

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ФРАНЦИСКА СКОРИНЫ»

Творчество



молодых ' 2026

СБОРНИК НАУЧНЫХ РАБОТ
СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

В трех частях

Часть 3

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2026

УДК 001:378.4(476.2)

В сборнике, состоящем из трех частей, помещены лучшие научные работы студентов, магистрантов и аспирантов учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В третьей части освещаются проблемы филологических и педагогических наук.

Сборник адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Р. В. Бородич (главный редактор), А. В. Бредихина (ответственный секретарь),
И. В. Глухова, В. А. Немилостивая, А. В. Хаданович, К. С. Бабич, В. Н. Дворак,
А. П. Шиляев, А. Н. Метелица, А. С. Соколов, Ю. И. Иванова,
Д. А. Гаврилова, Е. Л. Хазанова

Рецензенты:

кандидат филологических наук *И. Н. Пузенко*;
кандидат филологических наук *В. А. Скачкова*;
кандидат педагогических наук *Г. В. Новик*

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Творчество



молодых ' 2026

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Адаменко А. Д. Проблемы взаимосвязи языка и культуры в современной британской литературе	7
Базыль А. Н. Контроль и его роль в формировании лексико-грамматических навыков	10
Бондаренко Т. П. Особенности обучения диалогической речи на уроке английского языка в средней школе	13
Борисенко Д. А. Особенности и пути преодоления сложностей при обучении монологической речи	16
Высоцкая А. А. Современное переосмысление романа Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна»	18
Гапонова Д. В. Формирование социокультурных знаний через просмотр видеофрагментов	21
Герасько А. И. Способы оценки эмоционального интеллекта учащихся на уроках иностранного языка	23
Герилович В. Д. Молодежный сленг в британском и американском интернет-пространстве	27
Гойко А. Д. Гендерные стереотипы в английских поговорках	29
Гошко А. А. Использование цифровых инструментов для реализации разноуровневого подхода на уроках английского языка в средней школе	32
Ёлкина Д. С. Функции атрибутивных словосочетаний в медиатексте	34
Зварыч Ю. М. Использование образовательных онлайн-платформ в обучении иностранному языку	36
Здырко Е. В. Экспрессивно-оценочная функция фразеологизмов в англоязычном медийном дискурсе (на материале новостных каналов YouTube)	39
Зуборева Ю. С. Организация тестового контроля умений чтения на иностранном языке в средней школе	41
Кашиперко А. В. Эффективные методы расширения словарного запаса учащихся на уроке английского языка	44
Киреенко С. В. Использование элементов кинематографического нарратива в геймификации процесса обучения грамматике иностранного языка	46
Кирченко Д. Д. Методический потенциал музыкально-поэтического фольклора в обучении английскому языку	50
Коваленко М. А. Художественный текст как эффективное средство развития навыка чтения	52
Комаровская Д. С. Формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка через запахи и ощущения	55
Кортелёва Е. Ю. Формирование коммуникативной компетенции межкультурного общения в старших классах средней школы	58

Коршикова В. Р. Интернет-неологизмы в русском языке	61
Крышинец С. Ю. Вивучення основ акустичної фанетики на середньому етапі середньої школи з використанням метадиї проблемно-орієнтованого навчання	64
Лапицкая М. Ю. Развитие навыков аудирования у учащихся старших классов на материале современных англоязычных песен	68
Лапко У. Г. Особенности газетных заголовков англоязычной прессы	71
Ларина Д. А. Психологические термины в британском сленге	73
Ломоносова С. Д. Использование мультимедийной презентации в образовательном процессе	75
Матвиёнок М. Д. Пословицы и поговорки как дидактический ресурс на уроке иностранного языка	78
Могонова В. Г. Особенности и возможности платформы Quizlet	81
Никитенко В. В. Мотивация и вовлеченность учащихся при формировании грамматических навыков через игровые задания в Wordwall	83
Никифорова О. И. Роль опор при обучении монологической речи на уроках английского языка	86
Орещенко Е. А. Образовательные мобильные приложения для изучения английского языка: их функции, преимущества и недостатки	89
Павлова Т. К. Организация работы в классе с разным уровнем языковой подготовки	92
Пархоменко А. М. Тактико-стратегическая организация речевого поведения адвоката в англоязычном судебном дискурсе	94
Петренко Е. А. Использование онлайн-платформ для интерактивного контроля лексики на уроках иностранного языка	97
Пигулевская А. О. Классификация нетрадиционных форм урока	100
Пинчук О. Д. Интерактивные формы работы на уроках английского языка	103
Полякова П. Е. Феномен «слуховой глухоты»: диагностика препятствий и инструментальный потенциал цифровых аудиоресурсов	105
Похвалова П. А. Текст как средство обучения устной речи на среднем и старшем этапах обучения в средней школе	109
Ружицкая А. В. Особенности применения арт-технологий на уроке английского языка	111
Савицкая А. П. Сценарные уроки как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в средней школе	114
Силиванова Ю. Л. Методы обучения орфографии на уроках английского языка в средней школе	117
Соколова Д. С. Компьютерные игры как средство повышения мотивации к изучению английского языка	120
Тропец В. В. Проблемы обучения иноязычной письменной речи в деловом дискурсе	123
Федяй М. В. Лингводидактический потенциал аутентичных текстов	126
Хамиди Д. З. Формы организации внеклассной работы по иностранному языку в средней школе	128
Черноусова А. А. Характерные особенности аудирования как вида речевой деятельности	131
Шкадрович К. С. Фразеологизмы в американском телевизионном дискурсе	134
Якуш Р. Н. Методика развития умений просмотрового чтения на старшем этапе средней школы	136
Яськова В. В. Использование подкастов в процессе изучения английского языка как иностранного	138

Яськова К. В. Использование образовательных сервисов на основе ИИ на разных этапах изучения иностранного языка	141
---	-----

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Арол А. А. Адметнасці вывучэння творчасці Уладзіміра Караткевіча ў восьмым класе	145
Баранова М. С. «Ёлкіч» Ф. К. Сологуба: особенности переосмысления жанра святочного рассказа	149
Бернадская А. Д. Купальская обрядность Гомельщины: народные верования (на материале фольклора Гомельщины)	152
Бессонова Н. Н. Коннотативная составляющая словарных дефиниций пословиц	154
Бичан Е. С., Качанова Д. Д. Функция дискурсивных маркеров в английском языке на примере текстов современной массовой культуры	157
Бондарь Е. Е. Семантическое обособление полных форм имен прилагательных в русском языке	160
Ганчарэнка А. А. Радзінна-хрэсьбінныя абрады і звычаі беларусаў (на матэрыяле фальклору вёскі Грабаўка Гомельскага раёна)	163
Голубович В. Д. Мифологические представления в календарных приметах и поверьях белорусов (на материале фольклора Гомельщины)	166
Гужавина Е. А. Паремииологические единицы как дидактический материал на уроках русского языка в 5 классе	169
Иванова А. А. «В мыслях жемчуг, в мыслях звёздность»: семантика и поэтика образа жемчуга в лирике Серебряного века	172
Іванюк Г. А. Адметнасці вывучэння літаратуры 1920–1930-х гадоў у вну	175
Максімава К. В. Вывучэнне творчасці Яна Баршчэўскага ў 9 класе	180
Мальчикова Т. А. Тексты русской классической литературы в советских фильмах о школе 1960–1980-х годов	183
Нарук А. А. Культурны герой беларускай літаратуры. Тэарэтычны аспект	186
Носкович М. В. Пословица «Волков бояться – в лес не ходить» как отражение русского национального характера	189
Позднякова М. В. Цифры, цвета, животные, или то, что нужно знать о китайском символизме	193
Романовская М. В. Языковые средства создания комического эффекта в современных стендапах	196
Степановская Ю. С. «Я есмь»: исследование ветхозаветных и новозаветных оснований догмата о божественности Иисуса Христа	200
Сцепчанка В. А. Выкарыстанне метаду нагляднасці і прыёмы яго рэалізацыі на ўроках беларускай літаратуры ў 5 класе	204
Сяргеевка Д. М. Мянускі як спосаб называння персанажаў у мове беларускіх народных казак	207
Таджиева Р. О. Важность интерактивных методов в обучении современного студента	210
Ткач К. В. Сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентами-зоонимами cat и dog	214
Ходорич Е. И. Названия белорусских торговых марок продуктов питания в структурно-семантическом аспекте	216
Чорный М. А. Народные верования белорусов (на материале фольклора Гомельщины)	220
Шаўцова К. С. Асаблівасці светапогляду беларусаў (на матэрыяле фальклору Рэчыцкага раёна)	223

ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Лавицкая В. А. Динамика функциональных показателей у студенток факультета физической культуры, занимающихся в условиях тренажерного зала.....	226
Молчанова П. В. Система интеллектуально-двигательных упражнений для подготовительной части урока физической культуры и здоровья	228
Нестеров И. М., Чижов И. А. Показатели кистевой динамометрии у квалифицированных толкателей ядра Республики Беларусь	230
Палаткина А. В. Вредные привычки и их влияние на формирующийся организм учащихся.....	233
Сивцов Д. Н. Травматизм и его профилактика в гребле на каноэ.....	237
АВТОРЫ	240



ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 811.111'42'27:821.111

А. Д. Адаменко

**ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

В статье рассматриваются проблемы взаимосвязи языка и культуры в современной британской литературе на примере романов Салмана Рушди, Зэди Смит и Дэвида Митчелла. Выделяются четыре основные трудности, отражающие эту взаимосвязь: язык как инструмент власти, размывание идентичности из-за глобализации, неприспособленность классического английского для описания жизни мигрантов и невозможность перевода культурных кодов, социальных акцентов или классового произношения. Рассматриваются причины, обусловившие вышеуказанные проблемы.

Британская литература начала XX и начала XXI века отличается тем, что язык, на котором написаны литературные произведения, – это не просто инструмент, с помощью которого ведутся повествования. Раньше это был язык колонизаторов, которые прибывали в многочисленные уголки мира и навязывали свои устои и мировоззрение покоренным народам, а сегодня на нём пытаются описывать жизнь иммигрантов, мультикультурное общество и новые технологии. Авторы-мигранты внезапно ощутили, что язык их творчества несёт в себе чужую историю, чужие взгляды, мнения и чужую власть. Пришедшее понимание поставило новые вызовы, недоступные для разрешения простым поиском словарных соответствий и стандартными методами. В данной статье мы представим несколько проблем взаимосвязи языка и культуры, которые характеризуют современную британскую литературу.

Первая проблема заключается в том, что язык выступает как инструмент власти. Писатели из бывших колоний или их потомки, живущие в Британии, так называемые писатели-иммигранты, сталкиваются с вызовом, который ставит перед ними сама жизнь и их творчество. Этот вызов связан с использованием языка колонизатора для описания своих традиций и переосмысления культурного наследия. Писатели не могут просто отказаться от английского языка. Английский – это язык, в первую очередь, на котором говорит читатель, во-вторых, на нём издаются книги, которые приносят доход и благосостояние.

Салман Рушди и Зэди Смит, два самых ярких представителя современной британской литературы, не отказываются от английского, но переделывают его под себя, под свои культурные потребности и потребности народа, которые они представляют, превращая «колониальный» язык в способ самовыражения. С. Рушди в знаменитом романе «Дети полуночи» включает в текст своего произведения слова из хинди и урду (официальные индийские языки наряду с английским), где его герой говорит так же смешанно, как и его происхождение. Писатель ломает синтаксис, играет с порядком слов, создавая ощущение, что перед читателем не классический английский, а совершенно новый язык – язык

иммигранта, который не может или не хочет забывать, что он родом из Индии [1]. В свою очередь, Зэди Смит в романе «Белые зубы» показывает и представляет Лондон как огромное пространство, где сталкиваются разные культурные картины мира. Сложность и масштаб происходящего вынуждают писателя выйти за рамки стандартного английского языка, чтобы адекватно передать калейдоскоп описываемых событий.

Вторая проблема связана с современной глобализацией. Постоянное движение, переезды, смена мест жительства, перемещение по миру, общение друг с другом, смешанные браки и партнерства приводят к тому, что современное поколение не всегда четко осознает свою идентичность и происхождение, а именно, кто они есть и к какому народу себя относят. Современный английский язык сегодня наполнен «чужими» словами, заимствованиями из самых разных культур, порой трудно понять, что осталось от традиционной местной британской культуры, которую изучали и изучают в средних школах по классическим учебникам. У З. Смита в романе «Белые зубы» есть яркий пример, который демонстрирует эту проблему. В книге описан сын иммигранта по имени Магид Икбал, который родился в Лондоне, но был отправлен на воспитание в Бангладеш, на родину, чтобы тот не потерял свои корни. Но оттуда он возвращается утонченным атеистом и англофилом, что создает острый конфликт с его традиционной семьей. Более того, он просит называть его не Магидом, а Марком Смитом. Его отец приходит в бешенство и кричит: «Я дал тебе великолепное имя – Магид Махфуз Муршед Мубтасим Икбал! А ты хочешь, чтобы тебя звали Марк Смит!» [2]. Для отца имя – это вся история его рода, его предки, его культура, его страна, его родина Бангладеш, которую он покинул давным-давно, а для самого Магида использование другого имени – это просто способ перестать быть чужим среди своих друзей-англичан, способ не выделяться, не быть «белой вороной» и быстрее приспособиться и адаптироваться к способу жизни, который он выбрал.

Брат Магида, Миллат, реагирует на тот же вызов общества совершенно по-другому. Он не стремится ассимилироваться в британском обществе и соответствовать английским стандартам, не пытается приспособиться и плыть по течению, а, наоборот, уходит в радикальный ислам, то есть выбирает самую закрытую форму своей религии. В одной из глав Миллат перечисляет стереотипы, которые навешивают представители британского общества на таких как он (детей родителей-иммигрантов): будто от него пахнет *карри*, будто он поклоняется *слонам* и носит *тюрбаны* [2]. Так З. Смит использует язык, диалоги и внутренние переживания своих героев, чтобы продемонстрировать, как набор готовых стереотипов, предубеждений и ярлыков, которые общество вешает на человека, портит жизнь, искажает реальность и мешает видеть человека таким, какой он есть на самом деле, с его несовершенствами и сложностями понимания и восприятия и что самое основное – человека другой культуры и другого менталитета.

Третья проблема, которая проходит лейтмотивом в романах Д. Митчелла и С. Рушди, заключается в том, что классический, правильный, литературный английский язык часто просто не годится для того, чтобы описывать некоторые стороны жизни, поступки, вещи и саму жизнь своих героев. Например, для описания жизни человека, который переехал из другой страны и теперь живёт в Британии, или для описания виртуальной реальности и компьютерных миров. Обычный английский язык слишком прост для описания сложной, тревожной, разносторонней, многоликой и порой даже нереальной жизни мигранта. Дэвид Митчелл в своём романе «Облачный атлас» решает эту проблему необычным способом. Он использует в одной книге сразу шесть разных жанровых стилей. Одна часть романа написана как старый дневник из XIX века, другая – как детектив, третья – как современная комедия, четвёртая – как научная фантастика, и так далее. Так Д. Митчелл хочет показать своему читателю, что у одного человека может быть много разных сторон личности, много разных «я».

Обычного языка для этого недостаточно, поэтому Д. Митчелл берёт шесть разных жанров и соединяет их в одном повествовании для усиления эффекта воздействия на читателя [3]. А С. Рушди в романе «Дети полуночи» пишет в уникальной манере, смешивая

в своём тексте разговорный хинди, уличный сленг и высокий литературный английский стиль, который когда-то использовали англичане-колонизаторы, впервые попав в Индию и установив там свое господство. С. Рушди намеренно создаёт и использует такие фразы, которые нельзя точно перевести на нормативный академический английский язык. Переводчикам его книг приходится непросто, потому что дословный или буквальный перевод (контекстуальный) не передаёт нужного смысла и того, что автор подразумевал, а слишком свободный перевод полностью искажает авторскую мысль. С. Рушди делает это осознанно. С помощью такого приёма он показывает, что личность человека, выросшего на стыке двух культур и разных картин мира, индийской и британской, всегда состоит из множества разных частей и «ликов». Такая личность никогда не бывает одноцельной, в ней одновременно сосуществуют индийские корни, английское воспитание, уличный опыт и даже книжные знания. И если попытаться описать такую личность с помощью одного единственного правильного языка, то читатель получит неверное, искажённое представление о том, как на самом деле устроен этот человек и каковы его жизненные ориентиры.

Четвёртая проблема связана с невозможностью перевода на другой язык культурных кодов, связанных с акцентами, наречиями, диалектами и произношением в целом. Например, переводчику невозможно передать корректно на русском языке йоркширский акцент или объяснить ту тонкую связь, которая существует в Британии между произношением человека и его социальным классом. Произношение британцев – это показатель места рождения, образования и семейного благосостояния, а для иностранца, изучающего английский язык как второй или третий иностранный, – это просто звуки. В романе С. Рушди «Сатанинские стихи» есть персонаж по имени Саладин Чамча. Он очень старательно выучил идеальное произношение представителей высшего английского общества, так называемый “Queen’s English or BBC English”, на котором говорит королевская семья. Он думал, что если будет говорить как настоящий англичанин из высшего класса, то это спасёт его от расизма. Но когда он теряет этот голос и начинает говорить с индийским акцентом, окружающие воспринимают это так, будто он потерял человеческий облик. С помощью данного примера автор показывает, насколько язык связан с тем, как общество воспринимает человека. Человек может быть умным, добрым, образованным, но если он говорит с чужим акцентом, многие перестают видеть в нем личность [4].

Подводя итог, необходимо отметить, что современная британская литература последних десятилетий не рассматривает английский язык как нечто единое и эталонное для всех писателей и читателей. Проблемы, о которых шла речь, а именно: колониальное прошлое, глобализация, нехватка языковых средств для описания нового жизненного опыта, а также невозможность точно перевести культурные смыслы с одного языка на другой, – ведут к тому, что писатели начинают работать не просто с английским языком, а против его привычных, устоявшихся, традиционных грамматических форм и лексических единиц. Салман Рушди, Зэди Смит и Дэвид Митчелл используют язык для того, чтобы отстаивать свою собственную идентичность. В их книгах каждый необычный оборот, каждое намеренное нарушение грамматики или заимствование из другого языка не рассматривается как ошибка, незнание или неграмотность. Эти писатели создают новую литературную реальность с помощью языка, который отражает многоликость и многослойность общества, где мирно сосуществуют представители разных культур.

Литература

- 1 Рушди, С. Дети полуночи / С. Рушди. – М. : Corpus, 2023. – 768 с.
- 2 Смит, З. Белые зубы / З. Смит. – М. : Эксмо, 2018. – 576 с.
- 3 Митчелл, Д. Облачный атлас / Д. Митчелл. – М. : Иностранка, 2024. – 640 с.
- 4 Rushdie, S. The Satanic Verses / S. Rushdi. – New York : Vintage (Penguin Random House), 2022. – 510 с.

А. Н. Базыль

КОНТРОЛЬ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Статья рассматривает роль контроля в формировании лексико-грамматических навыков на среднем и старшем этапах обучения английскому языку в средней школе. Автор анализирует функции, виды и формы контроля, приемы проверки лексических и грамматических навыков, а также значение самоконтроля. Делается вывод о необходимости интеграции контроля в учебный процесс для эффективного формирования навыков.

В современной методике преподавания иностранных языков контроль обычно рассматривается не только как средство проверки знаний, но и как важный инструмент управления процессом обучения. В школе, особенно на среднем и старшем этапах, особое значение приобретает контроль лексико-грамматических навыков, поскольку именно они являются основой для развития всех видов речевой деятельности. Вместе с тем, на практике контроль часто воспринимается как формальное оценивание, что снижает его обучающий потенциал.

В методической литературе контроль определяется как система проверки результатов обучения и оценки уровня сформированности знаний, навыков и умений учащихся. А. В. Конышева уточняет, что контроль является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, позволяющей установить соответствие между реальным уровнем владения иностранным языком и требованиями программы [1, с. 9].

Важно различать такие близкие понятия, как оценивание и тестирование, которые используются в отечественной и зарубежной методике. Как отмечают И. Л. Колесникова и О. А. Долгина, термин *assessment* (оценивание) имеет более широкое значение, чем *testing* (тестирование). Оценивание включает различные способы получения информации о знаниях и умениях учащихся, в то время как тестирование представляет собой формализованную процедуру измерения уровня обученности [2, с. 187].

В зарубежной традиции также различают два типа оценивания: *summative assessment* (суммирующее оценивание), которое проводится по завершении изучения темы или курса и направлено на подведение итогов, и *formative assessment* (формирующее оценивание), которое осуществляется в процессе обучения и позволяет отслеживать прогресс учащихся. Последнее имеет особое значение для формирования навыков, поскольку обеспечивает непрерывную обратную связь [2, с. 188].

Контроль в обучении иностранным языкам выполняет ряд функций, которые определяют его роль в формировании лексико-грамматических навыков. Выделяются следующие функции [1, с. 10]:

1 Проверочная – наиболее важная и специфическая. Она позволяет преподавателю управлять учебным процессом, а показатели контроля служат главным основанием для суждения о результатах обучения.

2 Оценочная – несет в себе большую воспитательную нагрузку. Оценка достижений учащихся является достаточно важным стимулом для дальнейшей учебной деятельности.

3 Мотивационно-стимулирующая. Задача данной функции – создание положительных мотивов учения. С этой целью при оценивании процесса и результата деятельности по изучению языка учитель делает акцент на успехе и прогрессе ученика, даже если оценка низкая. Это стимулирует его продолжать усилия. Кроме того, если ученик заранее знает, за что получает баллы, то оценка становится инструментом достижения цели, а не сюрпризом.

4 Обучающая. В процессе контроля учащиеся повторяют и закрепляют изученный материал. Эта функция особенно важна для формирования навыков, поскольку контроль побуждает к осмыслению и систематизации знаний.

5 Корректирующая. Учитель выявляет уровень сформированности навыков учащихся и вносит необходимые коррективы в приемы обучения.

6 Диагностическая – позволяет учителю выявить пробелы и трудности, определить уровень владения иноязычными умениями. Главное внимание направлено на устранение ошибок.

7 Обобщающая. Контроль позволяет определить уровень владения языковыми навыками в конце изучения темы или учебного года.

8 Развивающая. Данная функция дает большие возможности для развития личности учащегося. Развивается самостоятельная мыслительная деятельность обучаемых.

9 Воспитательная. Контроль дисциплинирует учащегося и воспитывает у него чувство ответственности за свою работу, развивает умение быстрой концентрации усилий для решения задач.

10 Управленческая – учитель осуществляет управление процессом овладения иностранного языка.

11 Функция обратной связи играет значительную роль, т. к. без нее невозможно эффективно управлять процессом обучения, действовать осмысленно и судить об эффективности методов.

Однако необходимо отметить, что эффективность контроля во многом зависит от того, насколько полно реализуются его обучающая и диагностическая функции. Без постоянной обратной связи, которую обеспечивает контроль, процесс формирования навыков становится менее управляемым [3, с. 284].

В этой связи в зависимости от целей и места в учебном процессе выделяют различные виды контроля. А. Н. Шукин и А. В. Коньшева предлагают сходные классификации, включающие предварительный, текущий, промежуточный и итоговый контроль [1, с. 26; 4, с. 297].

Предварительный контроль проводится в начале учебного периода для определения исходного уровня знаний. На его основе учитель планирует работу с учетом реальных возможностей класса.

Текущий контроль осуществляется в ходе занятий и позволяет систематически отслеживать усвоение материала. Именно этот вид контроля наиболее важен для формирования лексико-грамматических навыков, так как обеспечивает своевременную коррекцию.

Промежуточный контроль проводится по завершении раздела или темы и позволяет оценить уровень сформированности навыков после изучения крупного блока материала.

Итоговый контроль осуществляется в конце учебного периода и определяет степень достижения поставленных целей.

Формы контроля включают в себя разные виды предварительного, текущего, периодического и итогового контроля. А. В. Коньшева выделяет индивидуальную, одноязычную, устную, письменную, а также форму тестирования [1, с. 46]. Выбор формы зависит от целей контроля, этапа обучения и особенностей проверяемого материала. Так, для контроля лексико-грамматических навыков на старшем этапе эффективны письменные формы, позволяющие зафиксировать результаты, в то время как на среднем этапе могут использоваться игровые и групповые, снижающие психологическое напряжение.

Особое место среди форм контроля занимает тестирование, которое рассматривается как наиболее объективный способ измерения уровня обученности, позволяющий стандартизировать процедуру проверки и обработку результатов [3, с. 296]. И. Л. Колесникова и О. А. Долгина выделяют несколько типов тестов, которые могут использоваться для контроля лексико-грамматических навыков [2, с. 197]: achievement test (тест

успеваемости) – проверяет усвоение материала в соответствии с программой обучения; diagnostic test (диагностический тест) – выявляет пробелы и трудности; placement test (тест распределения) – определяет уровень подготовки для зачисления в группу. Для контроля лексико-грамматических навыков наиболее часто используются следующие приемы тестирования:

- multiple-choice test (тест множественного выбора) – учащийся выбирает правильный ответ из нескольких предложенных вариантов;
- cloze test (тест на восстановление пропусков) – заполнение пропусков в тексте позволяет проверить навыки в контексте;
- dictation (диктант) – проверяет орфографические и грамматические навыки.

Важным требованием к тестам является их валидность (validity) и надежность (reliability). Л. И. Колесникова определяет валидность как тест, который проверяет именно то, что заявлено. Например, грамматический навык, а не способность догадываться. В свою очередь надежность предполагает стабильность результатов при повторном проведении [2, с. 205].

Анализ методической литературы показывает, что контроль лексических и грамматических навыков рассматривается отдельно, что подчеркивает специфику каждого из этих объектов контроля. Так, контроль лексических навыков включает проверку: узнавания и понимания лексических единиц при чтении и аудировании; выбора лексической единицы в соответствии с коммуникативной задачей; сочетаемости лексических единиц; употребления лексики в собственной речи. Следовательно, для контроля лексических навыков используются такие приемы, как задания на группировку слов по тематическому принципу; упражнения на заполнение пропусков в предложениях и текстах; тесты на множественный выбор; задания на установление соответствий между словом и его дефиницией или переводом.

В свою очередь контроль грамматических навыков направлен на проверку: узнавания грамматических явлений в тексте; выбора грамматической формы в соответствии с контекстом и коммуникативной задачей; образования грамматических форм (например, временных форм глагола, степеней сравнения прилагательных); употребления грамматических структур в речи. Соответственно, приемы контроля грамматических навыков включают тесты на выбор правильной формы; задания на трансформацию (например, перестроение предложения из утвердительной формы в отрицательную); задания на подстановку; упражнения на исправление ошибок [1, с. 130].

Важно отметить, что роль контроля в формировании лексико-грамматических навыков определяется несколькими аспектами. Во-первых, контроль выполняет обучающую функцию: в процессе проверки учащиеся актуализируют изученный материал, что способствует его закреплению и систематизации. Во-вторых, контроль обеспечивает обратную связь, необходимую для своевременной коррекции процесса обучения. В-третьих, контроль способствует развитию самоконтроля и самооценки, что является важным условием успешного овладения языком. Наконец, контроль выполняет мотивирующую роль, поддерживая интерес к изучению языка.

Таким образом, контроль представляет собой многокомпонентную систему, выполняющую обучающую, диагностическую, корректирующую и мотивационную функции. Для формирования лексико-грамматических навыков наиболее значимыми являются текущий и промежуточный виды контроля, позволяющие систематически отслеживать прогресс. Тестирование как форма контроля обеспечивает объективность проверки, однако его эффективность зависит от обоснованности и надежности. Особое значение имеет развитие самоконтроля, позволяющего учащимся осознанно подходить к процессу учения. Только при интеграции контроля в учебный процесс возможно эффективное формирование лексико-грамматических навыков на среднем и старшем этапах обучения.

Литература

- 1 Коньшева, А. В. Теория и методика организации контроля знаний по иностранному языку / А. В. Коньшева. – Мн. : БНТУ, 2012. – 228 с.
- 2 Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : БЛИЦ, 2001. – 224 с.
- 3 Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллективная монография / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
- 4 Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

УДК 373.091.33:811.111'271.1'243

Т. П. Бондаренко

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются психологические и лингвистические особенности диалогической речи. Анализируются основные методы формирования умений диалогической речи на уроке английского языка в средней школе. Основное внимание уделяется ролевой игре как одному из наиболее эффективных приёмов развития диалогических умений. Приводится фрагмент урока английского языка в 9 классе с элементами ролевой игры с целью создания условий для естественного общения.

Современное обучение английскому языку в средней школе всё больше смещается в сторону развития устной коммуникативной компетенции. В связи с этим, основной целью обучения иностранному языку является формирование навыка разговорной речи. Учителя английского языка стремятся создать условия для более естественного и живого общения на уроке. Особое место в данном направлении занимает диалогическая речь, поскольку именно в диалоге реализуются типичные ситуации повседневной жизни: общение с друзьями, обсуждение планов, уточнение деталей.

С. Н. Татарничева определяет диалог как «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочерёдно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух и более лиц» [1, с. 173]. Диалог считается одним из наиболее трудных видов речевой деятельности, потому что здесь задействуются не только навыки говорения, но и аудирования в том числе.

По словам Г. В. Роговой и И. Н. Верещагиной, структура диалога включает мотивацию, внутреннее программирование высказывания и само звуковое воспроизведение реплики, или исполнительскую часть [2, с. 130]. Кроме структуры важно выделить и особенности диалогической речи. М. Л. Вайсбурд отмечает, что психологические особенности диалогической речи характеризуются тем, что «речевое целое конструируется двумя (или несколькими) собеседниками», т. е., собеседники одновременно слушают и готовятся ответить, постоянно переключаясь между этими задачами; лингвистические особенности, в свою очередь, включают «типичные для диалога конструкции, виды взаимосвязи предложений, стилистические особенности диалога» [3, с. 72].

Рассмотрим основные методы обучения диалогической речи. Долгое время в обучении языкам доминировал традиционный подход, который работал по схеме «учитель объясняет – учащиеся повторяют», и, как отмечает Я. М. Колкер, «понятие «традиционный» ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых

упражнений, то есть с разговорами о языке вместо общения на языке», из-за чего слово «традиционный» «успело приобрести устойчивую негативную окраску» [4, с. 8]. Хотя такой подход и формировал базу знаний, однако он не подготавливал учащихся к реальному живому общению: ученики могли построить предложение, но часто терялись в реальном разговоре. В связи с чем, учителя английского языка всё чаще обращаются к нетрадиционным методам, которые отходят от жёсткой схемы и позволяют ученикам активно взаимодействовать, импровизировать и приближаться к реальному общению.

К нетрадиционным методам обучения иноязычному общению относятся тематическая беседа и кейс-технологии. Тематическая беседа – это обсуждение открытых вопросов, побуждающих к дискуссии. В ходе такой беседы, как отмечается в исследовании Л. А. Артюховой, «главным является не передача информации от одного человека к другому, а взаимное информирование, в результате которого происходит налаживание совместной деятельности» [5, с. 45]. Учащиеся делятся своим мнением об актуальных и интересных для них вопросах, которые не имеют какого-то определённого ответа, к примеру: “What is more important – to love or to be loved?”. Если же рассматривать кейс-технологию, то здесь учащиеся в группах разбирают проблему и предлагают её решение. Это, как правило, довольно крупный проект, куда можно отнести такие темы, как составление плана поездки, тему бизнеса, различные социальные вопросы и тому подобное. Метод кейсов очень полезен для развития критического мышления, совместной деятельности, навыка разговорной речи, а также для повышения вовлеченности учеников в работу на уроке.

Ценность нетрадиционных методов состоит в том, что они меняют роль как учащегося, так и учителя. Если раньше ученик был просто пассивным слушателем, который на автомате выполнял упражнения, то теперь он активный участник, который реально применяет языковые навыки. А учитель не просто объясняет материал и исправляет ошибки, а направляет деятельность учащихся и становится активным участником и помощником в их беседе.

Особое место среди нетрадиционных методов обучения диалогической речи занимают ролевые игры. Данный приём тоже строится на принципах активности, импровизации и приближении к реальности. Но реализуется он через совершенно другую форму работы. На первый план тут выходит не обсуждение, а проживание ситуации через заданную заранее роль.

Р. Ю. Ефимова определяет ролевую игру как «спонтанное поведение учащихся» в гипотетической ситуации, где участники решают проблему и реагируют друг на друга. Для ролевой игры важно определить «действенные» и «функциональные» роли, то есть, что вообще нужно делать в заданной ситуации и с какой целью нужно вступить в диалог [6]. Ролевые игры могут проходить в парах или группах, а также со всем классом. Использование реквизита или карточек с моделируемыми ситуациями в контексте ролевых игр способствует повышению мотивации и уровня вовлеченности учащихся.

Главное в методе ролевой игры – снять страх. В ходе игры ученик расслабляется, потому что подсознательно понимает, что ошибается не он, а его персонаж. Избавившись от страха, учащиеся могут пробовать использовать такие языковые средства, которые ранее боялись применять на обычном уроке. Именно поэтому ролевую игру можно считать одним из самых эффективных приёмов обучения диалогической речи.

Представим фрагмент урока английского языка в 9 классе, направленный на развитие диалогической речи. Тема – “Healthy food and Junk food”. Урок строится на принципе индуктивного подхода: сначала учащиеся знакомятся с речевыми образцами, а потом применяют их в собственном диалоге, то есть, к ролевой игре следует приступать только после подготовки. Рассмотрим ряд упражнений.

Первое упражнение направлено на актуализацию лексики по теме урока и развитие умения аргументировать свою точку зрения. Учитель демонстрирует изображения еды (яблоко, чипсы, салат, газировка) и просит учащихся определить, какая еда полезная, а какая вредная, объясняя свой выбор. Работа в парах помогает уменьшить количество ошибок

и позволяет высказаться каждому. Во втором упражнении уже рассматриваются речевые клише, с помощью которых можно вести дискуссии (*I agree with you; That's true; Exactly; I'm afraid I disagree; On the other hand; In my opinion; I believe that; From my point of view; The main reason is; Are you sure about that*). Педагог просит учащихся прочесть фразы и сказать, что они означают и когда используются, но не объясняет сам подробно каждую фразу, что соответствует индуктивному подходу: ученики выводят правило сами.

После подготовительных упражнений приступаем непосредственно к этапу речевой практики с элементами ролевой игры. Рассмотрим игру на тему "Family dinner". Учитель приводит учащимся следующую ситуацию: вечер, подросток хочет на ужин домашнюю пиццу, а родитель настаивает на том, чтобы съесть рыбу с овощами, которая уже готова. Но не всё так просто. У каждого персонажа есть скрытый мотив, который в ходе диалога не раскрывается. Подросток ждёт друга и хочет удивить его домашней пиццей, но и готовить один не хочет. А родитель не хочет признаваться, что устал на работе, поэтому настаивает на том, что нужно съесть приготовленную рыбу с овощами, притом это полезнее. Учитель даёт установку – за 5 минут подготовить аргументы, и отмечает, что желательно добиться цели или прийти к компромиссу не раскрывая секрета, а также нужно использовать ранее изученные речевые формулы. После подготовки несколько пар разыгрывают диалог, например:

Teenager: Mum, can we make pizza tonight? Please!

Parent: I've already cooked fish with vegetables. In my opinion, it's healthier, and we need to eat it today.

Teenager: That's true. But can't we just have it tomorrow? I'll help!

Parent: The main reason is that pizza takes time. And you don't really like cooking.

Teenager: I'll do the easy parts! Just please. I really want pizza.

Parent: Fish is ready. We're eating fish.

Teenager: I'll even clean everything after. Promise.

Parent: You're not giving up, are you? Fine. But we eat the fish tomorrow. And you clean up.

Teenager: Yes! You won't regret it.

Parent: I already regret it. Go wash your hands.

Наличие скрытой цели делает ролевую игру более уникальной и реалистичной, так как в реальной жизни мы часто не говорим напрямую, а действуем с учётом скрытых интересов. В ходе выполнения данного задания, учащиеся не только воспроизводят изученные фразы, но и выстраивают стратегию, слушают партнёра, интерпретируют его слова. Данное упражнение способствует наиболее эффективному развитию у обучающихся коммуникативных навыков, таких как аргументация, убеждение, адаптация способов общения в соответствии с ситуацией, а также межличностное взаимодействие. После завершения ролевой игры учитель делает свои замечания, поощряет использование клише и отмечает, насколько хорошо обыграны скрытые мотивы каждой из сторон. Важно, что краткая обратная связь учителя фокусируется именно на этом, а не на подсчёте ошибок, что поддерживает позитивный настрой и снижает страх говорения.

Подводя итог, мы можем ещё раз отметить важность формирования умений диалогической речи в средней школе. Данная задача является одной из главных в обучении английскому языку – в реальной жизни учащиеся постоянно оказываются в ситуации диалога. Именно поэтому важно знать не только как следовать заготовленному сценарию, но и как реагировать спонтанно – заранее невозможно предугадать, в каком направлении пойдёт разговор. К основным приёмам, направленным на эффективное формирование умений диалогической речи относятся тематическая беседа, кейс-метод, а также подготовительные упражнения с визуальными опорами и речевыми клише. Среди них особую значимость имеет ролевая игра, эффективная тем, что снимает страх ошибиться, заставляет учащихся слушать друг друга, реагировать на неожиданные реплики и искать компромисс.

Литература

- 1 Татарницева, С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие / С. Н. Татарницева. – Тольятти : ТГУ, 2021. – 328 с.
- 2 Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
- 3 Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллективная монография / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
- 4 Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
- 5 Артюхова, Л. А. Специфика обучения диалогической речи на основе тематических бесед на довузовском этапе / Л. А. Артюхова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – Т. 31, № 3. – С. 44–49.
- 6 Ефимова, Р. Ю. Нетрадиционные методы обучения диалогической речи / Р. Ю. Ефимова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 1. – С. 6–8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-metody-obucheniya-dialogicheskoy-rechi-1> (дата обращения: 23.03.2026).

УДК 37.091.33:811'342'243

Д. А. Борисенко

ОСОБЕННОСТИ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются четыре типа сложностей при обучении монологической речи и предлагаются основные пути их преодоления. Автор систематизирует эффективные методические приемы, способствующие развитию иноязычной коммуникативной компетенции, а также дает практические рекомендации по применению метакогнитивных стратегий планирования монологического высказывания.

Основное назначение предмета «Иностранный язык» состоит в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка и не только. Так, устноречевое общение может иметь монологическую, диалогическую и полилогическую формы. В методической литературе существуют различные определения монологической речи, которая представляет собой относительно развернутый вид речи, характеризующийся связностью, непрерывностью, логичностью и мысленной завершенностью. Н. Ю. Шведова, И. А. Зимняя, В. В. Виноградов и другие исследователи склоняются к общему мнению, что монолог – это организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального построения и предполагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенное к аудитории. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез трактуют монологическую речь как форму речи, обращенную к одному или группе слушателей, иногда к самому себе [1, с. 171]. Таким образом, использование навыков монологической речи можно наблюдать в совершенно разных повседневных ситуациях, например, в таких как похвала учителя, замечания родителей, рассказ докладчика, лекция преподавателя.

При обучении монологической речи у учащихся возникает ряд сложностей (языковые, психологические, когнитивные, коммуникативные). Это связано с тем, что процесс говорения сам по себе основывается на сложной мыслительной деятельности и опирается на речевой слух, память, прогнозирование и внимание.

Под языковыми сложностями, как правило, скрывается недостаточный уровень сформированности лексических, грамматических и фонетических навыков. Такая ситуация возникает из-за того, что учащиеся не читают достаточно художественной литературы, что и приводит к проблеме скудного активного словарного запаса. Отсюда вытекает проблема в подборе синонимов в процессе высказывания, а монолог часто состоит из повторов одних и тех же слов. Например: *I like football. Football is very good. I play football every day. My friends like football too.* В данном высказывании можно было использовать разнообразные синонимы, типа *sport, game, activity*, а также такие глаголы, как *enjoy, prefer, be fond of*. Следовательно, речь звучит достаточно монотонно, теряет свою выразительность, и удерживать внимание аудитории становится сложнее.

Для того, чтобы преодолеть языковые сложности, рекомендуется использовать опоры в виде плана, ключевых слов, схематических изображений, что помогает сосредоточить внимание на создании языковых автоматизмов, развить способность использовать звуковой, лексический и грамматический материал с помощью методов имитации (повторение за носителем), ассоциации и лексических опор (карточки с синонимами) [2, с. 215]. Таким образом, происходит тренировка пересказа с трансформацией и описание ситуаций.

Психологические сложности у учащихся связаны со страхом публичных выступлений, а также с боязнью ошибок и негативной оценки. Все это приводит к созданию психологических барьеров. В методической литературе отмечается, что такие барьеры являются более труднопреодолимыми, чем языковые [1, с. 175]. Из-за страха учащиеся могут сокращать свои выступления, говорить тихо и невнятно, делать длинные паузы, например, *My...* (пауза 10 секунд) ... *last holidays...* (пауза)... *was... good*. В этом случае ответы учащихся либо односложные, либо они вообще отказываются говорить.

Главное условие для преодоления такого типа сложностей – создание комфортной атмосферы, например, можно предложить учащимся рассказать свой монолог не перед всем классом, а в паре или только учителю. Также рекомендуется хвалить за попытку выступить с монологом, а не только за правильность самой речи.

Когнитивные сложности проявляются в нарушении последовательности, скачках с темы на тему, например: *I want to be a doctor. My mother is a teacher. School is boring. But I like biology. Yesterday I watched a film about surgery. It was scary.* В таких высказываниях нет логической связи между предложениями, нет вступления и заключения. Когнитивные сложности также проявляются в повторах и необходимости длительной концентрации внимания, например: *I think that sport is good. Sport is very good. Many people think sport is good. I think so too. And sport is good for health.* Можно увидеть, что мысль не развивается, а ученик «топчется на месте».

Для преодоления когнитивных сложностей необходимо использовать метакогнитивные стратегии планирования. Перед монологом стоит составить план-скелет с опорными фразами. В таком плане рекомендуется прописать вступление, аргументы, примеры и заключение. Например:

1 Introduction (topic).

2 Main part: argument 1 + example, argument 2 + example.

3 Conclusion.

Также можно указать связующие слова: *Firstly, ...; Secondly, ...; In conclusion,* Именно упражнения на восстановление порядка предложений в тексте или составление плана к готовому тексту помогают увидеть логику высказывания и качественно подготовиться к монологической речи, преодолевая когнитивные сложности.

При коммуникативных сложностях наблюдается отсутствие интерактивности, трудность переноса знаний из учебной ситуации в реальную коммуникацию, невозможность перехода от подготовленной речи к неподготовленной. Ученик произносит монолог, глядя в потолок, монотонно, не использует риторические вопросы, не проверяет, понимает ли его собеседник. Такая речь похожа на чтение, а не на живое общение.

Или же ученик легко описывает картинку по плану, но, если попросить рассказать о том же без подготовки, начинает запинаться и пропускает важные детали. Такое поведение характеризуется наличием именно коммуникативных сложностей.

Для преодоления такого типа сложностей полезно включать монологи в реальные или игровые коммуникативные ситуации. Например, «Ты турист в Лондоне, объясни прохожему, как найти музей». А также важно проводить трансформацию различных предложений и практиковаться в составлении пересказов. Учителю следует поощрять отвечающего за попытки общения, а не только за правильность высказывания.

Таким образом, обучение монологической речи носит комплексный характер и сопровождается возникновением различных сложностей. Учителю важно распознать характер проблемы и подобрать индивидуальные пути ее решения. Эффективная система преодоления этих трудностей должна включать:

- 1) наличие опор (план, ключевые слова, схематические изображения, метакогнитивные стратегии планирования);
- 2) создание комфортной атмосферы для учащихся;
- 3) включение монологов в реальные или игровые коммуникативные ситуации;
- 4) поощрение не только за правильность, но и за попытки общения.

Все предложенные приемы могут быть адаптированы для любого уровня владения языком и для разных ступеней обучения иностранному языку в средней школе.

Литература

1 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

2 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

УДК 821.111(73)-31*М.Твен

А. А. Высоцкая

СОВРЕМЕННОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РОМАНА МАРКА ТВЕНА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ГЕКЛЬБЕРРИ ФИННА»

Статья посвящена эволюции критики романа Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна» и его современным литературным переосмыслениям, в частности роману “James” Эверетта Персиваля (2024). Анализируется смена нарратора с Гека на раба Джима, превращающая диалект из расистского стереотипа в стратегию выживания. Автор приходит к выводу, что такие интерпретации вступают с оригиналом в диалог, а не отменяют его.

Опубликованный в 1884 году роман Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна» до сих пор вызывает неоднозначную реакцию общества. Это объясняется тем, что все великое в американской литературе рождается из глубокого столкновения социальных фактов. В те времена, когда роман был впервые опубликован, он подвергался критике за свою антирасистскую позицию, в XX–XXI вв., наоборот, был обвинен в использовании расистских стереотипов и в использовании оскорбительного термина. Данное произведение несомненно является продуктом своего времени и до сих пор порождает споры: достоин ли роман быть частью американского литературного канона и стоит ли включать его в современную школьную программу.

Начиная с 1884 года и по настоящее время роман так или иначе сталкивался с критикой. Известно, что эссе американского активиста Джона Х. Уоллеса «Дело против Гека Финна» сыграло заметную роль в борьбе за изъятие «Приключений Гекльберри Финна» из школ. При всем желании общественности оградить подрастающее поколение от дискриминации и бессмысленных оскорблений, которые уже слишком сильно вросли в историю афроамериканцев, существовали также мнения, которые продолжали отстаивать антирасистскую позицию романа. Антирасизм в романе Марка Твена был показан настолько, насколько позволяли общественные рамки того времени. Самим Джоном Х. Уоллесом была предпринята попытка переписать роман, адаптировав его для использования в современной школе. Однако его обвинили в том, что эта версия книги переписывает историю, создавая ложное представление о жизни чернокожих людей на Юге. Таким образом, мир до сих пор не может прийти к какой-то конкретной точке зрения [1].

Также помимо споров о включении романа в образовательную программу и различных трудов, посвященных критике и его тщательному анализу, существует ряд альтернативных версий, которые были написаны другими авторами после смерти автора оригинального романа. Такими примерами являются работа Нэнс Роуз «My Jim» (2005), повествующая о вымышленной жене Джима – Сэди, которая вспоминает свою жизнь и любовь к мужу; произведение Роберта Кувера «Huck Out West» (2017), представляющее собой продолжение оригинальной книги и рассказывающее про жизнь повзрослевших Тома и Гека; и, вероятно, самое громкое переосмысление последнего времени – «James» (2024), написанное Персивалем Эвереттом [2; 3; 4].

Последняя работа была удостоена Пулитцеровской премии в области художественной литературы в 2025 году [5]. Ответом на вопрос, почему данная работа привлекла столько внимания и даже была удостоена премии, заключается в том, что в своем романе-переосмыслении Персиваль Эверетт, сохраняя традиции и задумку оригинала, смог раскрыть образ темнокожего раба Джима совершенно с другой стороны. Можно сказать, что автор вступает в диалог с Твеном, а не пытается полностью стереть оригинальную задумку его романа, за исключением одного но: главным персонажем романа, от лица которого идет повествование, становится Джим. В отличие от вышеупомянутых работ, «James» в первую очередь отличается тем, что не является романом-продолжением. Главное здесь – это радикальная смена нарратора.

Самое первое и главное изменение, которое заметно при чтении, – это язык. Безграмотный диалект в оригинальном романе (Who dah?), возможно, также введенный ради комичного эффекта, долгое время критиковался за расистский стереотип. В интерпретации Персиваля Эверетта язык – это маска и стратегия выживания. Язык может быть инструментом для утверждения своей воли и контроля над тем, как тебя видят и понимают другие. Важно понимать, что диалект напрямую не является показателем интеллекта, и, пожалуй, на этом моменте можно оспорить целесообразность того факта, что помимо диалекта, который Джим и другие рабы используют для того, чтобы вводить белых людей в заблуждение, Джим также владеет правильным английским в совершенстве, рассуждает о Просвещении и пишет без ошибок. Персиваль Эверетт явно хотел добавить глубины персонажу, показав его в более выгодном свете, хоть и изображая его чересчур интеллектуальным и начитанным человеком, ломая стереотип. Данный прием может вызвать много вопросов у читателей. Через такой разрыв между внутренним и внешним миром Джима автор показывает всю жестокость системы, как умному и образованному человеку приходится притворяться дураком ради собственной безопасности.

Книга охватывает не только вопросы, связанные с диалектом, но и мотивацию героя, которая непосредственно меняет всю тональность произведения. Сам по себе оригинальный роман, хотя и затрагивал серьезные темы, все же оставался комедийной приключенческой книгой. Персиваль Эверетт сохраняет настроение книги полностью,

но также добавляет трагичности. Если оригинальный роман начинается с побега Гека и Джима, и это позиционируется как своего рода приключение и свобода, то в романе-переосмыслении подчеркивается, что для Джима – это вопрос жизни и смерти. Их приключения не романтизация и не игра, а жестокая реальность, которая может не иметь положительного исхода. И благодаря этому возможно увидеть, насколько одна и та же история может отличаться, если мы смотрим на нее под разным углом. Это зависит и от лица того персонажа, от которого идет повествование и от точки зрения самого автора.

В данной интерпретации действительно есть о чем задуматься. Она не менее глубока, чем оригинал. Однако, возвращаясь к проблеме общественного мнения, в мире все еще идут споры: действительно ли это та версия книги, которой суждено стать компромиссом и закрыть споры вокруг расизма оригинальной книги, или это проявление колониального мышления и попытка маргинальной группы присвоить себе «белый канон».

Сам Персиваль Эверетт отвечает: “I’m writing the novel that Twain was – not ill equipped – but unequipped to write. That being the story of Jim. So, I consider this more as being in discourse with Twain” [6] – ‘Я пишу роман, к написанию которого Твен был не то чтобы плохо подготовлен, но и не готов. Это история Джима. Так что я рассматриваю это скорее как диалог с Твеном’. Писатель отмечает, что его работа не упрек Марку Твену. Марк Твен начал разговор о расизме, но не мог его закончить, а Персиваль Эверетт подхватил эту эстафету и, сохранив сюжет, перевернул фокус. Когда Джим наконец-то получил свой голос, становится очевидно: великие книги не умирают – они просто ждут, когда кто-то посмотрит на них под другим углом. Действительно существует мнение, что следует читать данные книги параллельно друг другу или знать оригинальное произведение перед прочтением новой интерпретации. Сам Персиваль Эверетт надеется, что читатели знакомы с оригинальной книгой, хоть это и не является обязательным, чтобы получить приятный опыт при прочтении данного романа. Самый главный вопрос – готовы ли читатели принять нового Джима, если они так долго привыкли видеть его именно таким, каким его показал Твен – добрым, верным, немного смешным, но безмолвным.

Таким образом, роман Персиваля Эверетта не отменяет и не заменяет оригинал Марка Твена, а вступает с ним в продуктивный диалог, предлагая современную оптику для рассмотрения классического сюжета. “James” не является окончательным компромиссом в спорах о расизме, но демонстрирует, как литературная традиция может быть переосмыслена для возвращения голоса исторически замолчанным персонажам. Вопрос о включении подобных интерпретаций в образовательные программы остаётся открытым, однако очевидно, что такая переакцентуация нарратива обогащает восприятие как оригинала, так и современной литературы в целом.

Литература

1 Leonard, J. S. *Satire or Evasion? : Black Perspectives on Huckleberry Finn* / J. S. Leonard, T. Tenney, T. M. Davis. – Durham : Duke University Press, 1991. – 288 p.

2 Rawles, N. *My Jim : A Novel* / N. Rawles. – 1st pb. ed. – New York : Three Rivers Press, 2006. – 190 p.

3 Coover, R. *Huck Out West* / R. Coover. – New York : W. W. Norton&Company, 2017. – 308 p.

4 Everett, P. *James* / P. Everett. – New York : Doubleday, 2024. – 320 p.

5 *The Pulitzer Prizes : Citation for Fiction : Percival Everett's “James”* / The Pulitzer Prizes. – URL: <https://www.pulitzer.org/winners/percival-everett> (date of access: 08.04.2026).

6 Gross, T. *Percival Everett gives Mark Twain's classic story about Huck a new voice in “James”* / T. Gross. – URL: <https://www.npr.org/2024/03/15/1238741304/percival-everett-gives-mark-twains-classic-story-about-huck-a-new-voice-in-james> (date of access: 08.04.2026).

Д. В. Гапонова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ ЧЕРЕЗ ПРОСМОТР ВИДЕОФРАГМЕНТОВ

В данной статье рассматривается актуальность использования кинотекста как эффективного инструмента для формирования социокультурной компетенции учащихся на уроках иностранного языка. Автор анализирует возможности применения такого британского произведения как «Шерлок» для глубокого изучения эволюции культурного кода Великобритании. Особое внимание уделяется рассмотрению обучению аудированию через распознавание скрытых смыслов и специфических речевых явлений.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является ключевой целью обучения иностранным языкам, обеспечивая развитие навыков эффективного межкультурного общения. В данном контексте особое значение приобретает социокультурная компетенция, способствующая преодолению культурных барьеров и воспитанию толерантности.

В современном мире обучение иностранному языку невозможно рассматривать в отрыве от культурного контекста, в котором этот язык функционирует. Успешная коммуникация требует от учащегося не только лингвистической грамотности, но и сформированной социокультурной компетенции, которая включает в себя знание традиций, обычаев и норм поведения страны изучаемого языка. Именно поэтому обучение иностранному языку невозможно без понимания культурного кода [1, с. 14–22].

Аудирование традиционно считается самым сложным видом речевой деятельности, так как в реальной жизни слушатель не может «перелистнуть» страницу назад. В этом контексте использование видеофрагментов позволяет превратить сухое прослушивание в живое наблюдение за культурой страны изучаемого языка. Этому способствует тот факт, что кинотекст предоставляет учащимся необходимый контекст (contextual clues), что позволяет успешно преодолевать языковые барьеры при восприятии информации на слух [2, с. 143].

Основная сложность заключается в формировании социокультурной компетенции вне языковой среды. Зачастую учебные тексты нереалистичны и не отражают жизненных ситуаций общения. Отсутствие аутентичности в учебных текстах создает разрыв между «аудиторным» языком и живой речью, а изучение фактов из учебника не дает представления о живом общении, мимике, жестах и бытовых реалиях. В качестве эффективного решения данной проблемы выступают видеофрагменты, которые создают эффект погружения в культуру страны изучаемого языка и позволяют комплексно формировать социокультурные знания.

Одним из наиболее эффективных инструментов для преодоления этого барьера являются аутентичные видеоматериалы. В методике их использование часто связывают со «стратегиями позитивного обучения», т. к. они характеризуются:

- иконическим компонентом: сочетание звука и изображения повышает вовлеченность и облегчает понимание;
- динамизмом и актуальностью: кино и телепередачи позволяют «путешествовать» во времени и пространстве, знакомя учащихся с социально-политической реальностью и повседневной жизнью;
- невербальным аспектом: видео дает уникальную возможность изучать мимику, жесты и другие элементы невербального общения, которым часто уделяется мало внимания на занятиях.

Для формирования социокультурных знаний можно использовать:

- 1 Художественные фильмы и сериалы (этикет, юмор, менталитет).
- 2 Рекламные ролики (общественные ценности и потребительская культура).
- 3 Новости (актуальность и официальный стиль).
- 4 Видеоблоги и подкасты (современный быт, тренды и повседневная речь) [1, с. 74–81].

На примере современного британского сериала «Шерлок» мы рассмотрим критерии отбора видеоматериалов и систему упражнений, направленную на развитие социокультурных знаний у учащихся.

1 Преподавателю целесообразно учитывать лингвистический уровень студентов. Если видео слишком сложное, оно демотивирует. В таком случае решением может стать использование субтитров или предварительное обсуждение контекста.

2 Эмоциональный отклик. Работа с кино эффективна только тогда, когда материал вызывает интерес, а не отторжение.

3 От пассивности к активности. Видео не должно быть просто «развлечением». Чтобы избежать пассивности, оно должно стать отправной точкой для дискуссий, проектов и решения проблемных ситуаций.

Процесс формирования социокультурной компетенции при работе с видеофрагментами включает в себя следующие этапы:

1 Understanding (Понимание): контроль первичного усвоения содержания через систему ответов на вопросы.

2 Cultural Analysis (Культурный анализ): интерпретация лингвострановедческих реалий (топонимы, традиции, невербальные средства коммуникации).

3 Productive Tasks (Продуктивные задания): организация дискуссий о межкультурных различиях или создание творческих проектов (презентаций, эссе).

Классическая методика работы с видеофрагментами включает три основных этапа работы:

1 Pre-viewing (до просмотра). Целью данного этапа является снятие языковых трудностей, антиципация (предсказание). Заданиями могут стать обсуждение заголовка, работа с лексикой, предсказание сюжета по кадру.

2 While-viewing (во время просмотра). Происходит поиск конкретной информации. Учащиеся могут заполнять таблицы, проверять гипотезы и фиксировать культурные особенности, например, что едят, как здороваются.

3 Post-viewing (после просмотра). Последний этап, где происходит анализ и использование полученных знаний в ходе просмотра. Для заключительного этапа могут подойти такие упражнения, как ролевая игра, дискуссия, проекты-сравнения с родной культурой.

Практический аспект применения данной методики может быть продемонстрирован на примере фрагмента из сериала «Шерлок» (BBC). Для реализации описанной трехэтапной модели на уроках в старших классах наиболее репрезентативным выступает фрагмент первой встречи Шерлока Холмса и доктора Ватсона (Сезон 1, Серия 1 «Этюд в розовых тонах»). Этот эпизод позволяет наглядно продемонстрировать учащимся столкновение классических норм поведения и их намеренное нарушение. Методический потенциал фрагмента:

1 Речевой этикет: переход от фамилий к именам (John, Sherlock) в британской культуре – важнейший маркер сокращения социальной дистанции. Шерлок делает это мгновенно, что подчеркивает его эксцентричность на фоне формального стиля Джона.

2 Культурные реалии: упоминание St. Bartholomew's Hospital и службы в Афганистане дает учителю повод обсудить историю Лондона и отношение британского общества к ветеранам.

3 Невербалика: фрагмент демонстрирует школьникам «сдержанность» (Stiff Upper Lip). На примере реакции Ватсона на догадки Шерлока можно разобрать, как внешнее спокойствие скрывает бурные эмоции.

4 Языковая норма: для учащихся продвинутого уровня методически ценно обсуждение Received Pronunciation (RP) – нормативного произношения, демонстрирующего социальный статус героев.

Представим примеры учебных заданий:

1 Техника “Silent Viewing”: учащиеся смотрят фрагмент без звука и по одежде и жестам пытаются определить статус героев, что развивает социокультурную наблюдательность.

2 «Культурный детектив»: задание найти в кадре 3 детали, доказывающие, что действие происходит в Великобритании (например, форма чайника или вид из окна).

3 Принцип диалога культур: сравнение этой сцены с советской экранизацией 1979 года, что стимулирует дискуссию о том, как изменились нормы вежливости в британской культуре с течением времени и чем отличаются представления о «британскости» в разных культурах.

Методическая ценность видеофрагмента заключается в его многофункциональности: он одновременно служит источником новых знаний, стимулом для дискуссии и образцом для подражания в плане коммуникативного поведения. При этом ключевая роль отводится учителю, который через систему упражнений превращает пассивное наблюдение в активную исследовательскую деятельность.

Подводя итог, можно отметить, что использование видеофрагментов на уроках иностранного языка устраняет «когнитивный разрыв» между сухим определением в словаре и живой реальностью. Видео выступает как микромодель общества, где язык, жесты и среда слиты в единый смысловой блок. Методическая ценность данного подхода заключается в переходе от пассивного наблюдения к активной исследовательской деятельности. Применяя трехэтапную модель и проблемные задания, учитель формирует у школьников не просто знание фактов, а «социокультурное чутье» – способность считывать подтекст, распознавать регистры общения и успешно выстраивать межкультурный диалог. Таким образом, аутентичное видео становится фундаментом для создания естественной языковой среды в рамках школьного класса.

Литература

1 Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева. – М. : КНОРУС, 2017. – 390 с.

2 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие для студентов, аспирантов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Астрель, 2010. – 272 с.

УДК 159.98:159.928.234

А. И. Герасько

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены пять основных способов оценки эмоционального интеллекта учащихся на уроках иностранного языка в средней школе. Системная оценка эмоционального интеллекта позволяет эффективно отслеживать развитие социально-эмоциональной компетенции и корректировать педагогическую стратегию. Раскрываются особенности каждого способа, их преимущества и возможности применения в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта Республики Беларусь.

Современное образование всё чаще ориентируется не только на формирование когнитивных навыков, но и на развитие эмоционально-социальной компетентности учащихся. Согласно актуальным нормативно-правовым актам, Государственный образовательный стандарт Республики Беларусь по общему среднему образованию обращает внимание на необходимость обеспечить формирование у учащихся личностных качеств, необходимых для успешной социальной адаптации: самооценки, рефлексивных способностей, умения управлять своим поведением и эмоциональным состоянием, уважение к себе и другим, готовности к сотрудничеству.

В контексте развития эмоционального интеллекта стандарт устанавливает следующие требования к результатам освоения программы:

- **эмоциональная регуляция:** учащийся должен уметь идентифицировать собственные эмоции и управлять ими;
- **социальное взаимодействие:** понимание эмоций других людей, проявление ответной реакции на их чувства и потребности, а также способность к сопереживанию;
- **коммуникативная культура:** умение конструктивно вести диалог, формулировать свою точку зрения и продуктивно взаимодействовать в группе для достижения общего результата;
- **саморазвитие:** проявление целеустремленности, инициативности и самостоятельности в учебной деятельности [1].

В условиях глобализации особую значимость приобретает изучение иностранных языков – процесс, где эмоциональный интеллект становится ключевым фактором успешности. Традиционные методы преподавания иностранных языков, сосредоточенные на грамматике и лексике, зачастую игнорируют эмоциональный аспект коммуникации, что приводит к страху публичного выступления и неспособности осуществлять общение в реальных условиях.

Эмоциональный интеллект по теории Дэниела Гоулмана – это способность человека распознавать, понимать, управлять собственными эмоциями и эффективно использовать их для достижения целей, а также уметь распознавать эмоции других людей, интерпретировать их сигналы и влиять на эмоциональное состояние окружающих в конструктивной форме [2].

Развитие эмоционального интеллекта на уроках иностранного языка – это процесс, который нуждается не только в методически грамотном преподавании, но и в системной оценке. Отсутствие инструментов измерения и диагностики делает невозможным объективное определение динамики развития эмоциональной компетенции учащихся, выявление их индивидуальных затруднений и потенциала роста.

Без систематического мониторинга педагог лишается возможности получить обратную связь об эффективности применяемых методов и техник, а, следовательно, – своевременно скорректировать педагогическую стратегию, адаптировать учебный процесс к потребностям конкретной группы обучающихся. Более того, оценка эмоционального интеллекта позволяет не только фиксировать итоговые результаты, но и отслеживать процесс формирования отдельных компонентов эмоциональной компетентности – способности к эмпатии, навыков саморегуляции, социальной осведомленности и управления отношениями. Таким образом, диагностика становится неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивая его целенаправленность, управляемость и результативность.

Для оценки эмоционального интеллекта в образовательной среде, согласно требованиям образовательного стандарта, используются пять ключевых инструментов. Каждый из них закрывает свою задачу: от самоанализа до оценки социального климата.

Среди основных способов оценки эмоционального интеллекта выделяют выявление самооценки, дневники эмоций, обратную связь от сверстников, сравнение до / после, выявление мотивации и тревожности.

Выявление самооценки – это процесс, при котором ученики сами оценивают свои эмоциональные навыки, реакции и прогресс. Исследования показывают, что

самооценка играет ключевую роль в развитии автономии ученика, саморегулируемого обучения и академической вовлечённости [3]. Активное включение учеников в процесс оценивания и предоставление возможностей для рефлексии и обратной связи способствуют этим результатам.

В средней школе педагогу рекомендуется проводить диагностику учеников анонимно, а затем обсуждать результаты коллективно. Диагностика может состоять из таких утверждений, как: «я могу точно назвать свои эмоции в сложной ситуации» (оценить себя по шкале от 1 до 5) и «я умею успокаиваться, когда злюсь» (также оценить себя по шкале от 1 до 5). Преимущества данного способа включают в себя повышение ответственности за собственное развитие, совершенствование навыков эмоциональной регуляции, улучшение социального взаимодействия учащихся между собой и повышение мотивации к обучению в школе.

Обратная связь от сверстников предполагает, что ученики дают друг другу конструктивную оценку проявления эмоциональных компетенций.

Для проведения педагог может провести тестирование с применением анонимных карточек обратной связи («Что ты заметил в эмоциональном поведении одноклассника?» «Что насторожило тебя?»). Данный способ помогает учащимся развивать социальное сознание и навыки конструктивной критики, даёт более объективную картину, чем самооценка.

Получение обратной связи от сверстников поможет укрепить социально-реляционные аспекты, повысить самооценку и уверенность в себе, укрепить социальные связи и сплоченность класса, а также снизить негативные эмоциональные реакции, которые могут возникать в ходе урока от учителя [4].

Дневник эмоций – один из самых эффективных инструментов долгосрочного развития и оценки эмоционального интеллекта, при котором ученики регулярно записывают свои эмоциональные переживания, связанные с изучением иностранного языка [5].

Дневник эмоций – это форма регулярной письменной рефлексии, в которой учащиеся фиксируют свои эмоциональные состояния, описывают ситуации, в которых эти эмоции возникли, отмечают, как они с этими чувствами справлялись и отражают эмоции других людей. В отличие от обычного дневника, в центре внимания здесь не события сами по себе, а переживания и реакции на них.

Педагог может предложить учащимся вести свободные записи по типу: «Сегодня я почувствовал..., потому что...», либо сопровождать свои записи соответствующими рисунками с описанием, что особенно эффективно для 5–7 классов.

Сравнение до / после – это экспериментальный подход, при котором одни и те же параметры эмоционального интеллекта измеряются до начала программы / серии уроков и после её завершения [6]. Разница между результатами показывает, произошли ли значимые изменения. Данный метод может применяться как в масштабе длительной образовательной программы, так и для оценки эффективности отдельных педагогических мероприятий.

В частности, оценивание учеников до и после проведенного урока иностранного языка может измерить его непосредственное воздействие. Вместе с тем, такой краткосрочный формат диагностики имеет существенные ограничения, например, определённые внешние факторы (сезонность, события в классе, эмоциональное состояние учащихся в конкретный день) могут серьёзно повлиять на результаты измерений и исказить реальную картину изменений.

Таким образом, способ оценки эмоционального интеллекта учащихся «до / после» является одним из простых и вместе с тем надёжных методических подходов для оценки изменений. В контексте урока иностранного языка данный подход позволяет оценить исходный уровень отдельных компонентов эмоционального интеллекта (самоосознание, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки), провести серию уроков с целенаправленными

упражнениями на развитие эмоционального интеллекта, затем повторно измерить те же параметры и сравнить результаты. Однако для получения объективных данных данный способ следует использовать в комплексе с другими диагностическими инструментами.

Анкеты мотивации и тревожности способны косвенно оценить эмоциональный интеллект, поскольку его высокий уровень обычно коррелирует с низкой тревожностью и высокой мотивацией к обучению [7].

Основной инструмент оценки мотивации и уровня языковой тревожности – опросники на предмет наличия тревожности в ходе урока иностранного языка.

Мотивация и тревожность – это ключевые переменные, тесно связанные с эмоциональным интеллектом и влияющие на языковое обучение. Успешное изучение языка включает долгосрочную мотивацию и высокий уровень вовлечённости, а также низкую тревожность. Успешное овладение языком – сложный процесс, в котором различные элементы взаимодействуют в комплексных отношениях и влияют на мотивацию учеников и, наоборот, повышают или снижают уровень языковой тревожности.

Таким образом, самооценка, связь от сверстников, дневники эмоций, сравнение до / после и анкеты мотивации и тревожности – это необходимые элементы качественного образования, которые помогают подросткам лучше понимать себя, эффективнее взаимодействовать с окружающими и увереннее двигаться по жизненному пути.

Вышеперечисленные способы превращают эмоциональное развитие из случайного побочного эффекта обучения в целенаправленный и контролируемый результат педагогической деятельности.

Оценка эмоционального интеллекта на уроках иностранного языка в средней школе представляет собой не вспомогательный, а стратегически необходимый компонент современного образования, гармонично интегрирующий освоение иностранного языка с развитием социально-эмоциональных компетенций. Проведённый анализ диагностических подходов показывает, что рассмотренные способы позволяют не только выявить текущий уровень самосознания, саморегуляции, эмпатии и социальных навыков, но и динамически отслеживать прогресс, корректируя педагогические стратегии в реальном времени.

Литература

1 Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 28 ноября 2025 г. № 199 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22544307p> (дата обращения: 20.03.2026).

2 Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект: почему он важнее IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. – Мн. : Попурри, 2008. – 528 с.

3 Petrides, K. V. Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies / K. V. Petrides // *European Journal of Personality*. – 2001. – Vol. 15, № 6. – P. 425–448.

4 Carless, D. Exploring Learning-Oriented Assessment Processes / D. Carless // *Language Testing*. – 2015. – Vol. 32, № 3. – P. 343–362.

5 Liu, M. An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation / M. Liu // *Education Research International*. – 2011. – № 1. – URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1155/2011/493167> (date of access: 28.03.2026).

6 Cohen, J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences / J. Cohen. – 2nd ed. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. – 567 p.

7 Horwitz, E. K. Foreign Language Classroom Anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // *The Modern Language Journal*. – 1986. – Vol. 70, № 2. – P. 125–132.

В. Д. Герилович

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В БРИТАНСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются структурно-семантические особенности англоязычного сетевого вокабуляра (*netspeak*). Изучаются способы образования новых сленгизмов, а также анализируются основные механизмы изменения семантической структуры слова. Сопоставительный анализ лексики, используемой в американском и британском интернет-пространстве позволяет проследить борьбу двух тенденций: глобального влияния американского молодежного сленга и попыток сохранить британскую культурную идентичность через использование местного сленга.

Стремительная эволюция цифровых платформ привела к масштабному изменению способов создания и распространения новых слов. Если в эпоху текстовых форумов формирование и внедрение сленга в повседневную речь занимало долгое время, то современное интернет-пространство генерирует и усваивает неологизмы за очень короткое время. Молодежный язык сети (*netspeak*) сегодня представляет собой сложный комплекс спонтанной разговорной речи и ее письменной формы, где даже орфографические ошибки или намеренные искажения несут определенную смысловую нагрузку [1, с. 109].

Лингвистический интерес к данной проблеме объясняется тем, что в цифровом пространстве есть возможность наблюдать процесс изменения языка в режиме реального времени. В виртуальной среде формируются условия для развития социальных диалектов, и употребляемая лексика может свидетельствовать о принадлежности собеседника к определенной группе или культуре.

Основным приемом создания новых слов и выражений в сети выступает акронимия (образование слов из начальных букв). Подобные конструкции давно вышли за рамки простого сокращения времени на набор текста. Например, популярная аббревиатура *TFW* (*That Feeling When*, 'то чувство, когда') выполняет функцию социального разделения на «своих» и «чужих», показывая, что текст адресован лишь тем, кто «в теме» – людям с такими же интересами, которые поймут эту шутку. Схожую задачу выполняет акроним *OOMF* (*One Of My Followers*, 'один из моих подписчиков'). Он позволяет обсуждать конкретного человека в публичном пространстве, опуская его настоящее имя, что защищает автора от конфликтов или блокировок со стороны социальных сетей, выступая своеобразным эвфемизмом. Такие способы сокращений практически схожи и встречаются очень часто.

Однако настоящая разница между британским и американским вариантами английского языка становится заметнее при рассмотрении приемов усечения и сложения слов. Примером такой структурной трансформации является прилагательное *delulu* – укороченная версия литературного слова *delusional* ('оторванный от реальности', 'бредовый'). Отбрасывание части слова и дублирование слога придает термину более мягкую, несерьезную и даже детскую окраску, позволяя пользователям иронично описывать собственные нереалистичные ожидания, чаще всего в романтической сфере, тем самым снижая боль от возможных неудач. Такие приемы очень часто встречаются в американском виртуальном пространстве.

Еще одним популярным способом образования слов в американском сленге является слияние двух слов в одно. Яркий пример – концепт *situationship* ('ситуационные

отношения'), образованный от слияния слов *situation* и *relationship*. Новое слово позволило очень точно и емко описать состояние неопределенности в отношениях, которое раньше требовало долгих объяснений.

Британский интернет-сегмент демонстрирует поразительную склонность к использованию уменьшительно-ласкательных суффиксов. Британская молодежь часто добавляет окончания -у или -ie к сокращенной основе слова. Данный механизм используется ими для описания весьма травматичных, серьезных жизненных ситуаций, выступая в роли своеобразной психологической защиты.

Знание жаргонных слов и оборотов имеет ряд преимуществ, включая возможность общаться на более личном, интимном уровне, привнося элемент неформальности в повседневное общение. Примером такой «защитной» лингвистики служит трансформация понятия *mental breakdown* ('нервный срыв') в забавное *menty b*, а серьезный кризис стоимости жизни (*cost of living*) сократился до *cozzie livs*. За использованием такой модели стоит попытка снизить степень тревожности через лингвистическое преуменьшение проблемы – классическая британская самоирония, которая не так часто встречается у американской аудитории [2, с. 196].

Если обратить внимание на то, как меняются значения слов, сразу становится заметно обилие метафор. Самые привычные бытовые понятия часто получают в сети яркую положительную или отрицательную оценку. Американский интернет-сленг активно заимствует идеи из уличной культуры и афроамериканского варианта английского языка. В нем часто встречаются физиологические и гастрономические метафоры, например, глагол *to gag*, который в обычном английском обозначает 'удушье' или 'рвотный рефлекс', поменял свой смысл на радикально противоположный. В сетевом общении форма *gagged* означает высшую степень шока, эстетического восхищения или состояния, когда человек лишен дара речи от чужого превосходства (*Her outfit had me gagged*, 'Ее наряд лишил меня дара речи').

Подобное усиление смысла наблюдается и в использовании пищевой метафоры *ate*. Выражение *She ate and left no crumbs* ('Она съела это и не оставила крошек') полностью потеряло связь с едой и является синонимом безупречно выполненной работы, идеального внешнего вида или победы в споре.

Часто переосмыслению подвергаются термины родства. Слово *mother* утратило свое прямое биологическое значение и превратилось в интернете в глагол и прилагательное, обозначающее культовую женскую фигуру, которая задает стандарты поведения для остальных (*She is mothering right now*).

Что касается британского сленга, то изменение значений слов здесь имеет собственные, весьма специфические правила. Самым показательным примером становится смысловой парадокс, когда у одного и того же слова появляются абсолютно разные значения. Слово *peak* в американском сленге сохраняет прямую связь со своим изначальным переводом ('вершина', 'пик') и используется для описания успеха (*He is at his peak*). В молодежном же сленге Великобритании это слово стало негативным: фраза *That is peak* используется для описания крайней неудачи, досадной ситуации или откровенного невезения. При сравнении сленговых единиц в двух вариантах языка можно заметить, что их значения часто расходятся: например, сленгизм *pissed* в британском варианте означает 'пьяный', а в американском – 'злой, недовольный' [3, с. 122]. Подобная смысловая инверсия часто приводит к недопониманию при общении подростков из разных стран в комментариях под видеороликами.

Отдельного внимания заслуживает лексика, описывающая внешность и романтические отношения. Алгоритмы социальных сетей глобализируют английский язык, продвигая американские стандарты. Для описания красивого человека по всему миру используется американское слово *snatched* (буквально – 'выхваченный', а в сленге – 'имеющий идеальные пропорции') или привычное *fire* ('огонь'). Однако британские пользователи

целенаправленно стараются сохранить свою языковую уникальность, используя лексику мультикультурного лондонского английского (MLE). В британском Интернете высшей похвалой внешности служат местные прилагательные *leng* и *peng*.

Различия хорошо видны и в описании социального взаимодействия. Процесс романтического ухаживания или флирта в американской культуре передается через спортивную метафору *shooting one's shot* ('сделать бросок', 'попытаться') или через слово *rizz* (сокращение от *charisma* – 'умение очаровать'). Британский аналог этого процесса строится на ассоциации с природой – используется глагол *to chirpse* (от слова *chirp* – 'щебетать птицей'), который описывает процесс словесного соблазнения. А вот ситуация конфликта или унижения в США часто называется *throwing shade* ('бросать тень', 'скрыто оскорбить'), тогда как в Великобритании используется конструкция *mugged off* ('выставить дураком'), где переосмыслено слово *tug* ('кружка', а в уличном сленге – 'лицо' или 'простофиля').

Подводя итог вышеизложенному, можно утверждать, что молодежный сетевой лексикон не является монолитным образованием. Безусловно, цифровые платформы стирают границы, и американский вариант сленга берет на себя роль универсального языка общения в Интернете. Такие слова, как *gagged*, *ate*, и аббревиатуры вроде *TFW*, моментально расходятся по миру. Однако идея о том, что британский сленг полностью исчезнет под давлением американских трендов, не подтверждается на практике.

Британское коммуникативное пространство демонстрирует высокую устойчивость. Использование необычных суффиксов для шуток над проблемами (*menty b*), противоположные значения слов (*peak*) и активное внедрение уличного лондонского диалекта (*leng*, *chirpse*, *mugged off*) в переписки доказывают, что молодежь использует сленг в качестве инструмента, позволяющего подчеркнуть свою национальную и культурную принадлежность. Таким образом, язык Интернета остается полем для постоянных языковых изменений, где местные особенности и традиции продолжают успешно бросать вызов глобальным трендам.

Литература

1 Киселева, А. А. Сравнительный анализ американского и британского сленга / А. А. Киселева, О. А. Цыганова // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 5 (71). – С. 108–110.

2 Буряк, Н. Ю. Особенности британского сленга в современном социокультурном пространстве / Н. Ю. Буряк // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2024. – Т. 10-1 (97). – С. 196–198.

3 Сасина, С. А. Специфика использования молодежного сленга в британском и американском вариантах английского языка / С. А. Сасина, М. М. Бричева // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. : Филология и искусствоведение. – 2024. – Вып. 3 (342). – С. 116–123.

УДК 811.111'42:398.91(=111)

А. Д. Гойко

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЯХ

Статья посвящена исследованию гендерных стереотипов в пословицах и поговорках английского языка. Проводится анализ паремий, отражающих традиционные представления о мужских и женских качествах, анализируются устойчивые стереотипы,

касающиеся интеллектуальных способностей, эмоционально-волевых качеств и социальных ролей мужчин и женщин в английской фразеологии. Английские пословицы и поговорки выступают как средство трансляции патриархальных гендерных установок.

Английская паремиология как раздел языкознания, изучающий пословицы и поговорки, имеет давнюю традицию. Как отмечает исследователь паремий В. Мидер, пословицы представляют собой «кратчайшие литературные формы, которые аккумулируют коллективный опыт народа и передают из поколения в поколение устойчивые представления о мире» [1, с. 12].

Особое место во фразеологии занимают проблемы, связанные с гендерными стереотипами – упрощенными и эмоционально окрашенными образами мужчин и женщин, закрепленные в языке. Английский исследователь А. Дандес в своих работах подчеркивал, что паремии выполняют не только номинативную, но и нормативную функцию: они предписывают и описывают определенные модели поведения [2, с. 45].

В результате анализа словаря английских пословиц и поговорок Р. Фергюссона методом сплошной выборки было выбрано 233 пословицы, в которых присутствует гендерный аспект. Все пословицы мы разделили на три ключевые группы по наличию стереотипов, отражающих следующие области: интеллектуальные способности, эмоционально-волевые качества и социальные роли мужчин и женщин [3].

В группе стереотипов, касающихся интеллектуальных способностей, мужской рациональный ум противопоставляется женскому, который зачастую описывается как нелогичный или поверхностный. Наиболее ярким выражением этого стереотипа является пословица *Long hair and short wit* ('Волос долог да ум короток'), где физиологическая характеристика напрямую связывается с низкими умственными способностями [3, с. 201]. Как отмечает Р. Фергюссон, подобные паремии фиксируются в английских источниках начиная с XIV века, что свидетельствует об их глубокой укорененности в языке [4, с. 201].

Другой показательный пример – пословица *A woman's advice is no great thing, but he who won't take it is a fool* ('Совет женщины – пустяк, но тот, кто не последует ему – дурак'). Данная паремия демонстрирует характерный для патриархального дискурса двойной стандарт: совет женщины объявляется никчемным, однако мужчине предписывается его игнорировать на свой страх и риск.

Мужской ум, напротив, ценится высоко и связывается с практической деятельностью: *A man of words and not of deeds is like a garden full of weeds* ('Человек слов, а не дел – как сад, полный сорняков'). Эта пословица противопоставляет мужскую «деятельность» женской «болтовне», закрепляя за мужчиной право на рациональное, осознанное действие.

Стереотипы, касающиеся эмоционально-волевых качеств, свидетельствуют о том, что в английской паремиологической картине мира эмоциональная сфера также четко гендерно маркирована. От мужчины ожидается сдержанность, волевой контроль над чувствами и эмоциональная закрытость. Пословица *Big boys don't cry* ('Большие мальчики не плачут'), хотя и относится к детскому возрасту, формирует модель поведения, закрепленную за взрослым мужчиной: проявление чувств, особенно слабости, считается недопустимым. Н. Норрик в своем исследовании прагматики паремий отмечает, что подобные выражения выполняют функцию социализации, прививая мальчикам с детства требуемые обществом качества [5, с. 112].

Женщине, напротив, приписывается природная эмоциональность, несдержанность, капризность, непостоянство и иррациональность: *A woman's mind and winter wind change oft* ('Мысли женщины и зимний ветер часто меняются'). В пословицах часто встречаются примеры, в которых мужская стабильность противопоставляется женской переменчивости [3, с. 256]. Женская болтливость также может рассматриваться как проявление эмоционально-волевой несдержанности.

Наиболее обширную группу составляют паремии, закрепляющие за мужчинами и женщинами определенные социальные роли в обществе и семье. Мужчина предстает как глава семьи, добытчик и обладатель власти. Классическая пословица *A man's home is his castle* ('Дом мужчины – его крепость') закрепляет представление о мужском суверенитете и невмешательстве в его дела [3, с. 89].

Женская социальная роль жестко ограничена сферой частной жизни – домом и семьей, причем в подчиненном положении, что ярко выражено в паремии *A woman, a dog, and a walnut tree, the more you beat them, the better they be* ('Женщину, собаку и ореховое дерево, чем больше бьешь, тем лучше становятся'). Данная паремия, зафиксированная в сборнике У. Дж. Томса, восходит к средневековым представлениям о допустимости физического наказания женщины как средства «воспитания» и закрепляет за мужчиной роль доминирующего субъекта [5, с. 78].

Другая важная тема – женская речь как нарушение предписанной социальной роли. Тихая, покорная жена оценивается положительно: *A quiet wife is mighty pretty* ('Тихая жена – мила'). Болтливая же женщина, выходящая за пределы отведенной ей роли, подвергается осмеянию: *A woman's tongue wags like a lamb's tail* ('Язык у женщины мельтешит как хвост у ягненка'); *Three women and a goose make a market* ('Три женщины и гусь – уже базар'). Как отмечает В. Мидер, подобные паремии выполняют функцию социального контроля, высмеивая отклоняющееся от нормы поведение и удерживая женщину в рамках предписанной ей роли молчаливой помощницы мужчины [1, с. 156].

Особого внимания заслуживают пословицы, репрезентирующие образ женщины-искусительницы, которая своей хитростью может нарушить социальный порядок и подчинить мужчину. Эта тема восходит к библейскому сюжету о грехопадении и находит отражение в таких пословицах, как *There's no mischief in the world done without a woman* ('В мире не совершается ни одной пакости без женщины') или *Women are necessary evils* ('Женщины – неизбежное зло'). Данные паремии создают амбивалентный образ: женщина необходима мужчине для продолжения рода и ведения хозяйства, но при этом является источником опасности, которую необходимо контролировать.

Следовательно, английские паремии являются эффективным средством фиксации и трансляции гендерных стереотипов. В них моделируется асимметричная система оценок, где маскулинность ассоциируется с рациональным интеллектом, волевой сдержанностью и активной социальной ролью, а фемининность – с поверхностным умом, эмоциональной несдержанностью и подчиненным положением в семье и обществе.

Таким образом, пословицы и поговорки выступают как средство трансляции и закрепления патриархальных гендерных установок, формируя устойчивые стереотипы, которые веками определяли место мужчины и женщины в английском обществе. Перспективной дальнейшего исследования может стать сопоставительный анализ данных стереотипов с паремиологическими традициями других культур.

Литература

- 1 Mieder, W. Proverbs: A Handbook / W. Mieder. – Westport : Greenwood Press, 2004. – 304 p.
- 2 Dundes, A. Interpreting Folklore / A. Dundes. – Bloomington : Indiana University Press, 1980. – 304 p.
- 3 Ferguson, R. The Penguin Dictionary of Proverbs / R. Ferguson. – London : Penguin Books, 2000. – 368 p.
- 4 Norrick, N. R. How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs / N. R. Norrick. – Berlin : Mouton Publishers, 1985. – 230 p.
- 5 Thoms, W. J. A Dictionary of English Proverbs / W. J. Thoms. – London : Nabu Press, 2010. – 214 p.

А. А. Гошко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗНОУРОВНЕВОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема реализации разноуровневого подхода на уроках английского языка в средней школе с помощью цифровых образовательных платформ Quizlet и LearningApps. Обосновывается актуальность дифференцированного обучения в условиях значительной неоднородности языковой подготовки учащихся одного класса, владеющих английским языком на уровнях от A1 до B1. Подробно описаны режимы работы каждой платформы, соответствующие базовому, среднему и высокому уровням подготовки, а также предложен шестиэтапный алгоритм внедрения цифровых заданий в учебный процесс.

Современный урок английского языка в средней школе всё чаще сталкивается с высокой степенью разнородности подготовки обучающихся. В одном классе одновременно обучаются учащиеся с уровнем владения языком от A1 до B1, что делает применение единых учебных заданий неэффективным. Для одних учеников эти задания оказываются непосильными, для других – элементарными, что приводит к снижению мотивации и затрудняет достижение образовательных результатов. В этих условиях актуальным становится разноуровневое обучение – педагогическая технология, позволяющая каждому учащемуся работать в зоне ближайшего развития. Традиционные формы дифференциации, такие как раздаточные материалы или группировка, требуют значительного количества времени на подготовку от учителя и не всегда обеспечивают своевременную обратную связь. В этой ситуации использование цифровых образовательных платформ, особенно Quizlet и LearningApps, становится перспективным решением, которое обеспечивает индивидуализированный подход с минимальными усилиями [1].

Разноуровневое обучение, согласно концепции И. С. Якиманской, представляет собой организацию учебного процесса, при которой учащиеся осваивают один и тот же материал, но на разном уровне сложности, глубины и самостоятельности, при этом не опускаясь ниже базового порога [2]. В методике преподавания иностранных языков выделяют принципы дифференциации учебных заданий по видам речевой деятельности, степени помощи и объёму языковых опор [3]. Современные цифровые технологии полностью отвечают этим принципам, адаптируя форму и уровень заданий под индивидуальные особенности каждого ученика.

Платформа Quizlet позволяет создавать единый набор карточек и использовать его в различных режимах в соответствии с уровнем подготовки учащихся. Дифференциация при этом достигается не за счёт создания отдельных наборов, а посредством выбора соответствующего режима работы с одним и тем же учебным материалом.

Для учащихся базового уровня рекомендуется использование режимов «Карточки» и «Заучивание», предполагающих рецептивное узнавание лексических единиц. Деятельность учащихся в данных режимах сводится соотносению слова и его перевода или визуального образа. Так, задание может включать выбор правильного перевода слова «свитер» из четырёх предложенных вариантов.

Учащимся среднего уровня подготовки целесообразно предлагать режимы «Письмо» и «Объяснение», ориентированные на репродуктивную деятельность – написание слова по его дефиниции на английском языке. Примером такого задания является восстановление лексической единицы по описанию: “An item of clothing with long sleeves that is worn on the upper body – ___”, где ожидаемый ответ – “sweater”.

Для учащихся высокого уровня наиболее эффективными являются режимы «Тест» и «Соединение» с временными ограничениями, которые предполагают продуктивное

использование языкового материала, включая составление предложений и работу в условиях ограниченного времени. В качестве примера задания для данного уровня можно привести открытый вопрос: “*Describe what you would wear to an interview and explain why*”, требующий от учащегося самостоятельного порождения высказывания с использованием изученной лексики и грамматических конструкций.

Таким образом, учитель создаёт только один цифровой ресурс, а дифференциация осуществляется за счёт выбора режима работы, что значительно сокращает подготовительную нагрузку. Кроме того, все режимы обеспечивают автоматическую проверку и немедленную обратную связь, формируя у учащихся рефлексивные навыки и снижая тревожность, особенно у школьников с низким уровнем подготовки.

Платформа *LearningApps* расширяет дидактические возможности с помощью большого количества интерактивных шаблонов (более 20 типов). Она позволяет создавать многоуровневые последовательности заданий – «коллекции», – где учащиеся разных уровней проходят разные траектории, начиная с общих упражнений. Такой подход сохраняет логику урока, а также соблюдает принцип индивидуализации.

Наиболее эффективными для базового уровня подготовки являются три типа заданий. Шаблон «*Найди пару*», который включает в себя соотнесение слова и картинки или начала и конца предложения, направлен на закрепление лексики через ассоциативные связи. Шаблон «*Классификация*», в котором учащиеся распределяют слова по тематическим группам (например, *Clothes*), способствует развитию категориального мышления. Шаблон «*Заполни пропуски*» с предложенными вариантами ответов, реализуемый в формате выбора правильного слова из выпадающего списка, позволяет контролировать понимание при наличии опоры.

Для среднего уровня подготовки рекомендуются задания, требующие большей самостоятельности. Шаблон «*Заполни пропуски*» без предложенных вариантов, предусматривающий самостоятельный ввод пропущенного слова, направлен на развитие продуктивных языковых навыков. «*Хронологическая линейка*», в которой учащиеся восстанавливают порядок событий в рассказе, формирует понимание текстовой последовательности. Шаблон «*Кроссворд*», разгадываемый по дефинициям на английском языке, применяется с целью закрепления лексики.

Для высокого уровня подготовки предусмотрены задания, ориентированные на развитие аналитических и продуктивных речевых умений. «*Викторина с вводом текста*», включающая ответы на вопросы в свободной форме, направлена на развитие письменной речи. Шаблон «*Пазл*» требует восстановления текста из фрагментов без какой-либо опоры, развивает навыки анализа и синтеза информации. Аудиозадания с вопросами, в которых учащиеся прослушивают аудиофрагмент и формулируют ответ, способствуют комплексному развитию навыков аудирования и говорения.

Коллекция заданий может включать от пяти до семи упражнений, при этом учащиеся базового уровня выполняют задания с первого по третье, среднего уровня – с первого по пятое, а учащиеся высокого уровня проходят все задания коллекции – с первого по седьмое.

Для успешного внедрения цифровых инструментов в практику рекомендуется следующий шестиэтапный алгоритм:

- 1 Диагностика уровней – проведение первичного тестирования (например, с помощью *Quizlet* в режиме *Тест*) для условного распределения учащихся на три группы.

- 2 Определение языкового материала – выбор лексических и грамматических единиц, отрабатываемых на уроке (например, лексика по теме “*Clothes*”, конструкция *Conditional I*).

- 3 Создание единого цифрового контента – формирование набора карточек в *Quizlet* (20–25 единиц) и коллекции заданий в *LearningApps* (5–7 упражнений по возрастанию сложности).

- 4 Формулировка дифференцированных инструкций – чёткое указание каждой группе: какие задания выполнять, какой ожидаемый результат, критерий успешности (например, 80 % правильных ответов).

5 Организация работы на уроке – индивидуальная работа учащихся на планшетах или компьютерах; учитель осуществляет мониторинг и оказывает своевременную помощь.

6 Рефлексия и анализ результатов – автоматическая фиксация результатов (процент выполнения, количество ошибок); данные используются для корректировки последующих уроков [4].

Однако эффективное использование цифровых инструментов возможно только при соблюдении определенных условий. Прежде всего, нужна техническая база: стабильный Интернет и доступность оборудования для всех студентов. В школах с ограниченными ресурсами рекомендуется ротационная модель – одна группа работает с цифровыми заданиями, другая – с традиционными материалами, затем происходит смена.

Также, существует риск формализации выполнения заданий, особенно в режимах «Карточки» и «Соединение», где учащиеся могут механически кликать варианты без анализа. Чтобы избежать этого, необходимо сочетать цифровые упражнения с коммуникативными заданиями: диалогами, проектами, ролевыми играми. И, наконец, постоянный контроль внимания: учащиеся могут отвлекаться на посторонние приложения. Рекомендуется использовать режим «фокусировки» на устройствах и четко ограничивать время выполнения каждого задания. Важно, чтобы группировка по уровням не воспринималась как постоянная «метка», а как временная и подвижная. Цифровые платформы стимулируют «чувство успеха»: ученик, справившийся с заданием базового уровня, может сразу перейти к повышенному в рамках одного урока.

Таким образом, *Quizlet* и *LearningApps* являются мощными инструментами реализации разноуровневого подхода в обучении английскому языку в средней школе. Они позволяют преподавателю эффективно распределять учебный процесс, сводя к минимуму подготовительные усилия и уделяя максимум индивидуальному вниманию. Ключевым преимуществом является создание единого контента с возможностью разделения по формату, темпу и уровню сложности. Автоматическая проверка и мгновенная обратная связь способствуют развитию самостоятельности учащихся. Стоит отметить, что цифровые задания не должны заменять коммуникативную составляющую урока. Их роль – подготовительная: они служат этапом индивидуальной тренировки, результаты которой должны быть интегрированы в коллективную речевую деятельность. Только в таком сочетании возможно достижение высоких образовательных результатов в условиях разнородного класса.

Литература

1 Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 272 с.

2 Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

3 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ, 2008. – 238 с.

4 Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – М. : Либроком, 2013. – 264 с.

УДК 811'42'367.4:070:004.9

Д. С. Ёлкина

ФУНКЦИИ АТРИБУТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В МЕДИАТЕКСТЕ

Данная статья посвящена исследованию функций атрибутивных словосочетаний в современном англоязычном медиадискурсе. Рассматриваются теоретические

подходы к анализу атрибутивных конструкций как инструментов информационной компрессии, оценочности и классификации. На материале статьи BBC Future “Do you have to be polite to AI?” проводится практический анализ использования атрибутивных словосочетаний для формирования терминологического каркаса текста, выражения авторской оценки и структурирования аргументации. В заключении приводятся основные закономерности функционирования атрибутивных словосочетаний в научно-популярном медиатексте.

В современной медиалингвистике атрибутивные словосочетания рассматриваются не просто как грамматическая конструкция, но и как многофункциональный инструмент, формирующий картину мира читателя. Атрибутивное словосочетание – это тип именного словосочетания, в котором главное слово (существительное) описывается зависимым словом, обозначающим его признак, свойство, качество или количество. Исследователи отмечают, что в новостных и научно-популярных текстах выбор тех или иных атрибутивных моделей подчинен не только грамматике, но и прагматике – целям воздействия, экономии места и имплицитной оценки событий. Атрибутивные словосочетания относятся к единицам вторичной предикативности. Вторичная предикативность понимается как «отношение между призначным словом и предметным словом, которое им характеризуется» [1]. Атрибутивное сочетание является свернутым высказыванием, которое можно легко развернуть с помощью связки, в роли которой чаще выступает глагол *to be*, например, *a strange car*=*a car is strange* [1]. Особый интерес представляет изучение того, как атрибутивные конструкции работают в текстах о новых технологиях, где требуется одновременно и терминологическая точность, и доступность изложения, и вовлечение массовой аудитории.

Целью данной статьи является анализ реализации ключевых функций атрибутивных словосочетаний в научно-популярном медиатексте. Материалом исследования послужила статья BBC Future “Do you have to be polite to AI?” (автор Томас Джермен, 2026) [2].

Одна из главных функций атрибутивных конструкций в анализируемом тексте – информационная компрессия и терминологическая точность. Автору необходимо ввести сложные понятия из сферы искусственного интеллекта, не перегружая повествование. Например, конструкция “*large language models (LLMs)*” выполняет двойную задачу: определение *large* отсылает к целому классу архитектур нейросетей, а следующая за ним аббревиатура позволяет далее оперировать понятием лаконично. Еще более показателен пример “*prompt engineering*” или “*context engineering*”, где само сочетание инженерного (*engineering*) с лингвистическим (*prompt*) создает семантический гибрид, точно описывающий новую реальность конструирования речевых инструкций для машин. Наиболее ярко атрибутивная точность проявляется в объяснении механизмов работы ИИ: фраза “*its internal parametric knowledge*” с тремя последовательными определениями (*internal*, *parametric*, *knowledge*) постепенно сужает понятие от общего ‘знания’ к специфическому ‘знанию, заложенному в параметрах модели’, позволяя читателю без лишних пояснений понять разницу между поиском информации и «галлюцинацией» нейросети [2].

Вторая ключевая функция – оценочная. Автор не скрывает скептического отношения к популярным мифам о «магических промптах», однако оценка встроена не в прямые утверждения, а в сами определения. Заголовок и подзаголовок содержат определения “*truly bizarre*” и “*totally useless*”, которые сразу задают критическую рамку восприятия всего последующего материала. Ироническая модальность усиливается благодаря характеристике исследования со «Звездным путем»: просьба к ИИ “*pretend it was on StarTrek*” сама по себе абсурдна, и автор тут же обыгрывает это коротким комментарием “*Beam me up, I guess*”. Даже характеризуя шутку Сэма Альтмана о потраченных на вежливость миллионах долларов, автор называет ее “*a cheeky reference*”, где определение *cheeky* добавляет человечности и игривости образу главы OpenAI, делая текст живым и диалогичным [2].

Третья функция – классификация и создание смысловых оппозиций. Центральный тезис статьи строится на противопоставлении поиска “*some magic set of words*” (где определение *magic* дискредитирует один подход) и необходимости понять, “*how you fundamentally express what you’re trying to do*” (где наречие *fundamentally* утверждает другой, более осмысленный подход). Далее автор вводит классификацию типов задач: “*wide open tasks with no single answer*” противопоставляются задачам с “*one right answer*”. Данная классификация, оформленная атрибутивно, снимает кажущееся противоречие, объясняя, почему в одном случае ролевая игра (role-playing) эффективна и помогает генерировать идеи, а в другом – может провоцировать “*hallucination*” и быть опасной [2].

Атрибутивные конструкции работают также на уровне философского обобщения, выводя разговор о технологиях к разговору о человеческой природе. Фраза “*the tenderness of your own human nature*” становится лирической кульминацией текста. Определение *your own* делает абстрактную ‘человеческую природу’ интимной, принадлежащей каждому читателю, а определение *human* противопоставляет нас машине, но не для возвышения, а для напоминания об ответственности. Ссылка на Канта подводит к финальному выводу: вежливость с ИИ полезна, потому что это “*a habit*”, которая может благотворно повлиять на “*other parts of your life*”. Здесь атрибутивность (*other*) размыкает рамки текста, превращая практический совет по взаимодействию с технологией в антропологическое наблюдение [2].

Таким образом, проведенный анализ подтверждает, что в качественной научно-популярной журналистике атрибутивные словосочетания выполняют комплекс функций: они упрощают сложные понятия, оценивают явления, структурируют реальность через классификацию и выводят к философским обобщениям. Автор ведет читателя от скептицизма в отношении «магии слов» к пониманию того, что слова – даже если они не работают как магия для машины – продолжают работать как магия для человека, формируя наши привычки и личность. Атрибутивные конструкции в этом тексте становятся не просто определениями, а способом увидеть невидимые связи между технологией, языком и человечностью.

Литература

1 Галлямова, И. А. Атрибутивное словосочетание в предложении как выразитель вторичной предикативности / И. А. Галлямова, М. И. Смирнова // Научное обозрение. – 2017. – № 7. – URL: <https://scientificpublication.ru/images/PDF/2017/7/atributivnoe-slovosochetanie.pdf> (дата обращения: 19.03.2026).

2 Germain, T. Do you have to be polite to AI? / T. Germain // BBC Future. – 2026. – URL: <https://www.bbc.com/future/article/20260224-the-best-way-to-talk-to-a-chatbot> (date of access: 08.03.2026).

УДК 378.147:004.9:811'243

Ю. М. Зварыч

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению теоретических и практических аспектов использования образовательных онлайн-платформ в процессе обучения иностранному языку. В работе раскрываются особенности современных образовательных технологий, дается теоретическое обоснование целесообразности интеграции цифровых

инструментов в учебный процесс, проводится анализ преимуществ и недостатков их применения, а также описывается конкретная методика использования подобных ресурсов на уроках иностранного языка.

Современный этап развития методики преподавания иностранных языков характеризуется активным внедрением технических средств обучения, которые трансформируют не только формы организации урока, но и подходы к взаимодействию участников образовательного процесса. Как отмечает Е. В. Калинина, «компьютерные технологии становятся неотъемлемым компонентом образовательной среды, позволяя индивидуализировать обучение и повышать его интенсивность» [1, с. 32]. Особенностью современных образовательных технологий является их интерактивность, адаптивность и способность моделировать иноязычную коммуникативную среду, что особенно важно при обучении иностранному языку как средству общения.

Теоретическое обоснование использования онлайн-платформ базируется на принципах коммуникативной методики, которая остается ведущей в отечественной и зарубежной методике. Обращаясь к классическим трудам, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова подчеркивают, что «успешность овладения иностранным языком зависит от степени приближения учебного процесса к условиям реального общения» [2, с. 124]. Онлайн-платформы, предоставляя доступ к аутентичным материалам (видео, аудио, тексты), а также возможность организации live-общения с носителями языка или симуляции диалогов выступают мостом между учебной аудиторией и естественной языковой средой.

Аргументируя целесообразность использования данных средств, следует опираться на концепцию повышения познавательной активности. Л. М. Егорова в своем исследовании, посвященном нетрадиционным формам урока, указывает, что «отход от шаблонных структур занятия способствует снятию психологических барьеров и росту мотивации к изучению предмета» [3, с. 47]. Онлайн-платформы, в отличие от традиционных учебников, позволяют реализовать принцип наглядности на качественно новом уровне, превращая усвоение лексико-грамматического материала из рутинного процесса в увлекательную деятельность.

Для системного анализа многообразия существующих ресурсов необходимо выделить классификацию образовательных онлайн-платформ, используемых в обучении иностранному языку. Опираясь на функциональный подход, предложенный Ю. А. Комаровой при рассмотрении использования видеоресурсов [4, с. 190], а также расширяя его на современные цифровые инструменты, можно выделить три основные категории:

1 Платформы для организации коммуникации и совместной работы; которые включают виртуальные классные комнаты (Zoom, Skype), интерактивные доски (Miro), а также среды для совместного создания контента (GoogleWorkspace). Их техническая характеристика – наличие синхронного режима взаимодействия, возможность демонстрации экрана и видеосвязи.

2 Специализированные языковые платформы: сервисы для пополнения словарного запаса и отработки грамматики в игровой форме (Quizlet, Kahoot, Duolingo для классов), а также ресурсы с аутентичным видеоконтентом (YouTube-каналы, интерактивные видео на платформах вроде Edpuzzle). Технически они характеризуются наличием базы данных упражнений, системой автоматической проверки результатов (мгновенная обратная связь) и элементами геймификации.

3 Мультимедийные библиотеки и справочные системы: электронные словари, корпуса текстов, виртуальные экскурсии на базе технологий VR/360°. Их ключевая техническая особенность – объем хранимой информации и возможность нелинейного доступа к материалам.

Как отмечает Е. В. Калинина, «технические характеристики средств обучения (скорость обработки информации, качество визуализации, интерактивность) напрямую

вливают на психофизиологическое восприятие материала учащимися» [1, с. 33]. Поэтому при выборе платформы необходимо учитывать не только ее функционал, но и техническую доступность (кроссплатформенность, требования к Интернет-соединению), чтобы избежать сбоев в образовательном процессе.

Интеграция онлайн-платформ в структуру урока иностранного языка имеет как сильные, так и слабые стороны. Анализ этих аспектов позволяет методически грамотно выстроить стратегию их применения.

К преимуществам следует отнести:

1 Повышение мотивации и интереса. Как утверждает Л. М. Егорова, «эмоциональный тонус, создаваемый нетрадиционными средствами обучения, способствует непроизвольному запоминанию материала» [3, с. 48]. Онлайн-платформы, использующие игровые механики, создают положительный эмоциональный фон.

2 Аутентичность и актуальность. Ю. А. Комарова подчеркивает значимость использования видео: «Видеоматериалы несут в себе живую речь, жесты, мимику, ситуативный контекст, что критически важно для формирования коммуникативной компетенции» [4, с. 195]. Современные платформы обеспечивают доступ к таким материалам без посредников.

3 Индивидуализация и интенсификация. Цифровые инструменты позволяют каждому ученику работать в своем темпе, а учителю – вести объективный мониторинг прогресса.

Однако опираясь на классические принципы педагогики и современную практику, необходимо учитывать и недостатки:

1 Ограничение живого межличностного общения. Г. В. Рогова и соавторы предупреждают, что «никакие технические средства не могут заменить живого общения учителя и ученика, которое остается основой воспитательного воздействия» [2, с. 256]. Чрезмерное увлечение «цифрой» может привести к дефициту эмоционального контакта в классе.

2 Технические риски и перегрузка. Калинина указывает на проблему «технической оснащенности и необходимости специальной подготовки педагога», а также на риск «информационной перегрузки учащихся» при нерациональном использовании средств [1, с. 34].

3 Трудности контроля. В отличие от традиционного урока, где учитель видит процесс выполнения задания «здесь и сейчас», в онлайн-формате возрастает риск использования автоматических переводчиков и несамостоятельной работы, что противоречит дидактическим принципам осознанности усвоения знаний.

Эффективность использования онлайн-платформ достигается лишь при условии их продуманной интеграции в структуру урока, а не использования ради «галочки» или моды. Методика должна базироваться на классических этапах усвоения знаний: мотивация, введение, тренировка, применение, контроль.

Ю. А. Комарова, описывая методику работы с видео, предлагает трехэтапную структуру, которая применима и к работе с большинством онлайн-платформ: «до просмотра», «во время просмотра» и «после просмотра» [4, с. 198]. Экстраполируя эту логику на цифровые среды, можно выстроить следующий алгоритм:

Этап 1 (Мотивационно-подготовительный): на этом этапе учитель использует короткие интерактивные задания на платформах вроде Kahoot или Quizlet. Цель – снять языковые трудности и активизировать фоновые знания. Как отмечает Л. М. Егорова, «эффективность усвоения нового материала повышается, если предварительно создана ситуация успеха» [3, с. 46]. Здесь уместно использование лексических сетов для быстрого повторения.

Этап 2 (Основной – тренировка и применение): это центральная часть урока, где учащиеся работают с материалом на платформах, предоставляющих аутентичный контент (например, интерактивное видео или подкасты). Следуя рекомендациям Ю. А. Комаровой, важно «снабжать учащихся четкими установками перед выполнением задания, чтобы просмотр или прослушивание было направленным, а не пассивным» [4, с. 199].

Формы работы: выполнение интерактивных упражнений на подстановку, выбор правильного ответа, заполнение пропусков в режиме реального времени с мгновенной проверкой. Роль учителя, согласно концепции Г. В. Роговой, выступает не транслятором знаний, а фасилитатором, «организующим активную мыслительную деятельность учащихся» [2, с. 187].

Этап 3 (Заключительный – рефлексия и контроль): после выполнения заданий на платформе необходим выход в устную речь или письменное творчество. Технические средства на этом этапе могут служить инструментом для демонстрации результата (презентация, защита проекта).

Важно соблюдать принцип дозирования. Е. В. Калинина предупреждает: «Не следует перегружать урок техническими средствами; они должны применяться только там, где это методически оправдано, чередуясь с традиционными формами работы для снятия статического напряжения» [1, с. 34].

Таким образом, образовательные онлайн-платформы являются мощным средством интенсификации процесса обучения иностранному языку. Они позволяют реализовать принципы наглядности, индивидуализации и коммуникативной направленности на новом техническом уровне. Однако, как справедливо отмечено в проанализированных источниках, их эффективность напрямую зависит от методически грамотного применения, органично вписанного в структуру традиционного урока. Только разумное сочетание классических методик (основанных на живом общении и системном подходе) с возможностями цифровых инструментов позволяет достичь высоких образовательных результатов и сохранить психоэмоциональное здоровье участников образовательного процесса.

Литература

1 Калинина, Е. В. Компьютерные технологии и технические средства обучения в образовательном процессе / Е. В. Калинина // Замежные мовы. – 2014. – № 1. – С. 32–34.

2 Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

3 Егорова, Л. М. Нетрадиционные формы урока – один из способов повышения интереса к предмету / Л. М. Егорова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 6. – С. 46–48.

4 Комарова, Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе / Ю. А. Комарова // Методики обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. пособие / Ю. А. Комарова. – СПб., 2006. – С. 188–203.

УДК 811.111'42:398.92:070(=111)

Е. В. Здырко

ЭКСПРЕССИВНО-ОЦЕНОЧНАЯ ФУНКЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ КАНАЛОВ YOUTUBE)

Статья посвящена исследованию экспрессивно-оценочной функции фразеологических единиц в англоязычном медийном дискурсе. Рассмотрены теоретические основы изучения оценочности в дискурсе СМИ и специфика функционирования фразеологизмов. Выявлены особенности реализации экспрессивно-оценочной функции: имплицитная передача оценки, создание эмоционального контекста, формирование оценочного фона, реализация авторских интенций и актуализация культурного кода аудитории.

Современный медийный дискурс, если мы рассматриваем в сегменте видеохостинга YouTube, характеризуется высокой степенью конкуренции за внимание зрителя. В таких условиях традиционная информационная функция новостных программ дополняется необходимостью эмоционального вовлечения аудитории. Фразеологические единицы, которые обладают внутренней образностью и коннотативной насыщенностью, становятся одним из ключевых инструментов реализации оценочной интенции автора. Как справедливо отмечают Н. Г. Комиссарова и Д. Р. Якупова, оценочность пронизывает все уровни дискурса СМИ, поскольку отбор языковых средств всегда обусловлен субъективной позицией журналиста [1, с. 84].

Материалом нашего исследования послужили 35 фразеологических единиц, отобранных методом сплошной выборки из новостных и аналитических выпусков англоязычных YouTube-каналов: официальных (CBS News), медийных (The Guardian) и независимых (Vox). Выборка осуществлялась за период январь–февраль 2026 года.

Проведенный анализ позволил выделить четыре ключевых механизма, посредством которых фразеологические единицы реализуют свой оценочный потенциал в исследуемом дискурсе. Во-первых, оценка в фразеологических единицах часто возникает за счет переноса значения из бытовой или культурной сферы в сферу политических и социальных событий (образно-метафорический механизм). Например, в репортаже CBS News о затянувшемся бюджетном кризисе ведущий употребил выражение “to be in dire straits” ‘быть в отчаянном положении’. Исходное значение – опасное морское течение – создает яркий визуальный образ безысходности, что усиливает негативную оценку для восприятия зрителем ситуации. Также рассмотрим другой пример: характеризуя действия оппозиции, журналист The Guardian использовал фразеологизм “to play with fire” ‘играть с огнем’, который через метафору опасного развлечения имплицитно передает неодобрение и предупреждение.

Во-вторых, экспрессивно-оценочная функция усиливается в условиях контекстуального обыгрывания фразеологизмов (механизм трансформации). Журналисты YouTube-каналов активно изменяют устойчивые выражения для достижения большего эффекта. Так, на канале Vox в сюжете о климатических переговорах прозвучала трансформированная фразеологическая единица “to kick the can further down the road than ever before” ‘отложить банку на дорогу дальше, чем когда-либо’. Добавление усилительных компонентов создает гиперболу, которая не только сохраняет критическую оценку, но и многократно ее усиливает. Из этого можно сделать вывод, что трансформация фразеологизмов в СМИ становится самостоятельным стилистическим приемом, увеличивающим воздействующий потенциал текста.

В-третьих, важную роль играет лингвокультурологический механизм, поскольку YouTube-дискурс ориентирован на глобальную, но при этом культурно-специфичную аудиторию. Фразеологизмы, отсылающие к прецедентным феноменам англоязычной культуры, выполняют роль маркера «свой – чужой». Например, выражение “to cross the Rubicon” ‘перейти Рубикон’, использованное в аналитическом выпуске CBS News, не просто сообщает о принятии важного решения, но и активизирует у зрителя знание исторического контекста (переход Цезаря через реку), что придает событию дополнительную драматичность и оценку как необратимого и судьбоносного. Следует отметить, что в нашей выборке из 35 единиц 8 обладали ярко выраженной лингвокультурологической маркированностью, что подтверждает тезис Н. В. Берещенко и О. А. Дегтярёвой об обрзанности как неотъемлемом свойстве медийных фразеологизмов [2, с. 63].

Наконец, оценка может создаваться не одним фразеологизмом, а их последовательным употреблением в рамках одного сюжета (кумулятивный механизм). В репортаже The Guardian о провале городского транспортного проекта журналист использовал три фразеологические единицы подряд: “to throw good money after bad” ‘бросать хорошие деньги вслед за плохими’, “to be back to square one” ‘вернуться к исходной точке’ и “to

be dead in the water” ‘умереть в воде’. Каждая из них по отдельности создает негативный фон, но их совокупное употребление формирует у зрителя устойчивое впечатление полной несостоятельности проекта.

В результате анализа 35 фразеологических единиц было установлено, что негативно-оценочные фразеологические единицы встречаются в 2,5 раза чаще, чем позитивно-оценочные (соответственно 24 и 9 единиц, 2 единицы – амбивалентные). Наиболее частотным механизмом оказался образно-метафорический (17 случаев), затем следуют лингвокультурологические (8 случаев) и трансформационный (6 случаев). Кумулятивный механизм был зафиксирован в 4 случаях, когда несколько фразеологических единиц встречались в пределах одного сюжета.

Таким образом, экспрессивно-оценочная функция фразеологизмов в англоязычном медийном дискурсе YouTube реализуется через комплекс механизмов, среди которых доминируют образно-метафорический и культурный. Трансформация устойчивых выражений и их кумулятивное употребление служат как дополнительные средства для усиления оценки. Полученные результаты подтверждают, что фразеология остается действенным инструментом реализации авторских интенций в современной цифровой медиасреде.

Литература

1 Комиссарова, Н. Г. Оценочность в дискурсе СМИ / Н. Г. Комиссарова, Д. Р. Якупова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2-1 (80). – С. 83–86.

2 Берещенко, Н. В. Использование фразеологизмов в англоязычном медийном дискурсе / Н. В. Берещенко, О. А. Дегтярёва // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка : сб. науч. ст. / Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол.: Е. В. Сажина (отв. ред.) [и др.]. – Гомель, 2024. – Вып. 13. – С. 60–66.

УДК 37.091.33:811’342’243

Ю. С. Зуборева

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению основных аспектов организации тестового контроля умений чтения на иностранном языке в средней школе. В статье раскрывается понятие теста в отечественной и зарубежной методике, анализируются требования к организации тестового контроля, характеризуются типы тестовых заданий для контроля умений в различных видах чтения на иностранном языке.

В последнее время контроль усвоения учебного материала с помощью тестов все чаще привлекает внимание педагогов, в том числе преподавателей иностранных языков. Огромную пользу может принести проверка знаний всех учащихся в виде небольших контрольных заданий, которые называются тестами. Не заменяя плановый контроль знаний, тесты представляют собой «наиболее экономичную форму контроля» [1, с. 114], а также наиболее объективный показатель качества усвоения обучающимися языкового материала. Вышеперечисленные характеристики тестов указывают на то, что они подходят для проведения как текущего, так и итогового контроля, в значительной степени устраняя субъективизм в оценках и значительно сокращая время, которое учитель тратит на проверку выполнения заданий.

Следовательно, тесты являются весьма практичной и удобной составляющей комплексного подхода к контролю уровня обученности по иностранному языку, объективным показателем степени усвоения учащимися того или иного языкового материала.

В настоящее время понятие «тест» трактуется по-разному. Одни определяют тест как любой тип контрольного задания. Другие считают, что тест – это система кратких заданий, которые, в свою очередь, обладают максимальной информативностью. В зарубежных источниках мы обнаруживаем некоторые различия в определении понятия “test”. Эти различия можно показать, разграничив понимание контрольной работы как мотива оценочного суждения и контрольной работы как специально организованного измерения знаний, умений, навыков.

И. Л. Бим считает, что тест является «инструментом преподавания иностранного языка, который состоит из серии задач и предполагает доступ к соответствующим инструментам для записи правильности / неправильности их выполнения, а иногда и наличие шкалы оценивания» [2, с. 110].

Несмотря на то, что понимание теста основывается на разных его аспектах, ключевыми чертами теста как контрольно-тренировочного задания, являются следующие характеристики:

- а) несложность процедуры выполнения;
- б) стандартная структура;
- в) небольшая дозировка учебного материала;
- г) легкость реализации обратной связи;
- д) допустимость прямой фиксации результатов;
- е) квалитетические качества, т. е. легкость количественного выражения качества выполнения задания.

Важным компонентом контроля знаний, полученных обучаемыми, является проверка умений чтения с помощью теста.

Чтение является рецептивным видом речевой деятельности, направленным на восприятие и понимание письменного текста. В методике обучения иностранным языкам выделяют несколько видов чтения, каждый из которых предполагает различную глубину проникновения в содержание текста. Ознакомительное чтение направлено на понимание основного содержания текста, выделение главной мысли и ключевой информации. Изучающее чтение предполагает максимально полное и точное понимание всех деталей текста. Поисковое чтение ориентировано на нахождение конкретной информации: дат, имён, цифр, определённых фактов. Просмотровое чтение используется для получения самого общего представления о тематике текста.

Для контроля умений ознакомительного чтения используются следующие типы заданий: выбор заголовка, наиболее точно отражающего содержание текста; определение основной темы или главной мысли; расположение пунктов плана в соответствии с логикой текста; определение верности или неверности утверждений по основному содержанию; соотнесение заголовков с абзацами текста. Для контроля умений изучающего чтения применяются детальные вопросы с множественным выбором ответа; заполнение пропусков в предложениях на основе информации из текста; вопросы, требующие развернутого ответа; задания на установление причинно-следственных связей. Для контроля умений поискового чтения предлагаются задания на нахождение конкретной информации; соотнесение запрашиваемой информации с фрагментами текста; заполнение таблиц, схем и формуляров на основе текста.

В ходе тестирования учащиеся демонстрируют владение языком, то есть умение использовать имеющиеся у них грамматические, фонологические, лингвистические знания в разных видах речевой деятельности. Применительно к чтению это означает, что учащиеся должны уметь понимать основное содержание текста, извлекать конкретную информацию, полно и точно понимать текст, определять тему и главную мысль, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, понимать значение незнакомых слов из контекста.

Особое место в системе контроля умений чтения занимает лингводидактический тест, который представляет собой подготовленный в соответствии с определёнными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой и речевой компетенции. Лингводидактический тест отличается от других форм контроля тем, что он стандартизирован, обладает необходимыми характеристиками валидности и надёжности, а его результаты поддаются количественной оценке.

Одним из наиболее распространённых типов тестовых заданий является тест множественного выбора. Данный тип теста предполагает выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов, обычно трёх или четырёх. Тест множественного выбора широко используется для контроля понимания прочитанного, поскольку позволяет проверить как общее понимание текста, так и понимание отдельных деталей, значений слов, логических связей между частями текста. Преимуществами данного типа теста являются объективность оценивания, возможность автоматизированной проверки и охват большого объёма материала за ограниченное время. Вместе с тем тест множественного выбора имеет и недостатки: существует вероятность угадывания правильного ответа, а также сложность составления качественных дистракторов – неправильных, но правдоподобных вариантов ответа.

Особого внимания заслуживает клоуз-тест, который был разработан американским учёным У. Тейлором в 1953 году. Клоуз-тест представляет собой текст, в котором с определённой периодичностью (обычно каждое пятое, шестое или седьмое слово) пропущены слова, и задача тестируемого состоит в восстановлении этих пропусков. Клоуз-тест позволяет комплексно оценить уровень владения языком, поскольку для успешного выполнения задания учащийся должен опираться на понимание смысла текста, знание грамматики, лексики и способность прогнозировать содержание. Данный тип теста эффективен для проверки глобального понимания текста и интегративных языковых умений.

Разновидностью клоуз-теста является си-тест. В си-тесте используется принцип «повреждения» текста, однако в отличие от клоуз-теста удаляется не всё слово целиком, а только его вторая половина. Первое и последнее предложения текста остаются неизменными, а начиная со второго предложения, во втором слове и далее в каждом втором слове удаляется вторая половина. Если слово содержит нечётное количество букв, удаляется большая часть. Си-тест считается более экономичным по сравнению с клоуз-тестом, поскольку для получения надёжных результатов требуется меньший объём текста. Кроме того, си-тест предполагает однозначность ответа, что упрощает процедуру проверки и повышает объективность оценивания.

При организации тестового контроля умений чтения в средней школе необходимо учитывать ряд организационных факторов. Время выполнения теста должно быть достаточным для осмысленного чтения текста и выполнения заданий. Инструкция к заданиям должна быть чёткой, однозначной и содержать указание на характер требуемых действий. Задания рекомендуется располагать от простого к сложному, что соответствует принципу нарастания трудности и способствует снижению тестовой тревожности. Результаты тестового контроля подвергаются качественному и количественному анализу для выявления типичных ошибок и затруднений, что даёт учителю возможность скорректировать учебный процесс.

Несмотря на очевидные достоинства тестового контроля, он не лишён ограничений. Задания закрытого типа фиксируют правильность ответа, но не позволяют оценить процесс понимания и логику рассуждений учащегося. В заданиях с множественным выбором существует вероятность случайного угадывания правильного ответа. Клоуз-тест в его классическом варианте может допускать несколько правильных ответов, что усложняет проверку, хотя си-тест в значительной степени лишён этого недостатка. Поэтому тестовый контроль

не должен быть единственной формой проверки умений чтения. Его целесообразно сочетать с другими формами контроля: пересказом прочитанного, составлением плана текста, беседой по содержанию текста, проектными заданиями на основе прочитанного. Следовательно, комплексное использование различных форм контроля обеспечивает более полную и объективную картину сформированности читательских компетенций учащихся.

Таким образом, тестовый контроль умений чтения в средней школе является важным инструментом мониторинга качества обучения иностранному языку. Тесты представляют собой наиболее экономичную и объективную форму контроля, позволяющую одновременно проверить большое количество учащихся, устранить субъективизм в оценках и существенно сократить время проверки. Разнообразие типов тестов позволяет учителю выбрать наиболее подходящий инструмент в зависимости от целей контроля и проверяемых умений. Вместе с тем, тестовый контроль необходимо рассматривать как часть комплексной системы оценивания, обеспечивающей всестороннюю оценку учебных достижений учащихся в области чтения на иностранном языке.

Литература

1 Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

2 Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1996. – 288 с.

УДК 37.091.33:811.111'373

А. В. Кашиперко

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена изучению эффективных приемов формирования и расширения лексического запаса учащихся на уроке английского языка. Рассматривается смена традиционного заучивания слов на интерактивные способы освоения лексики, а также анализируются причины возникновения трудностей при запоминании новых слов и их переходе в активный словарь. Исследуется эффективность использования мобильных приложений и мультимедийных средств на уроках английского языка с целью расширения словарного запаса учащихся.

Словарный запас является основным «строительным материалом» языка, представляющий собой упорядоченную совокупность слов и устойчивых словосочетаний, которыми владеет обучающийся. Он служит необходимым фундаментом для реализации всех видов речевой деятельности, так как без достаточного объёма лексики невозможно ни понимание текстов при чтении или аудировании, ни построение собственных высказываний при говорении и письме. При этом процесс расширения словарного запаса нельзя сводить к простому механическому запоминанию новых единиц. Это сложная, многоступенчатая деятельность, включающая в себя восприятие слова, раскрытие его значения, запоминание и переход из пассивного использования в активное. Эффективность этого процесса определяется тем, насколько быстро и точно учащийся способен извлечь необходимую лексическую единицу из памяти и употребить её в соответствии с речевой ситуацией.

В современных условиях обучения перед преподавателем стоит задача не просто дать учащимся набор слов для перевода текстов, а сформировать полноценную лексическую

компетенцию. Это означает способность учащегося мгновенно вызывать из памяти нужное слово и корректно использовать его в конкретной речевой ситуации. Однако несмотря на регулярное заучивание слов, диктанты и ведение словариков, активный запас учащихся остаётся скудным, а новая лексика быстро забывается.

Для выявления эффективных методов обучения необходимо, прежде всего, обратиться к корню методических проблем, препятствующих качественному усвоению лексики. В фундаментальном труде Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой «Урок иностранного языка» [1] подробно анализируется природа лексического навыка и доказывается, что причины низкой эффективности изучения лексики кроются не столько в познавательных способностях учащихся, сколько в нарушении принципов коммуникативного подхода.

Опираясь на концепцию авторов, можно утверждать, что главной методической ошибкой является попытка формирования лексического навыка в отрыве от речевой функции. Зачастую введение новой лексики происходит изолированно, в виде списков слов с переводом, что лишает языковую единицу контекста. Е. И. Пассов подчёркивает, что слово не существует само по себе, оно всегда привязано к ситуации общения и речевой задаче. Когда учащийся механически заучивает слово и его перевод, он получает лишь формальное понятие о слове без знания о его правильном употреблении в речи. В результате, даже зная значение слова, учащийся оказывается неспособным использовать его в спонтанной речи, так как в его сознании не сформировалась прочная ассоциативная связь между словом и ситуацией, в которой оно должно прозвучать.

Кроме того, важным фактором выступает нарушение этапов формирования навыка. Процесс освоения лексики требует строгого прохождения определённых этапов: «...от восприятия и имитации до самостоятельного комбинирования и употребления» [1, с. 364–366]. Однако на практике этап тренировки в рамках условно-речевых упражнений часто сокращается или совсем пропускается, чтобы быстрее перейти к чтению или сложным высказываниям. Ситуация также ухудшается ввиду отсутствия «коммуникативной ценности» материала. Если упражнения не связаны с личным опытом или интересами учащегося, лексика воспринимается как избыточный поток бесполезных данных. При отсутствии внутренней мотивации к использованию определённого слова для выражения своей мысли это слово постепенно вытесняется из памяти и сохраняется только в пассивном запасе. Недостаток повторений нового лексического материала в различных контекстах окончательно закрепляет такую тенденцию и ухудшает запоминание.

Для преодоления данных методических трудностей и поиска эффективных способов усвоения лексики, особого внимания заслуживают технологии когнитивной визуализации, среди которых ведущее место занимает метод интеллект-карт (mind maps). Методика составления «ментальных карт» была разработана как концепция изображения мыслительных процессов в виде схемы. Данная техника позволяет наглядно изучить проблему, идею, тему или понятие, а также проследить связь других понятий с центральным. Работа с такими схемами активизирует ассоциативное мышление школьников, задействуя механизмы зрительной памяти и творческого восприятия. Процесс создания карты начинается с «центрального образа – ключевого понятия или темы урока, от которого, подобно ветвям дерева, расходятся основные смысловые категории, а от них – более конкретные лексические единицы» [2, с. 40]. Такая структура решает проблему изолированности слов: лексика обрывает контекстом и логическими связями. Более того, самостоятельное составление карт превращает учащегося из пассивного потребителя информации в активного создателя собственного образовательного материала, что повышает мотивацию и способствует переводу лексического материала в долговременную память.

Если использование ментальных карт способствует эффективной систематизации и первичному запоминанию материала, то для перевода лексики в активный запас и решение проблемы отсутствия коммуникативной направленности незаменимым инструментом

становятся игровые технологии. Игра на уроке иностранного языка выполняет не столько развлекательную, сколько обучающую функцию, создавая среду для многократного повторения лексических единиц без утомления учащихся. Игровые методики, в частности, лексические игры, запускают механизмы непроизвольного запоминания, поэтому усвоение новых слов происходит подсознательно.

Помимо этого, игра снимает эмоциональное напряжение и «языковой барьер», позволяя даже неуверенным учащимся включиться в коммуникацию. Моделируя различные жизненные ситуации, преподаватель реализует принцип ситуативности, о котором говорил Е. И. Пассов, наполняя слова реальным смыслом и действием. Таким образом, «геймификация учебного процесса обеспечивает необходимую повторяемость материала в изменяющихся условиях, что гарантирует прочность лексических связей и способность учащегося гибко использовать изученные слова в спонтанной речи» [3, с. 94].

Подводя итог анализу эффективных методов расширения словарного запаса, необходимо констатировать то, что успешное формирование лексической компетенции учащихся невозможно в рамках изолированного применения какой-либо одной технологии, будь то традиционное заучивание или исключительно игровые практики. Современный урок иностранного языка должен строиться на принципе интегративности, где процесс усвоения лексики не является самоцелью, а служит средством для решения коммуникативных задач. Именно «синтез когнитивных приёмов визуализации, таких как ментальные карты, и коммуникативно-игровых технологий позволяет преодолеть разрыв между формой слова и его содержанием» [4, с. 289]. На основании этого можно сказать, что задача преподавателя заключается не только в трансляции готовых списков слов, но и в создании такой образовательной среды, где лексика проходит путь от визуального образа до инструмента активного взаимодействия, превращая пассивный словарь в действенное средство живого общения.

Литература

1 Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 640 с.

2 Бьюзен, Т. Интеллект-карты: полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен ; пер. с англ. Ю. Константиновой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.

3 Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : «Четыре четверти», 2006. – 192 с.

4 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

УДК 378.147-027.22:791:811'36'243

С. В. Киреенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО НАРРАТИВА В ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема низкой мотивации учащихся 5–9 классов при изучении грамматики иностранного языка. Предлагается методика интеграции игровых приёмов на основе принципов нелинейного кинематографического повествования.

Основное внимание уделяется таким инструментам геймификации, как сюжетный пазл, диалоговое противостояние, игровой приём «Режиссёр и персонажи» и система скрытых бонусов. Описывается последовательность внедрения данных элементов в учебный процесс для эффективного освоения сложных грамматических конструкций с учётом психологических особенностей подросткового возраста.

В настоящее время перед учителями стоит важная задача повышения интереса учащихся к учебной деятельности. Грамматика иностранного языка на среднем этапе обучения (5–9 классы) часто вызывает трудности и быстрое снижение мотивации. Подростки в этом возрасте нуждаются в общении, осознанности, проявлении самостоятельности и ярких впечатлениях, поэтому традиционные упражнения нередко воспринимаются ими как скучные и оторванные от реальной жизни. Одним из эффективных решений данной проблемы становится геймификация – включение игровых элементов в учебный процесс.

К. М. Капп определяет геймификацию как применение игровых компонентов (целей, оперативной обратной связи, уровней и системы поощрений) в обучении для повышения мотивации без потери основной образовательной направленности [1, с. 34]. К. Вербак и Д. Хантер подчёркивают ценность игрового мышления в неигровых сферах, в том числе в педагогике. Они выделяют нарратив как ключевую динамику, которая превращает отдельные задания в единую увлекательную историю [2, с. 78–82].

Оригинальность предлагаемого подхода заключается в использовании элементов кинематографического нарратива в геймификации. Принципы нелинейного повествования, характерные для современного кинематографа (переплетение сюжетных линий, флешбэки, нелинейная последовательность событий), можно успешно адаптировать для создания грамматического квеста. В этом случае нарратив выступает связующим элементом, который объединяет разрозненные упражнения в осмысленное продвижение по общей сюжетной линии. Работы В. Е. Горшковой подчёркивают, что кинодиалог обладает высокой лингвистической ценностью благодаря естественной интеграции грамматических конструкций в живую речь персонажей [3, с. 19, 23–24].

Центральным приёмом методики является грамматический пазл. Он предполагает деконструкцию грамматической темы на несколько сюжетных блоков, представленных в нарушенной последовательности. Например, при изучении времён группы Perfect учащиеся получают карточки с эпизодами и должны восстановить правильную хронологию событий, используя верно временные формы глаголов. Такая механика напрямую связывает игровое действие с грамматической логикой. Аналогичный принцип применяется при работе с условными предложениями (Conditionals) – создание ветвящихся сценариев с разными вариантами развития событий, или с пассивным залогом – через реконструкцию расследования.

Для поддержания интереса и эмоциональной вовлечённости учащихся важную роль играет введение персонажей и система скрытых бонусов (пасхалок). Пасхалки представляют собой специально спрятанные дополнительные задания или подсказки, которые учащиеся могут обнаружить в процессе выполнения основных заданий. Их нахождение приносит дополнительные баллы, право на «режиссёрскую правку» (возможность пропустить сложное задание, получить подсказку или изменить один элемент сюжета) либо открывает новые ветки развития истории. Такая система опирается на естественные потребности подростков – любопытство, стремление к лидерству и социальное признание – и значительно повышает мотивацию [4, с. 45–47].

Практическое внедрение методики осуществляется в три этапа, отражённых в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы интеграции элементов кинематографической геймификации

Этап	Содержание геймификации	Грамматическая цель
Экспозиция	Знакомство с общим сюжетом, распределение ролей, определение исходного уровня подготовки учащихся	Выявление уровня подготовки и актуализация материала
Развитие действия	Выполнение заданий в формате пазлов, диалогового противостояния и приёма «Режиссёр и персонажи»	Закрепление конструкций в устной и письменной речи, формирование автоматизма
Кульминация	Финальное состязание или сборка полной истории, рефлексия	Итоговый контроль и перенос знаний в свободную речь

На этапе развития действия активно используется приём диалогового противостояния. Ученики разыгрывают короткие сценки-дуэли между персонажами, где правильное употребление грамматической конструкции напрямую влияет на исход эпизода. Такой формат отвечает потребности подростков в социальном взаимодействии и делает тренировку более живой и эмоциональной.

Важным компонентом предлагаемой методики является игровой приём «Режиссёр и персонажи» (Director & Characters), органично вписывающийся в кинематографическую метафору. Суть приёма состоит в следующем: один из учащихся принимает на себя роль режиссёра, а остальные выступают персонажами вымышленной сцены. Режиссёр составляет на английском языке указания (stage directions), управляя ходом сцены с использованием изучаемых грамматических конструкций. Персонажи реагируют импровизированными диалогами, используя целевые грамматические конструкции.

Теоретическим основанием для данного приёма послужили принципы драматерапии. Данный подход представляет собой синтез обучения грамматике и драматической деятельности, задействующий когнитивное, эмоциональное и кинестетическое измерения обучения. Исследования показывают, что при таком подходе учащиеся чувствуют себя менее скованно, проявляют большую уверенность и способны воспринимать грамматику контекстуально. Существенную роль играет снижение аффективного фильтра: согласно гипотезе С. Крашена, негативные эмоции – стресс, тревожность, страх ошибки – создают психологический барьер, снижающий способность воспринимать языковой материал, а ролевая игра эффективно преодолевает этот барьер [5, с. 30–32]. Ротация роли режиссёра между учащимися обеспечивает равные условия участия и позволяет каждому попробовать себя как в позиции управляющего, так и исполнителя [6, с. 7–9].

Примеры применения приёма «Режиссёр и персонажи» для различных грамматических тем приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Примеры применения приёма «Режиссёр и персонажи»

Грамматическая тема	Указание режиссёра (пример)	Задача персонажей
1	2	3
Reported Speech	Tell the detective what each witness said	Преобразование прямой речи в косвенную
Conditionals (2nd, 3rd)	Cut! Imagine the scene ended differently. What would have happened if...?	Построение условных предложений
Past Simple / Past Continuous	Action! You were doing something when the lights went out	Описание фоновых и прерывающих действий

1	2	3
Passive Voice	This is a news report. Describe what was done, not who did it	Формулирование предложений в страдательном залоге
Present Perfect	The detective has just arrived. Interview the suspects about what has happened	Использование Present Perfect для описания результатов

Накопленные в рамках системы «режиссёрских правок» баллы могут позволять режиссёру вводить сюжетные повороты (plot twists) или менять жанр сцены, что требует от персонажей адаптивного использования соответствующей лексики и грамматики.

Научные исследования подтверждают, что систематическое использование игровых технологий повышает мотивацию и качество усвоения грамматического материала [4, с. 47–48; 7; 8]. Нелинейная структура сюжета позволяет гибко учитывать разные уровни подготовки учащихся: сильные учащиеся получают доступ к усложнённым заданиям, а остальные уверенно отрабатывают базовые формы.

Тем самым предлагаемая методика способствует развитию критического мышления, коммуникативных навыков и грамотности. Возможные трудности (разная степень вовлечённости, технические ограничения) преодолеваются через групповую работу, дифференциацию заданий и регулярную рефлексия.

Таким образом, интеграция элементов кинематографического нарратива в геймификацию открывает перспективные возможности для обучения грамматике иностранного языка на среднем этапе средней школы. Предлагаемый игровой приём «Режиссёр и персонажи» дополняет арсенал описанных инструментов, обеспечивая живое коммуникативное взаимодействие и связывая грамматическую работу с драматическими принципами. Такой подход превращает рутинное запоминание правил в увлекательный творческий процесс и помогает сформировать у учащихся устойчивый интерес к предмету.

Литература

- 1 Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education / K. M. Kapp. – San Francisco : Pfeiffer, 2012. – 336 p.
- 2 Вербах, К. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербах, Д. Хантер ; пер. с англ. А. Кардаш. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 224 с.
- 3 Горшкова, В. Е. Теоретические основы процессно-ориентированного подхода к переводу кинодиалога (на материале современного французского кино) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.05, 10.02.20 / Горшкова Вера Евгеньевна ; Иркут. гос. лингвист. ун-т. – Иркутск, 2006. – 42 с.
- 4 Василиженко, М. В. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам / М. В. Василиженко, Е. А. Коротков, В. С. Мухаркина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 2. – С. 43–50.
- 5 Krashen, S. D. Principles and practice in second language acquisition / S. D. Krashen. – New York : Pergamon Press, 1982. – 202 p. – URL: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (date of access: 16.03.2026).
- 6 Kao, S. M. Words into worlds: learning a second language through process drama / S. M. Kao, C. O'Neill. – Stamford : Ablex Publishing, 1998. – 163 p.
- 7 Евдокимова, А. Е. Изучение английской грамматики в средней школе через геймификацию / А. Е. Евдокимова // KANT. – 2023. – № 2 (47). – С. 291–296.

УДК 37.091.33-027.22:78:398:811.111'243

Д. Д. Кирченко

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена использованию аутентичного музыкально-поэтического фольклора в курсе обучения английскому языку в школе. Обосновывается высокая образовательная, воспитательная и развивающая ценность народной песни как синкретичного единства музыки и поэзии. В статье предлагается поэтапный алгоритм работы с фольклорным произведением на уроке: от презентации до выполнения творческих упражнений. Делается вывод о том, что системное использование фольклора способствует формированию языковых, речевых, социокультурных и эстетических компетенций учащихся.

В последние годы в методике преподавания иностранных языков всё большее внимание уделяется использованию аутентичных материалов, то есть созданных носителями языка для носителей языка. Особое место среди таких материалов занимает музыкально-поэтический фольклор, который представляет собой «особую область народного творчества, характеризующуюся разнообразием жанров и активной включенностью в повседневный быт носителей языка» [1, с. 78].

Фольклорная песня объединяет в себе сразу несколько компонентов: язык, музыку, культуру и эмоции. Слушая и исполняя народную песню, школьники не просто запоминают новые слова, а погружаются в мир другого народа, начинают лучше понимать его менталитет, традиции, чувство юмора и т. д. [2, с. 45].

Однако просто включить песню в урок недостаточно. Аутентичная фольклорная песня, являясь продуктом коллективного художественного творчества народа, отражает своеобразие культуры своих создателей, их эстетические запросы, внутренний мир, идеалы, нравственный облик и мировоззрение. Вследствие этого она представляет собой ценный в методическом отношении материал для обучения иностранному языку и подготовки учащихся к вступлению в диалог культур.

Известный венгерский композитор и педагог Золтан Кодай утверждал, что детей нужно знакомить только с высокохудожественными произведениями. Он называл это «профилактической прививкой» против плохой музыки. По мнению З. Кодая, выбирать песню нужно исходя из мироощущения ребенка, а не навязывать ему произведения с морализаторскими и невыразительными текстами [2, с. 283]. С этим согласен и отечественный композитор Б. В. Асафьев. Он отмечал, что народные мелодии живут веками, потому что «они выдержали длительный отбор и шлифовку, и в них сконцентрирована песенная энергия, накопленная поколениями» [3, с. 61].

Фольклорная песня представляет собой синкретизм, то есть неразделимое единство слова и музыки. Поэтому на уроке нельзя работать только с текстом, игнорируя мелодию, или наоборот, а необходимо уделять равное внимание и поэтическому, и музыкальному компонентам [4, с. 34].

Работа с фольклорным материалом на уроке английского языка – это не просто прослушивание музыки, а четко структурированный педагогический процесс. Учитывая

специфику музыкально-поэтического жанра, работа с фольклорным материалом на уроке английского языка может быть структурирована следующим образом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Однако современная методика предлагает более детальный алгоритм, учитывающий специфику музыкально-поэтического жанра.

1 Презентация произведения: создание установки на восприятие, знакомство с историческим контекстом или сюжетом фольклора. На этом этапе важно активизировать фоновые знания учащихся.

2 Работа с поэтическим компонентом: раскрытие содержания, перевод и интерпретация текста. Важно, чтобы обучающиеся понимали не только значения отдельных слов, но и общий смысл, подтекст и культурные аллюзии.

3 Фонетическая отработка: работа над трудными звуками, интонацией и ритмом текста без музыки, а затем под музыку. Повторение фраз за диктором помогает достичь аутентичности звучания.

4 Творческое использование (речевая компетенция): переход от репродукции к продукции. Использование материала песни как стимула для дискуссий, ролевых игр или написания собственных текстов.

Для того чтобы песня действительно принесла пользу, она должна соответствовать ряду критериев, которые делятся на две группы: музыкальные и поэтические [4, с. 56]. Первый связан с:

1) яркой и запоминающейся мелодией, которая должна быть простой, но выразительной, способной вызывать эмоции – радость, грусть, удивление;

2) четким ритмическим рисунком. В английском языке речь сильно зависит от ударений (стресса) и темпа. Четкий ритм песни помогает учащимся лучше запомнить порядок слов и автоматизировать правильное речевое дыхание [4, с. 82];

3) соответствие этапу обучения. Для начинающих подойдут короткие песни с простым метроритмом (чередованием сильных и слабых долей), для старших – более сложные по структуре произведения [4, с. 82].

Второй критерий связан с:

1) художественной ценностью, которая проявляется в интересной теме, наличии идеи, выразительных языковых средствах (метафорах, эпитетах, повторах), способности вызывать сопереживание [5, с. 105];

2) соответствием возрасту и интересам учащихся. Текстовое содержание подбирается понятным, затрагивающим чувства, пробуждающим воображение и дальнейшее обсуждение;

3) содержанием доступных языковых материалов. Лексическое и грамматическое наполнение должно соотноситься с уровнем владения языком учащихся;

4) наличием социокультурной информации;

5) основой для развития речевых умений и языковых навыков. Материал песни позволяет не только осваивать новую лексику и отрабатывать произношение (фонетический и лексический аспекты языка), но и практиковаться во всех видах речевой деятельности: аудировании (при прослушивании), чтении (при анализе текста), говорении и письме (на этапе творческой интерпретации);

6) наличием воспитательной ценности. Песня призвана формировать у учеников доброе, уважительное отношение к миру и к другим культурам.

Учитывая выше представленные критерии, учитель может эффективно отбирать фольклорные песни для использования на уроках английского языка, обеспечивая максимальную пользу для развития языковых навыков учащихся.

Для того, чтобы работа с песней была эффективной, а не сводилась к простому заучиванию и переводу, предлагаем следующий алгоритм работы [4, с. 120]:

1 этап – презентация песни, включающий вступительную беседу о песне, её истории, первое прослушивание, обсуждение: какие эмоции вызвала песня, о чем она, по мнению учеников.

2 этап – работа с поэтическим текстом, содержащий объяснение новых слов и грамматических конструкций, проверка понимания содержания (вопросы, перевод, задания на соотнесение, правда / ложь), анализ художественных средств.

3 этап – фонетическая отработка, связанный с проработкой произношения отдельных слов, словосочетаний, фраз, а затем куплетов и припева, что очень важно, так как песня помогает улучшить интонацию и ритм речи.

4 этап – выполнение подстановочных и трансформационных упражнений. На материале песни выполняются задания на развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции: вставить пропущенные слова, составить диалог по образцу, рассказать о традициях, описанных в песне.

Из выше представленного следует, что музыкально-поэтический фольклор обладает значительным методическим потенциалом в курсе обучения английскому языку. Фольклорные песни позволяют не только формировать языковые навыки и речевые умения, но и приобщать учащихся к духовному миру народа страны изучаемого языка, способствуют пониманию менталитета носителей языка, развивают эмоциональную сферу учащихся.

Многообразный и сложный мир человеческой жизни предстает в фольклорном произведении цельным и обостренным в своих существенных особенностях. Воспринимая этот мир, учащиеся переживают родственные сюжеты, которые обладают богатым уровнем звучания, выражают чувства, эмоции, представления о себе и других. В процессе изучения музыки они становятся более свободными и открытыми к восприятию окружающей действительности.

Таким образом, включение музыкально-поэтического фольклора в содержание обучения иностранному языку способствует подготовке учащихся к полноценному диалогу культур и формированию вторичной языковой личности. Песня – это единство музыки и слова. Только при равной работе над обоими компонентами можно в полной мере реализовать огромный образовательный и воспитательный потенциал, заложенный в народном творчестве.

Литература

- 1 Асафьев, Б. В. О народной музыке / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1981. – 208 с.
- 2 Кодай, З. Избранные статьи / З. Кодай. – М. : Сов. Композитор, 1982. – 290 с.
- 3 Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 304 с.
- 4 Осеннева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников: учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. – М. : Академия, 2001. – 256 с.
- 5 Ермаш, Г. Л. Творческая природа искусства / Г. Л. Ермаш. – М. : «Искусство», 1977. – 220 с.

УДК 37.091.33:811'342'243'42

М. А. Коваленко

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности использования художественного текста для развития навыка чтения. Анализируются теоретические основы эстетического чтения и когнитивные механизмы понимания текста. Представляются три

группы трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при работе с художественным текстом и методы их преодоления. Приводится комплекс упражнений на основе художественных текстов как эффективного средства развития навыка чтения.

В современной методике преподавания иностранного языка чтение является одним из главных видов речевой деятельности. Среди всех текстов, которые используются в обучении, особое место занимает художественный текст. В отличие от информационных или учебных текстов, литературное произведение способно воздействовать не только на мышление, но и на эмоции читателя, что создаёт у учащихся дополнительные возможности для развития навыков понимания и интерпретации.

По определению Н. В. Кулибиной, художественный текст – это коммуникативная единица, в которой язык выполняет одновременно две функции: передачу информации и эстетическое воздействие [1, с. 17]. Следовательно, литературный текст не просто сообщает факты, но и требует от читателя особого типа восприятия.

Понимание художественного текста включает работу нескольких взаимосвязанных механизмов. Н. В. Кулибина выделяет три уровня понимания текста. Первый уровень – узнавание значений слов и грамматических форм. Второй уровень – понимание смысла, то есть осознание того, почему автор выбрал именно это слово в данном контексте. Третий уровень – создание читательских представлений, то есть зрительных, слуховых или эмоциональных образов, которые возникают при чтении [1, с. 43–44].

Л. Розенблатт в своих работах различает два типа читательской установки. Первый тип – эффективное чтение, направленное на получение информации. Второй тип – эстетическое чтение, ориентированное на личные переживания и чувства читателя. Согласно Л. Розенблатт, характер чтения зависит не от текста, а от задачи, которую ставит перед собой читатель, т. е. один и тот же текст можно читать по-разному в зависимости от цели [2, с. 79].

С точки зрения когнитивной психологии, процесс понимания текста описывается моделью В. Кинча [2, с. 80–81]. Согласно этой модели, в сознании читателя строится ментальная репрезентация текста на трёх уровнях. Первый уровень – языковая поверхность (узнавание слов и грамматики). Второй уровень – текстовая база (основное содержание). Третий уровень – ситуационная модель (целостное представление о персонажах, месте и времени действия). На уровне ситуационной модели читатель начинает делать выводы, заполняя смысловые пропуски с помощью собственных знаний и опыта. Для полноценного понимания литературы требуется выход на более высокий уровень – литературную ситуационную модель, где содержание текста связывается с широким культурным контекстом.

Несмотря на очевидную пользу художественных текстов, на практике они используются редко. Исследование, проведённое среди 49 учителей английского языка в Швейцарии, показало, что более половины из них не включают литературные произведения в регулярную работу. Главные причины – нехватка методических материалов, недостаток времени и убеждённость в том, что слабые ученики не поймут оригинальный текст [2, с. 76–77].

Можно выделить три группы трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при работе с художественным текстом. Первая – лексические трудности: в литературе встречаются устаревшие слова, диалектизмы и авторские неологизмы. Вторая – содержательные трудности: в художественном тексте многое не выражено прямо, читатель должен сам додумывать скрытые смыслы. Третья – культурологические трудности: литература отражает национальные традиции и особенности мировосприятия, которые могут быть незнакомы читателю.

Однако данные трудности можно преодолеть при правильной организации работы. Ключевая идея методики Н. В. Кулибиной – разграничение значения и смысла. Значение слова зафиксировано в словаре и одинаково для всех. Смысл возникает

в конкретном контексте и уникален. Ученик может знать перевод всех слов, но не понять замысел автора, потому что он уловил значения, но не смысл [1, с. 27]. Задача учителя – помочь ученику перейти от значения к смыслу.

Из этого следует, что традиционный порядок работы нужно изменить. Не следует объяснять незнакомые слова до чтения. Ученик должен сам догадаться об их значении из контекста, опираясь на знакомые слова, грамматические показатели и части слова.

Одним из полезных приёмов для развития навыка чтения является стилистический эксперимент. Суть его в том, что после прочтения художественного текста учитель предлагает ученикам заменить некоторые авторские слова на синонимы и подумать, как при этом изменится смысл высказывания. Например, в предложении “He whispered her name in the quiet room” ученики могут заменить глагол *whispered* на *shouted* или *said* и обсудить, какое значение приобретает фраза в каждом из случаев. Такое упражнение помогает лучше понимать эмоциональную окраску текста и авторский замысел, а также формирует умение анализировать выбор языковых средств.

Эффективность такого подхода подтверждается педагогическими исследованиями. Благодаря им можно увидеть, что при выполнении подобных заданий с художественным текстом ученики не ограничиваются буквальным пересказом сюжета, а начинают объяснять поступки героев, развивать сюжетные линии и использовать слова из текста в новых ситуациях и значениях. Большинство учащихся успешно справляются с заданиями, требующими интерпретации и понимания чувств персонажей. При этом они лучше понимают героев-подростков, чем взрослых персонажей, что объясняется близостью возраста.

Наиболее важным результатом является отсутствие зависимости между уровнем владения языком и качеством выполнения заданий: ученики с низкими показателями по языку понимают художественный текст и эмоциональное состояние героев так же глубоко, как и более сильные учащиеся, это значит, что способность к пониманию чувств других людей не зависит от общего уровня владения языком.

Кроме того, специальные тренинги по анализу скрытых смыслов (например, на материале драматических произведений) значительно улучшают понимание учащимися речевых актов, подтекста и истинных намерений персонажей, что особенно заметно при выполнении заданий открытого типа, где требуется самостоятельно сформулировать интерпретацию.

Рассмотрим пять групп упражнений на основе художественных текстов, направленные на развитие навыка чтения. Первая группа – упражнения на языковую догадку. Ученик встречается с незнакомым словом и пытается понять его значение без словаря – по соседним словам, по грамматической форме или по частям слова (приставкам, корням, суффиксам). Вторая группа – стилистический эксперимент. Учитель предлагает заменить слово в тексте на другое, близкое по смыслу, и вместе с классом обсуждает, как изменился смысл фразы или настроение сцены. Третья группа – упражнения на прогнозирование содержания по заголовку или ключевым словам. До чтения ученики высказывают предположения о ком или о чём пойдёт речь, что может случиться. Это создаёт интерес и настраивает на работу с текстом. Четвёртая группа – упражнения на воображение (визуализация места действия, внешности героев). Ученикам предлагают мысленно «увидеть» то, что описано, например, представить комнату героя, его одежду или услышать звуки, которые его окружают. Пятая группа – творческие задания (написание продолжения, пересказ от лица другого персонажа). Ученик не просто пересказывает прочитанное, а достраивает историю, придумывает новые детали, встаёт на место героя – это заставляет его глубже понять смысл текста.

Работа с художественным текстом традиционно включает три этапа. На предтекстовом этапе создаётся мотивация и активизируются фоновые знания без объяснения лексики. На текстовом этапе учащиеся под руководством учителя осмысливают ключевые единицы текста (слова, называющие героя, место, время или действие). На послетекстовом этапе проверяется понимание и выполняются творческие задания.

Подводя итог, можно сказать, что художественный текст является эффективным средством развития навыка чтения. Литература заставляет читателя работать на уровне смысла, делать выводы, понимать подтекст и сопереживать героям. Трудности, связанные с использованием художественных текстов, преодолимы. Способность к интерпретации и пониманию чувств не зависит от общего уровня владения языком. Ученики с небольшим словарным запасом могут понимать текст так же глубоко, как и их более сильные одноклассники. Ключевое условие успеха – правильная организация работы с акцентом на текстовый этап и использование заданий на языковую догадку, стилистический эксперимент, прогнозирование, воображение и творческую переработку текста.

Литература

1 Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – СПб. : Златоуст, 2015. – 132 с.

2 Binder, S. Promoting Literary Reading in Lower Secondary English Language Classrooms / S. Binder, L. Pirovino // CLELE Journal. – 2025. – Vol. 13.1. – P. 76–106. – URL: <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2025/05/CLELE-13.1-Promoting-Literary-Reading-in-Lower-Secondary.pdf> (date of access: 04.04.2026).

УДК 37.091.33:811.111'23'2

Д. С. Комаровская

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ЗАПАХИ И ОЩУЩЕНИЯ

В статье рассматривается сенсорный подход к формированию социокультурной компетенции на уроках английского языка. Дается нейрофизиологическое обоснование использования обонятельных и тактильных ощущений для погружения в иноязычную культуру. Предлагаются упражнения, направленные на развитие эмпатии и создание устойчивых ассоциативных связей между языком и культурным контекстом.

Современная методика ставит перед педагогом задачу не просто обучить языку как системе знаков, а воспитать «посредника культур», то есть личность, способную к эмпатии и эффективному диалогу с носителями иной картины мира. Ключевым звеном в реализации этой воспитательной цели выступает социокультурная компетенция, выступающая одновременно и результатом, и средством подготовки «посредника культур». Традиционно формирование социокультурной компетенции опирается на визуальные и текстовые материалы. Игнорирование сенсорного канала восприятия в данном процессе приводит к тому, что культура усваивается обучающимися как сумма внешних фактов, оставаясь при этом внутренне не присвоенной, не пережитой на уровне личностного опыта. Однако культура – это не только то, что можно увидеть или прочесть, но и то, что можно почувствовать: запахи рождественской выпечки в Лондоне, сырость тумана у Темзы, терпкий аромат имбиря в азиатской кухне, шероховатость камней древнего Коллизея [1, с. 267]. Следовательно, ощущения и запахи являются мощнейшими катализаторами памяти и эмоций.

Нейрофизиологические исследования убедительно доказывают уникальность обонятельного канала восприятия, т. к. специфика его работы заключается в прямой связи с лимбической системой, представляющей собой совокупность мозговых структур,

отвечающих за регуляцию эмоциональных реакций и механизмы памяти. В отличие от зрительной или слуховой информации, обонятельные сигналы способны миновать промежуточные фильтры коры головного мозга, достигая непосредственно миндалевидного тела – центра эмоций, и гиппокампа, отвечающего за формирование эпизодической памяти [2]. Данная нейроанатомическая особенность делает запахи исключительно эффективными контекстными якорями: они способны активировать воспоминания с поразительной точностью и эмоциональной глубиной, нередко превосходя по силе воздействия визуальные или звуковые стимулы.

В различных культурных традициях запах выступает не просто фоном, а значимым кодом, через который закрепляется групповая идентичность, фиксируется последовательность событий и даже формируются дисциплинарные практики. В контексте обучения иностранному языку грамотно подобранный и регулярно воспроизводимый аромат способен выполнять структурирующую функцию: задавать ритм занятию, отмечать его этапы и облегчать переключение между различными видами деятельности [2]. Кроме того, есть исследования о влиянии определённых ароматов на когнитивные процессы: так, мята перечная повышает уровень бодрости и концентрации, а цитрусовые ноты способствуют решению интеллектуальных задач и снижению тревожности [3].

Следовательно, концепция мультисенсорного подхода в методике в последние годы получает более широкое признание. Задействование различных каналов восприятия на уроке закономерно ведёт к повышению успешности и эффективности обучения [1, с. 266]. В основании этого подхода лежит представление о том, что каждый учащийся обладает уникальным стилем познания и набором когнитивных особенностей. Когда учебный материал предъявляется с учётом всех возможных сенсорных модальностей, это не только увеличивает шансы на успех для каждого ребёнка, но и способствует развитию его менее задействованных типов восприятия [4, с. 267].

Важно осознавать, что культура любого народа материализуется не только в произведениях искусства или текстах, но и в специфической сенсорной среде. Аромат свежескошенной травы на крикетном поле, сыроватый запах старого лондонского паба, хвойный дух рождественских базаров или пряный аромат апельсинов и корицы на европейских ярмарках – это неотъемлемые элементы культурного ландшафта, формирующие целостный образ страны. Игнорирование сенсорного измерения при обучении культуре неизбежно приводит к редукции культурного опыта к набору фактов, что противоречит самой природе межкультурной коммуникации как диалога живых человеческих миров. Применительно к формированию социокультурной компетенции сенсорный опыт позволяет создать прочную эмоциональную привязку: запах или текстура формируют тот эмоциональный фон, который обеспечивает глубокое запоминание новой культурной информации, избавляя от необходимости механического заучивания. Сенсорные каналы, а также примеры запахов и текстур приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Сенсорные каналы и их роль в формировании социокультурной компетенции

Сенсорный канал	Нейронные процессы	Роль в усвоении культуры	Примеры
1	2	3	4
обонятельный	прямая связь с лимбической системой (миндалевидное тело, гиппокамп)	формирование эмоциональной памяти, маркирование культурных событий и ритуалов, закрепление групповой идентичности	запах имбирных пряников (Christmas), запах рыбы с уксусом (fish and chips)

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
тактильный	активация соматосенсорной коры, связь с моторной памятью	проживание материальной культуры, понимание быта, формирование чувства подлинности	текстура грубой шерсти (килт), прохлада камня (старинные постройки)
аудиальный	обработка в височных долях, связь с речевыми центрами	усвоение ритмики языка, звуковой среды культуры	звук Биг-Бена, звуки паба (звон кружек, смех)
визуальный	обработка в затылочных долях, цветовосприятие	формирование стереотипных образов, узнавание символов	красные двухэтажные автобусы, клетчатые узоры

Ниже представлены упражнения, разработанные с учётом принципов возрастной психологии и требований к формированию социокультурной компетенции. Упражнения могут быть адаптированы для разных уровней владения языком.

Первое упражнение, которое можно предложить учащимся, называется «Ароматическая карта Лондона» (A Scent Map of London). Его основная цель заключается в развитии ассоциативного мышления, введении и закреплении лексики по темам «Город» и «Ощущения», а также в формировании культурных стереотипов через обоняние. Для проведения этого упражнения учитель заранее готовит несколько ароматов или предметов с характерным запахом, которые ассоциируются с Лондоном. Это может быть мята, напоминающая о зелёных парках (green parks), запах дождя или мокрой шерсти, отсылающий к дождливой погоде (rainy weather), аромат типографской краски или бумаги, связанный со старыми книжными магазинами или газетой The Times (old bookshops или The Times), корица и яблоки как символ традиционных десертов, а также лак для дерева, напоминающий об интерьерах пабов. Учащиеся с закрытыми глазами по очереди вдыхают аромат, их задача состоит не в том, чтобы угадать сам запах, а в том, чтобы описать, какое именно место Лондона или какую ситуацию этот аромат мог бы напомнить коренному англичанину. Работа организуется в группах, после чего каждая презентует свои версии, используя предложенные речевые клише: “This smell reminds me of...”, “An English person might smell this in...”, “It evokes the atmosphere of...”. Учитель по ходу презентаций корректирует высказывания и добавляет необходимую культурологическую информацию, например, рассказывая интересные факты о блюде fish and chips с неизменным запахом уксуса или о запахе дыма в каминах загородных домов. Данное упражнение опирается на принцип контекстно-зависимой памяти, согласно которому запах способен облегчать извлечение связанного с ним эпизодического материала [2].

Второе упражнение носит название «Создай свой запах праздника» (Create Your Holiday Scent) и направлено на изучение культурных традиций англоязычных стран в сочетании с развитием навыков проектной работы и публичной презентации. Класс делится на несколько групп, каждая получает название одного из праздников, например, Christmas, Halloween, Thanksgiving или St. Patric’s Day. Используя карточки с названиями ароматов либо реальные ароматические масла и специи, команда должна сконструировать собственную «ароматическую композицию», характерную для полученного праздника. Так, для Хэллоуина это могут быть тыква, дым и сладости; для Рождества – корица, хвоя и апельсин; а для Дня Благодарения – индейка и тыквенный пирог. После завершения работы над композицией каждая команда презентует свой «запах» перед классом, подробно объясняя, почему именно эти компоненты были выбраны в качестве символических и с какими конкретными традициями они связаны. Подобное упражнение

развивает не только лингвистические навыки, но и межкультурную компетенцию в целом, поскольку позволяет студентам через создание ароматических образов глубже проникнуть в культурные коды праздников и осмыслить их эмоциональное наполнение [3].

Таким образом, формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка не может ограничиваться лишь визуальными и текстовыми материалами. Культура – это не только то, что можно увидеть, но и то, что можно почувствовать: аромат рождественской выпечки, свежесть лондонского тумана и т. д. Именно такие сенсорные детали превращают знание о стране в личностно пережитый опыт, а нейрофизиологическая уникальность обоняния делает запахи мощными якорями памяти и эмоций.

Предложенные в статье упражнения, такие как «Ароматическая карта Лондона» и «Создай свой запах праздника», демонстрируют, как запахи и ощущения становятся действенным инструментом формирования социокультурной компетенции. Они не заменяют традиционные методы, но дополняют их, позволяя воспитать не просто знающего, но чувствующего «посредника культур».

Литература

1 Шуватова, А. Е. Мультисенсорный подход при обучении иностранным языкам в средней школе / А. Е. Шуватова // Молодой ученый. – 2024. – № 38 (537). – С. 266–268.

2 Захцер, Е. М. Ольфакторные практики: тихие аккорды образовательной среды / Е. М. Захцер // Финансовый университет при Правительстве РФ. – 2025. – URL: <https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/olfaktornye-praktiki-tikhie-akkordyobrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 07.03.2026).

3 Learning Languages with 5 Senses: Erasmus Project // European School Education Platform. – 2025. – URL: <https://school-education.ec.europa.eu/bs/etwinning/projects/learning-languages-senses> (date of access: 07.03.2026).

4 Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизическое сопровождение обучения: практическая психология / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2003. – 267 с.

УДК 37.091.33:811'27'23'243:316.776

Е. Ю. Кортелёва

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается вопрос развития у старшеклассников коммуникативных навыков, необходимых для межкультурного общения. Рассмотрены генезис понятия «коммуникативная компетенция», её компонентный состав, а также методические особенности обучения основным видам речевой деятельности (говорению, аудированию, чтению, письменной речи) в контексте межкультурного подхода.

В XXI веке владение иностранным языком становится фактором профессиональной и личностной самореализации. Цели иноязычного образования смещаются от овладения языком как системой правил к формированию способности к реальной межкультурной коммуникации. Согласно Концепции учебного предмета «Иностранный язык», ведущей целью является коммуникативная компетенция – умение и готовность к межкультурному общению с носителями языка [1, с. 4].

Особенно актуальным это становится в старшей школе, поскольку данный возраст выступает сенситивным этапом для развития межкультурной компетентности: в это время активно формируются мировоззрение, рефлексивные способности и стремление к самоопределению [2].

Понятие «коммуникативная компетенция» ввёл Н. Хомский и детализировал Д. Хаймз, выделив важность знания социальных контекстов речевой деятельности наряду с грамматическими нормами [3, с. 933]. В отечественной науке Н. И. Гез трактует эту компетенцию как умение понимать и строить иноязычные высказывания с учётом языковых и социокультурных норм носителей [3, с. 934].

В научной литературе проводится различие между компетенцией (знаниями и программами действий) и компетентностью (их практическим применением) [3, с. 933].

Коммуникативная компетенция – это комплексный феномен, объединяющий несколько подкомпонентов. В рамках модели М. Канале и М. Суэйн выделяют грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции [3, с. 935]. Я. ван Эк расширил эту структуру за счёт включения социокультурного и социального компонентов.

В составе коммуникативной компетенции выделяются следующие элементы: лингвистическая компетенция – знания языка (лексика, грамматика, фонетика, орфография); социолингвистическая компетенция – владение речевым этикетом и формами выражения мыслей в различных коммуникативных контекстах; дискурсивная компетенция – умение логично и последовательно излагать устные и письменные высказывания; стратегическая компетенция – способность компенсировать языковые пробелы (например, с помощью перифразы, переспроса); социокультурная компетенция – знание национально-культурных особенностей речевого поведения; социальная компетенция – готовность к взаимодействию, учёт позиции собеседника, эмпатия и толерантность.

Н. И. Гез предлагает иной подход, выделяя три основных компонента: лингвистический (знания о системе языка), прагматический (умение понимать и порождать высказывания в соответствии с ситуацией) и социолингвистический (учет национально-культурных особенностей) [3, с. 934].

Все компоненты коммуникативной компетенции находятся в тесной взаимосвязи и формируются не изолированно, а в единстве. Л. П. Реутова, Ф. П. Хакунова и В. М. Гребенникова отмечают, что «коммуникативная компетентность состоит из множества подсистем, которые имеют собственные оригинальные структуры и интегрируются в общую систему» [4].

В старших классах средней школы, согласно Учебной программе, приоритетное значение приобретает развитие способности к межкультурному общению, что предполагает владение языковыми средствами для выражения мыслей в различных ситуациях; знание социокультурного контекста стран изучаемого языка; умение строить речевое поведение с учетом культурных особенностей собеседника [2].

Старший школьный возраст является сенситивным для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Старшеклассники обладают высоким уровнем абстрактного мышления, развитой рефлексией, потребностью в самоопределении и критичностью мышления, что позволяет им осознавать собственную культурную идентичность и анализировать культурные явления [1, с. 6].

Обучение видам речевой деятельности в контексте межкультурного подхода имеет свою специфику. Говорение обеспечивает непосредственное взаимодействие представителей разных культур. При обучении диалогической речи необходимо учитывать национально-культурные особенности речевого поведения (этикетные формулы), невербальные средства общения и стратегии ведения диалога. Монологическая речь, по определению И. А. Зимней, характеризуется развернутостью, произвольностью и программированностью [5, с. 78].

Обучение говорению в старших классах строится поэтапно, с постепенным усложнением речевых задач и увеличением степени самостоятельности учащихся.

В обучении говорению целесообразно применять упражнения, моделирующие реальные ситуации межкультурного взаимодействия: ролевые игры (например, «знакомство

с иностранным студентом»), дискуссии на культурно значимые темы, проблемные задания, требующие учёта культурных различий, а также презентации о национальных традициях с последующим обсуждением. Эффективными являются задания на развитие социокультурной чувствительности, например, анализ и интерпретация коммуникативных ошибок в межкультурном диалоге.

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание иноязычной речи на слух. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез определяют его как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации» [6, с. 161]. Процесс аудирования сопряжён с объективными трудностями: темп речи, особенности произношения, незнакомая лексика, объём текста, культурно-специфическая информация.

В методике выделяют три этапа работы с аудиотекстом: предтекстовый (снятие трудностей, мотивация), текстовый (восприятие, выполнение заданий) и послетекстовый (использование содержания для развития других видов речевой деятельности) [6, с. 165–167].

При обучении аудированию рекомендуется использовать аутентичные аудио- и видеоматериалы (интервью, подкасты, фрагменты телепередач), отражающие особенности речевого поведения носителей языка в различных культурных контекстах. Упражнения могут включать выборочную и детальную проверку понимания, выявление культурно обусловленных смыслов, интерпретацию интонации и невербальных элементов общения, а также сопоставление услышанного с нормами родной культуры.

Чтение в контексте межкультурного образования выполняет особую функцию: через аутентичные тексты учащиеся знакомятся с культурой страны изучаемого языка. Как отмечают Н. Г. Пелевина и А. С. Карпенко, «лингвострановедческий подход способствует пониманию культурного контекста в процессе чтения» и формирует уважительное отношение к иной культуре [7, с. 192].

Согласно подходам к обучению чтению, также выделяется трёхэтапная структура: предтекстовый (прогнозирование, снятие трудностей), текстовый (чтение, контроль понимания) и послетекстовый (обсуждение, сравнение с культурными реалиями своей страны) [6, с. 178–180].

При обучении чтению эффективны задания, направленные на развитие умений интерпретировать тексты с учётом культурного контекста: работа с аутентичными статьями, блогами, рекламными материалами, выявление культурных реалий, анализ ценностных установок, отраженных в тексте. Полезен сравнительный анализ текстов разных культур, а также задания на критическое осмысление и обсуждение прочитанного.

Письменная речь как продуктивный вид речевой деятельности в контексте межкультурного общения выступает средством опосредованной коммуникации между представителями разных культур (переписка, электронные письма, участие в международных проектах). Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения письменной речи предполагает учет следующих аспектов: жанрово-стилистических особенностей письменных текстов в разных культурах; этикетных формул письменного общения (правила оформления письма, обращения, завершения); культурно-специфических особенностей аргументации.

При обучении письменной речи в контексте межкультурного общения эффективно использовать анализ аутентичных письменных текстов; написание писем сверстникам из других стран; создание текстов, представляющих свою культуру для иноязычного читателя; сравнительный анализ текстов разных жанров в родной и изучаемой культуре [8, с. 200–202].

Таким образом, коммуникативная компетенция межкультурного общения является ключевой целью современного иноязычного образования в старшей школе. Данная компетенция представляет собой сложную многомерную структуру, включающую взаимосвязанные компоненты: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный,

стратегический, социокультурный и социальный. Особое значение для межкультурного общения имеет социокультурный компонент, обеспечивающий знание национально-культурных особенностей.

Эффективность формирования межкультурной коммуникативной компетенции обеспечивается применением аутентичных материалов, деятельностных методов (ролевые игры, дискуссии, проекты) и интеграцией культурного контента в обучение всем видам речевой деятельности. Старший школьный возраст является сенситивным для формирования данной компетенции благодаря развитому абстрактному мышлению, рефлексии и потребности в самоопределении.

Литература

- 1 Низаева, Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л. Ф. Низаева // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 933–935.
- 2 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
- 3 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2018. – 368 с.
- 4 Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко [и др.]. – Мн. : НИО, 2019. – 32 с.
- 5 Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» для V–XI классов учреждений общего среднего образования. – Мн. : НИО, 2019. – 56 с.
- 6 Реутова, Л. П. Коммуникативная компетентность как полиструктурная система / Л. П. Реутова, Ф. П. Хакунова, В. М. Гребенникова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 112–118.
- 7 Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
- 8 Пелевина, Н. Г. Обучение иноязычному чтению старшеклассников: лингвострановедческий подход / Н. Г. Пелевина, А. С. Карпенко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2025. – № 4. – С. 192–200.

УДК 811.161.1'42'37'276.2:004.738.5(=111)

В. Р. Коршикова

ИНТЕРНЕТ-НЕОЛОГИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья рассматривает процесс пополнения русского языка за счет англоязычных сетевых неологизмов. Затрагиваются основные причины возникновения новых слов в Интернете, анализируются основные словообразовательные модели новых слов, источники происхождения и особенности их функционирования в русскоязычном молодежном сленге. Сетевые неологизмы в молодежном сленге делают его ярче и выразительнее, выходя за рамки сети и становятся частью повседневной разговорной речи и активно влияют на развитие языка в целом.

Рост и разнообразие методов коммуникации усиливает языковое разнообразие и ведёт к унификации лексики. Большинство языков мира испытывает сильное давление англоязычного глобального пространства, в первую очередь через интернет-каналы, платформы и приложения.

Люди проводят в сети большое количество времени каждый день: они переписываются в мессенджерах, смотрят короткие видео и играют в онлайн-игры. Основная аудитория этих цифровых платформ состоит из подростков и молодежи. Именно они быстрее всего придумывают и подхватывают новые слова.

Английский язык стал главной базой для создания многих слов в русскоязычном молодежном сленге, потому что большинство популярных игр, приложений и социальных сетей изначально создаются в англоязычной среде и только потом появляются в других языках [1].

Молодое поколение всегда стремится выделиться и создать свою собственную манеру общения. Если раньше сленг рождался на улицах или в закрытых субкультурах, например, среди музыкантов или неформалов, то теперь он появляется в комментариях, в стримах и блогах. Интернет стирает географические и социальные барьеры: когда подросток из русскоязычного языкового сообщества играет в одну игру с ровесниками из Европы или Америки, они используют общий лексикон, который состоит из английских терминов.

Цель исследования заключается в рассмотрении и анализе наиболее популярных источников и механизмов пополнения молодежного сленга русского языка.

Главная причина большого количества появления сетевых неологизмов заключена в желании сократить, ускорить процесс передачи информации или желания донести мысль как можно быстрее, короче и выразительнее. Когда человек быстро набирает сообщение на клавиатуре телефона или общается в командной игре, ему физически неудобно использовать длинные фразы и сложные конструкции, гораздо проще написать одно короткое слово, которое передаст необходимый ему смысл и выразит эмоции. Кроме того, сленг помогает молодым людям легко узнавать тех, кто принадлежит к их кругу общения. Если собеседник понимает значение нового слова, значит, он разделяет общие интересы и является частью современного онлайн-поколения [1].

Английский язык идеально подходит для создания коротких и точных слов. В нем много односложных основ, которые легко изменять и комбинировать друг с другом. Активное использование наиболее продуктивных словообразовательных моделей делает процесс проникновения в другие языки еще более активным. Самый популярный из них – использование аббревиатур и акронимов – замены фраз несколькими буквами (*LOL*, *OMG*, *AFK*, *ROFL*, *IDK*). Используются также словосложение – слияние двух основ (*chillax* – от *chill* и *relax*) и конверсия – переход слова в другую часть речи (*to google*). Активно используется транскрибирование – использование произношение английского слова (*to bully* – ‘издеваться, буллить’). Достаточно часто сленговые неологизмы создаются при помощи комбинации нескольких словообразовательных моделей. Например, при создании глагола «буллить» использовались транскрибирование и аффиксация.

Огромную роль в распространении неологизмов играют онлайн-трансляции. Во время их часто создаются новообразования, которые моментально разлетаются по всему миру. Если стример говорит вперемешку на русском и английском, его зрители сразу же подхватывают этот стиль общения [2].

В русскоязычных интернет-сообществах все время появляются новые слова-англицизмы. Например, одним из самых популярных слов среди молодежи является слово “*cringe*” (‘*кринж*’), которое изначально означало ‘*съеживаться от страха или отвращения*’. В Интернете оно приобрело значение ‘*испанского стыда*’ – когда глупость делает кто-то другой, а неловко тебе. Слово оказалось настолько точным и востребованным, что практически вытеснило из речи подростков все русскоязычные синонимы. Теперь молодые люди просто говорят: *Это полный кринж*.

Слово “*toxic*” (‘*токсичный*’) раньше использовалось только в прямом значении, например, по отношению к химикатам, но в сети оно стало обозначать человека, который постоянно критикует, ноет или оскорбляет других. Сегодня молодые люди часто обсуждают *токсичные отношения* или жалуются на *токсиков* в комментариях под видео.

В приближенном значении к слову *‘токсичить’*, появившегося от *‘токсик’*, используется и слово *‘буллить’*. Изначально оно образовалось от английского *“to bully”* – *‘издеваться’*. В современном использовании оно обозначает любой вид издевательства по отношению к другому человеку, часто без причины. Однако в последнее время наблюдается редукция и этого значения, его стали использовать в шуточной форме, когда человек просто сказал то, что не понравилось другому.

Слово *“vibe”* (*‘вайб’*), происходящее от *“vibration”* (*‘вибрация’*), стало синонимом слова *‘атмосфера’* или *‘настроение’*. Молодежь использует его, чтобы описать общее ощущение от места, человека или музыки, например, *‘поймать вайб’* или *‘сбить вайб’* [2].

Еще один яркий пример – слово *«краш»* от английского *“crush”*. Его используют по отношению к человеку, в которого тайно или безответно влюблен. В последнее время, как и с предыдущим словом, наблюдается редукция значения. Многие используют его для описания мимолетной любви, простой симпатии, которую испытал при первой встрече с человеком, например, *‘я вкрашилась в него’*, *‘какой краш!’*.

Слово *“easy”* стало источником для образования сленговой единицы *‘изи’*. Как и в английском, оно означает *‘легко’* (*‘Экзамен был просто изи’*).

Геймерская среда также является мощным источником неологизмов. Видеоигры требуют постоянной координации между игроками из разных стран, что рождает специфические термины: *«ачивка»* (от *achievement* – *‘достижение’*), *«баг»* (*‘ошибка в программе’*), *«скилл»* (*‘навык’*), *«читер»* (*‘мошенник’*), *«задонатить»* (*‘пожертвовать’*). Геймеры приносят эти слова в школу, университет или компанию друзей, где их начинают использовать даже те, кто абсолютно далек от компьютерных игр. Теперь слово *«скилл»* применяется к любому умению в реальной жизни, будь то умение готовить или решать задачи по физике.

На основе всех рассмотренных примеров можно сделать вывод, что молодежь использует англоязычный сленг по двум главным причинам. Первая группа слов служит для облегчения описания конкретных действий, процессов или явлений, которые сложно или громоздко объяснять литературным языком. Например, глагол *«задонатить»* заменяет целую конструкцию *‘перевести деньги через Интернет в качестве пожертвования или оплаты’*. *«Забуллить»* – одним словом описывает ситуацию травли или даже просто неожиданного словесного укола. Эти слова сохраняют время при общении, особенно в виртуальном пространстве, где скорость важнее грамматической правильности.

Вторая группа слов помогает решить другую задачу. Эти слова помогают описать собственные эмоциональные состояния и чувства, для которых в русском языке либо нет точных соответствий, либо они слишком длинные или книжные. Слово *«кринж»* позволяет мгновенно передать сложное чувство стыда за другого человека. *«Вайб»* улавливает трудноопределимую атмосферу момента. *«Краш»* обозначает состояние лёгкой или сильной влюблённости без необходимости рассказывать всю предысторию отношений.

Таким образом, молодёжный сленг не просто заменяет русские слова английскими, а закрывает реальные коммуникативные «дыры»: он делает доступным для быстрого проговаривания то, что раньше требовало развёрнутых предложений – будь то конкретное действие или трудно описываемое личное переживание.

Некоторые люди старшего поколения негативно относятся к такому количеству иностранных и непонятных слов. Им кажется, что сленг портит родную речь и засоряет. Однако лингвисты смотрят на это иначе: сленг – это абсолютно естественный процесс развития языка, и он выполняет свои задачи здесь и сейчас. Далеко не все новые слова остаются в языке навсегда. Многие из них живут всего пару лет, пока актуальна платформа или смешная картинка в интернете, из которой они появились. Постепенно язык отбрасывает лишнее. Задерживаются только те неологизмы, которые обозначают действительно новые явления, не имевшие раньше точных и коротких названий [2].

Таким образом, главный источник интернет-сленга для молодых людей – это английский язык. Его популярность напрямую связана с развитием цифровых технологий,

глобализацией интернета и желанием людей общаться быстро и точно. Сетевые неологизмы делают речь ярче, помогают выражать эмоции и быть на одной волне с ровесниками. Постепенно эти слова выходят за рамки сети и становятся частью повседневной разговорной речи, активно влияя на развитие языка в целом. Язык Интернета продолжает жить по своим законам, и процесс появления новых слов будет только ускоряться по мере развития технологий.

Литература

1 Джумашова, А. Влияние технологий и Интернета на развитие языка / А. Джумашова, Л. Гельдиева // Мировая наука. – 2022. – № 11 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tehnologiy-i-interneta-na-razvitie-yazyka> (дата обращения: 09.04.2026).

2 Дудникова, Л. В. Лингвистические особенности англоязычной интернет-коммуникации (на материале современных социальных сетей) / Л. В. Дудникова, М. С. Медведева // Вестник ННГУ. – 2022. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osobennosti-angloyazychnoy-internet-kommunikatsii-na-materiale-sovremennyh-sotsialnyh-setey> (дата обращения: 09.04.2026).

УДК 81'342.1:811.111:373.5

С. Ю. Крышнеў

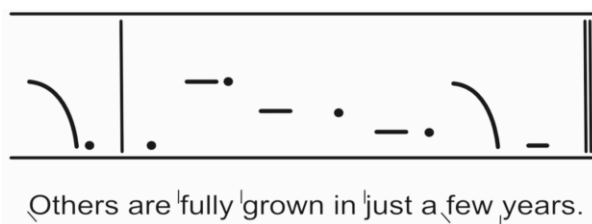
ВЫВУЧЭННЕ АСНОЎ АКУСТЫЧНАЙ ФАНЕТЫКІ НА СЯРЭДНІМ ЭТАПЕ СЯРЭДНЯЙ ШКОЛЫ З ВЫКАРЫСТАННЕМ МЕТАДАЎ ПРАБЛЕМНА-АРЫЕНТАВАНАГА НАВУЧАННЯ

У артыкуле разглядаецца методыка выкарыстання праблемна-арыентаванага навучання (PBL) пры вывучэнні акустычнай фанетыкі англійскай мовы на сярэднім этапе сярэдняй школы. Абгрунтаваецца неабходнасць адыходу ад традыцыйнага тлумачальна-ілюстрацыйнага падыходу да актыўнага канструявання ведаў вучнямі праз рашэнне спецыяльна створаных праблемных сітуацый. Прымяненне PBL спрыяе павышэнню матывацыі і фарміраванню ўстойлівых навыкаў фанетычнага аналізу англійскай мовы.

У сучаснай лінгвістычнай адукацыі акцэнт змяшчаецца ад простага засваення гатовых ведаў да фарміравання ў вучняў здольнасці самастойна думаць і вырашаць нестандартныя задачы. Асабліва выразна гэта праяўляецца пры вывучэнні акустычнай фанетыкі – складанага раздзела, дзе неабходна аперываць абстрактнымі тэрмінамі і разумець фізічную прыроду гукаў. Метады праблемна-арыентаванага навучання (PBL) дазваляюць вучням актыўна канструяваць веды праз рашэнне вучэбных праблем. PBL базіруецца на палажэнні, што мысленчы працэс запускаецца ва ўмовах праблемнай сітуацыі, калі наяўных ведаў недастаткова [1, с. 28]. Паводле А. М. Мацюшкіна, такая сітуацыя стымулюе пошук новых спосабаў рашэння. М. І. Махмутаў вызначае праблемнае навучанне як тып развіваючага навучання, які спалучае самастойную пошукавую дзейнасць вучняў з засваеннем гатовых высноў [2, с. 12; 3, с. 337]. На думку В. Т. Кудраўцава, PBL мадэлюе рэальны творчы працэс, ператвараючы вучня з аб'екта ў суб'ект навучання [4, с. 15].

Выкарыстанне PBL пры вывучэнні фанетыкі англійскай мовы дазваляе вучням бачыць практычную значнасць матэрыялу, ведаць акустычныя ўласцівасці гукаў і інтанацыйных груп; развівае ўменне аналізаваць, параўноўваць і рабіць высновы, што асабліва важна пры вывучэнні такога складанага раздзела мовазнаўства, як фанетыка.

Для аналізу маўлення неабходна пазнаёміць школьнікаў з яго асноўнымі суперсегментнымі адзінкамі, якія звычайна вывучаюцца ў вышэйшай школе. Па-першае, гэта сінтагма (intonation group) – сэнсавы кавалак выказвання, які вымаўляецца на адным дыханні (напрыклад, паміж паўзамі). Па-другое, фразавы націск (sentence stress), які вылучае галоўнае па сэнсе слова і змяняе сэнс выказвання. Па-трэцяе, інтанацыйны контур (speech melody) – гэта рух сілы або вышыні голасу ўгару ці ўніз, які фарміруе сказы і перадае эмоцыі. Па-чацвёртае, танічныя сімвалы (tonetic stress marks), якія наглядна паказваюць гэты рух. Яны дапамагаюць наглядна паказаць, як менавіта рухаецца голас. О’Конар і Арнольд, а таксама Кінгдан распрацавалі сістэму такіх сімвалаў для абазначэння розных інтанацыйных падзей у англійскай мове. Самыя простыя з іх – гэта страла ўгару (∧), якая абазначае павышэнне тону па сіле або вышыні (як у агульным пытанні), і страла ўніз (∨), якая абазначае паніжэнне тону па сіле або вышыні (як у канцы сцвярдзальнага сказу). Гэтыя простыя знакі – першы крок да таго, каб “убачыць” музыку мовы (малюнак 1) [5; 6; 7].



Малюнак 1 – Танаграма з вылучэннем сінтагм і танічнымі сімваламі

Разуменне гэтых паняццяў адкрывае шлях да ўсвядомленага аналізу гучання англійскай мовы, што і з’яўляецца адной з галоўных мэтай праблемнага навучання.

Акустычная фанетыка вывучае гукі маўлення з пункту гледжання іх фізічных характарыстык: частаты, амплітуды, працягласці, спектральнага складу і г. д. Для паспяховага засваення гэтага матэрыялу вучні павінны хаця б на пачатковым узроўні разумець такія паняцці, як фарманта, інтэнсіўнасць, асноўны тон, абертаны, спектраграма і асцылаграма. Асваенне гэтых паняццяў патрабуе ад школьнікаў не толькі лінгвістычных, але і фізічных ведаў, што абумоўлівае міждысцыплінарны характар дадзенага раздзела.

Аналіз зместу школьных праграм па англійскай мове паказвае, што акустычная фанетыка часцей за ўсё альбо вывучаецца павярхоўна, альбо цалкам выключаецца праз складанасць матэрыялу. У большасці падручнікаў для сярэдніх-старшых класаў асноўная ўвага надаецца артыкуляцыйнай класіфікацыі гукаў, тады як іх акустычныя характарыстыкі разглядаюцца толькі ў азнямленчым парадку. Гэта стварае супярэчнасць паміж неабходнасцю фарміравання ў вучняў цэласнага ўяўлення аб гукавой сістэме англійскай мовы і недастатковасцю часу і метадычных распрацовак для глыбокага вывучэння акустычнага аспекта.

Вывучэнне акустычнай фанетыкі спалучана з шэрагам аб’ектыўных цяжкасцей. Па-першае, многія акустычныя з’явы не могуць непасрэдна назірацца; для іх успрымання патрабуецца спецыяльная апаратура (спектрометры, камп’ютарныя праграмы для аналізу маўлення). Па-другое, акустычныя характарыстыкі цесна звязаны з артыкуляцыйнымі, і іх паасобнае разгляданне часта аказваецца ўмоўным. Па-трэцяе, вучням цяжка аперыраваць абстрактнымі паняццямі, не маючы магчымасці “убачыць” або “пачуць” тое, пра што ідзе гаворка. Ва ўмовах гэтых цяжкасцей традыцыйныя тлумачальна-ілюстрацыйныя метады навучання аказваюцца малаэфектыўнымі.

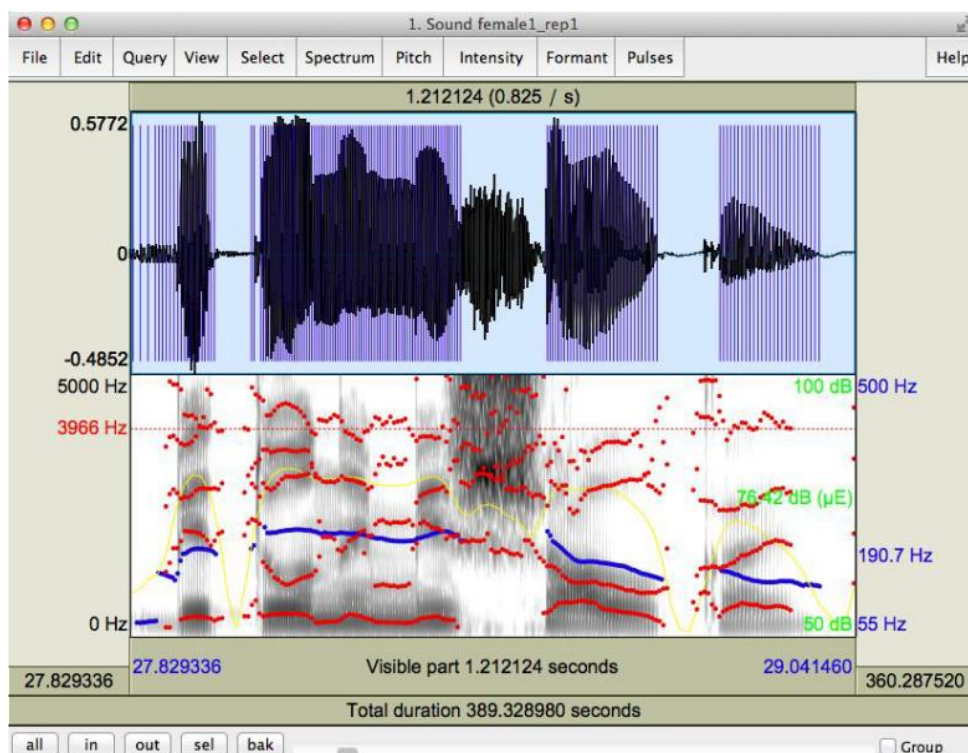
Распрацоўка метадыкі PBL пры вывучэнні акустычнай фанетыкі англійскай мовы прадугледжвае некалькі этапаў: канструяванне сістэмы праблемных сітуацый, адбор зместу, падбор сродкаў навучання (уключаючы лічбавыя інструменты), а таксама распрацоўку сістэмы заданняў і крытэрыяў ацэнкі.

Цэнтральным звязом праблемна-арыентаванага навучання з’яўляецца праблемная сітуацыя, якая, па азначэнні А. М. Мацюшкіна, узнікае тады, калі вучань не можа дасягнуць мэты з дапамогай вядомых яму спосабаў дзеяння і вымушаны шукаць новыя [1, с. 28]. Пры вывучэнні акустычнай фанетыкі англійскай мовы праблемныя сітуацыі могуць быць створаны на аснове:

- супрэчнасці паміж жыццёвымі ўяўленнямі вучняў аб гуках маўлення і навуковымі данымі (напрыклад, бачная “аднолькавасць” галосных у беглай мове супрацьстаўляецца іх рэальным акустычным адрозненням);
- неабходнасці растлумачыць з’яву, якая назіраецца (напрыклад, чаму голас чалавека змяняецца пры прастудзе або ў стане эмацыйнага ўзбуджэння);
- выбару аптымальнага рашэння з некалькіх магчымых (напрыклад, як з дапамогай акустычнага аналізу адрозніць звонкі зычны ад глухога ў зашумленым аўдыёзапісе).

Праблемныя задачы, якія выкарыстоўваюцца пры вывучэнні акустычнай фанетыкі англійскай мовы, павінны быць накіраваны не толькі на засваенне ведаў, але і на авалоданне спосабамі дзейнасці. Прыкладамі такіх задач могуць служыць: “Чаму запіс уласнага голасу гучыць для нас не так, як мы яго чуем?”, “Як па асцылаграме адрозніць галосны [i:] ад галоснага [ɪ]?”, “Чаму акцэнт замежніка заўважны нават пры правільнай артыкуляцыі асобных гукаў?”. Важна, каб задачы былі рэалістычнымі і мелі практычную значнасць.

Арганізацыя вучэбнай дзейнасці ў рамках PBL прадугледжвае спалучэнне індывідуальнай, парнай і групавой працы. Пры вывучэнні акустычнай фанетыкі англійскай мовы асабліва эфектыўна праца ў малых групах (3–4 чалавекі), дзе вучні могуць абмяркоўваць праблему і высюўваць гіпотэзы. Пры гэтым неабходна размеркаваць ролі (напрыклад, “эксперыментатар”, “аналітык”, “дакладчык”) і сумесна шукаць рашэнне. Важную ролю адыгрываюць камп’ютарныя тэхналогіі, якія дазваляюць візуалізаваць акустычныя характарыстыкі маўлення з дапамогай бясплатных праграм (напрыклад, Audacity, Praat). Гэтыя інструменты даюць вучням магчымасць самім запісваць, аналізаваць і параўноўваць гукі, пераўтвараючы абстрактныя паняцці ў наглядныя вобразы (малюнак 2).



Малюнак 2 – Скрыншот праграмы сінтэзу і аналізу маўлення Praat

Працэс рашэння праблемы звычайна ўключае наступныя этапы: 1) усведамленне праблемы і фармуляванне гіпотэзы; 2) збор і аналіз інфармацыі (праца з падручнікам, навукова-папулярнай літаратурай, інтэрнэт-рэсурсамі); 3) правядзенне эксперыменту (запіс маўлення, аналіз асцылаграмы / спектраграмы); 4) інтэрпрэтацыя вынікаў і фармуляванне высноў; 5) прэзентацыя вынікаў і абмеркаванне. Такі алгарытм дзейнасці спрыяе не толькі засваенню ведаў, але і фарміраванню даследчых навыкаў.

Эфектыўнасць прымянення PBL пры вывучэнні акустычнай фанетыкі англійскай мовы шмат у чым залежыць ад выканання шэрагу метадычных умоў:

1 Праблемныя сітуацыі павінны быць пасільнымі для вучняў, але патрабаваць інтэлектуальнага напружання. Недапушчальнымі як занадта лёгкія задачы, якія не стымулююць мысленчую актыўнасць, так і празмерна складаныя, якія вядуць да страты цікавасці і веры ў свае сілы.

2 Сістэма праблемных задач павінна будавацца па прынцыпе “ад простага да складанага”, забяспечваючы паслядоўнае нарастанне ўзроўню абстракцыі і самастойнасці вучняў.

3 Настаўнік выступае не як транслятар гатовых ведаў, а як арганізатар і кансультант, які накіроўвае пошукавую дзейнасць вучняў і дапамагае ім пазбегнуць тупіковых напрамкаў.

4 Шырока выкарыстоўваюцца лічбавыя інструменты для акустычнага аналізу, якія павінны быць даступныя вучням (у ідэале – ўсталяваны на школьныя камп’ютары або прапанаваны ў выглядзе анлайн-сэрвісаў).

5 Вынікі рашэння праблемных задач падлягаюць абавязковаму абмеркаванню і рэфлексіі, у ходзе якой вучні асэнсоўваюць не толькі атрыманыя веды, але і сам спосаб іх атрымання.

Можна выказаць здагадку, што PBL павінна значна павысіць узровень засваення матэрыялу: у гэтым выпадку вучні не проста будуць запамінаюць характарыстыкі гукаў, а зразумеюць іх прыроду, змогуць прымяняць веды для аналізу ўласнай мовы. Павінна сфарміравацца ўстойлівая цікавасць да фанетычных даследаванняў. Укараненне PBL патрабуе дадатковай падрыхтоўкі настаўніка, распрацоўкі дыдактычных матэрыялаў, доступу да камп’ютарнай тэхнікі. Не ўсе тэмы могуць быць асвоены толькі праз праблемныя метады – частка базавых паняццяў патрабуе прамога тлумачэння.

Перспектывы даследаванняў – распрацоўка вучэбна-метадычных комплексаў для розных тыпаў школ, стварэнне анлайн-рэсурсаў для самастойнага аналізу маўлення, выкарыстанне штучнага інтэлекту для аўтаматычнага аналізу гукаў.

Такім чынам, прымяненне PBL пры вывучэнні асноў акустычнай фанетыкі англійскай мовы з’яўляецца эфектыўным сродкам актывізацыі пазнавальнай дзейнасці, развіцця крытычнага мыслення і падрыхтоўкі школьнікаў да далейшага вывучэння мовазнаўства. Укараненне PBL патрабуе высокай кваліфікацыі настаўніка і выкарыстання сучасных лічбавых інструментаў, але апраўдвае сябе павышэннем якасці навучання і развіццём асобы вучняў.

Літаратура

1 Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 181 с.

2 Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

3 Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1975. – 148 с.

4 Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

5 Kingdon, R. The Groundwork of English Intonation / R. Kingdon. – London : Longman, 1958. – 272 с.

- 6 Roach, P. English Phonetics and Phonology: A Practical Course / P. Roach. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 300 с.
- 7 O'Connor, J. D. Intonation of Colloquial English / J. D. O'Connor, G. F. Arnold. – London : Longman, 1973. – 290 с.

УДК 37.091.33-028.17:811.111'271.1'243:784(=111)

М. Ю. Лапицкая

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕН

Статья посвящена рассмотрению проблем развития навыков аудирования у учащихся старших классов и обоснованию эффективности использования современных англоязычных песен в качестве аутентичного языкового материала. Особое внимание уделяется методике работы с песней на разных этапах обучения аудированию: от снятия фонетических и лексических трудностей до заданий на понимание имплицитной информации и интерпретацию содержания.

Аудирование традиционно считается одним из самых сложных аспектов владения языком. Это объясняется тем, что оно требует от обучающихся не только идентификации языковых единиц, но и их немедленной интерпретации в условиях однократного прослушивания и отсутствия возможности задать уточняющие вопросы [1, с. 178]. На старших этапах обучения основная трудность заключается в существенном разрыве между адаптированными текстами учебников и аутентичными материалами, используемыми в реальном общении или на аттестационных испытаниях. Аутентичные новостные выпуски, интервью или лекции, как правило, отличаются высокой скоростью речи, изобилуют идиомами, сленгом и эллипсами (выпадением звуков), что создает значительный барьер для понимания даже для студентов с прочной языковой базой [2, с. 2–3]. В то же время, типичные упражнения из учебных пособий (например, задания с множественным выбором или на определение истинности утверждений) часто воспринимаются старшеклассниками как формальные и немотивирующие, что негативно сказывается на эффективности развития навыков аудирования.

В данном контексте использование современных англоязычных песен в качестве подлинного учебного материала предоставляет значительные психологические и лингводидактические преимущества. Прежде всего, песенный контент эффективно снижает аффективный фильтр, то есть уровень тревожности и боязни совершить ошибку, который препятствует полноценному восприятию иностранной речи. Как отмечают исследователи, «грамотное использование музыкального материала позволяет учителю эффективно сочетать сознательные и бессознательные процессы, мотивировать на работу всех обучающихся» [3, с. 63]. Во-вторых, песни отражают живой, естественный язык: в них фиксируются разговорные формы (wanna, gonna, cause), редукция гласных, специфическая интонация и темп, характерные для повседневного общения носителей языка [4, с. 104]. Кроме того, эмоциональная выразительность и ритм песен помогают ученикам старших классов легче запоминать новые слова и грамматику, что крайне важно при растущем объеме учебных задач.

Эффективность использования песни в процессе обучения аудированию напрямую зависит от соблюдения ряда критериев, которые можно разделить на лингвистические, содержательные и формальные. Рассмотрим каждый из них подробно.

Лингвистический аспект предполагает, что объем незнакомой лексики в тексте песни не должен превышать 10–15 % от общего количества слов; в противном случае понимание становится невозможным даже при наличии визуальных опор [5, с. 180–181].

При этом важно, чтобы песня включала идиоматические выражения, фразовые глаголы и грамматические конструкции, характерные для программы старшей школы (условные предложения разных типов, Present Perfect Continuous, пассивный залог, герундиальные обороты). Например, песни Ed Sheeran или Coldplay содержат разнообразные временные формы, а композиции Billie Eilish позволяют отрабатывать разговорную редукцию и быстрый темп [6, с. 236].

Содержательный аспект требует, чтобы тематика песни соответствовала возрастным интересам и проблематике, актуальной для учащихся 10–11 классов: выбор профессии, межличностные отношения, социальное неравенство, мотивация, самоопределение, экологические вопросы. Как подчёркивает Ж. Б. Голосова, «аудитория старшеклассников характеризуется различным уровнем языковой подготовки, что предполагает применение преподавателем дифференцированного подхода» [2, с. 4]. Примитивные тексты, состоящие из простейших лексических повторов и не несущие смысловой нагрузки, следует исключать, так как они не развивают навыки интерпретации и критического мышления.

Формальный аспект связан с темпом речи и разборчивостью вокала. Слишком быстрая подача (характерная для рэпа или некоторых жанров поп-музыки) вызывает «психологический дискомфорт и является причиной непонимания услышанного» [7, с. 22]. Предпочтение следует отдавать песням с разборчивым вокалом, чётким ритмическим рисунком и умеренным темпом. Рекомендуемыми артистами для старшей школы могут быть Ed Sheeran, Dua Lipa, Coldplay, а для работы с быстрой речью с последующим детальным разбором – Billie Eilish или артисты жанра инди-поп. Длительность песни должна составлять 3–5 минут, что является оптимальным для удержания внимания и организации всех этапов работы [4, с. 104].

Переходя к методической модели, отметим, что современная методика преподавания иностранных языков предлагает трёхступенчатую модель обучения аудированию, которая успешно адаптируется для работы с песенным материалом: пред-прослушивание (pre-listening), прослушивание (while-listening) и пост-прослушивание (post-listening) [8].

На этапе пред-прослушивания (pre-listening) происходит снятие языковых, содержательных и психологических трудностей, а также формируется мотивация к восприятию. Учащимся могут быть предложены следующие задания: семантизация ключевых слов и выражений (в том числе идиом и фразовых глаголов), которые встретятся в песне, с опорой на контекст или визуальные средства [5, с. 182]; прогнозирование содержания, настроения и возможной проблематики песни по названию, кадру видеоклипа или имени исполнителя (учащимся предлагается предположить, будет ли песня оптимистичной или меланхоличной, о чём в ней пойдёт речь) [2, с. 3]; краткое обсуждение темы (дружба, успех, утрата, социальная несправедливость) с опорой на личный опыт учащихся. Этот этап занимает 5–7 минут и служит основой для успешного восприятия текста.

Этап непосредственного прослушивания (while-listening) строится по принципу «от простого к сложному» – от глобального понимания к детальному и селективному. При первом (глобальном) прослушивании учащиеся определяют тему, эмоциональный тон песни (радость, грусть, гнев, ирония) и основную идею. Возможное задание – расположить строфы или строки в правильном порядке после того, как текст был предъявлен в хаотичной последовательности [4, с. 105]. При втором (селективном) прослушивании учащиеся заполняют пропуски в распечатанном тексте (cloze-тест). На начальном этапе работы пропускаются смыслонагруженные единицы (существительные, глаголы), затем – служебные части речи (предлоги, артикли, вспомогательные глаголы), что требует более тонкого фонематического слуха [6, с. 237]. При третьем (детальном) прослушивании учащимся предлагается текст с намеренными искажениями (неправильное грамматическое время, неверное слово, пропуск отрицания); задача – найти и исправить ошибки. Этот приём развивает не только аудитивные навыки, но и языковую внимательность. Отдельно выделяется

работа с интонацией: при повторном прослушивании отдельных фрагментов (например, последней строки куплета) учащиеся определяют коммуникативное намерение говорящего – вопрос или утверждение, сарказм, иронию, сомнение, уверенность. Это особенно важно для понимания имплицитной информации [1, с. 181].

На завершающем этапе пост-прослушивания (post-listening) информация, полученная из песни, служит основой для развития продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма. Возможны следующие формы работы:

- дискуссия: учащиеся выражают согласие или несогласие с позицией автора, аргументируют свою точку зрения (например, после песни о социальном давлении обсуждается вопрос: «Должны ли люди соответствовать ожиданиям окружающих?») [3, с. 68];

- креативные задания: написание альтернативного припева (изменение смысла последней строфы), озвучивание фрагмента видеоклипа без звука с передачей эмоционального состояния персонажей, создание сценария собственного видеоклипа на основе услышанного [4, с. 106];

- анализ разговорной речи: поиск в тексте песни примеров разговорного произношения (wanna, gonna, cause), элизий и редукиции; учащиеся транскрибируют эти формы в стандартном варианте и затем воспроизводят их вслед за диктором, что способствует развитию как аудитивных, так и произносительных навыков [2, с. 4].

В контексте современного языкового образования совершенствование навыков аудирования у старшеклассников занимает центральное место. Применение актуальных англоязычных песен как подлинного учебного материала предоставляет значительный потенциал для успешного достижения этой цели.

Следовательно, использование песен на уроках обладает значительными преимуществами: они подлинны, вызывают эмоции, имеют чёткий ритм, отражают живой язык и интересны старшеклассникам. Если правильно подбирать песни (учитывая сложность, темп, возраст и программу) и применять проверенную трёхэтапную методику работы, то песни станут мощным средством для развития не только понимания на слух, но и говорения, чтения и письма.

Таким образом, систематическое и продуманное использование современных англоязычных песен является мощным инструментом для повышения общей эффективности обучения английскому языку, развития у учащихся уверенности в общении на иностранном языке, формирования устойчивого и непоколебимого желания изучать английский.

Литература

1 Шукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / А. Н. Шукин, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 335 с.

2 Голосова, Ж. Б. Развитие навыков аудирования у обучающихся старших классов средствами аутентичных материалов / Ж. Б. Голосова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5. – С. 2–5.

3 Козлова, О. Б. Возможности использования музыкального и аутентичного песенного материала на уроках иностранного языка / О. Б. Козлова, Е. И. Козлов // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 1 (21). – С. 63–73.

4 Крычковская, А. Г. Формирование навыков аудирования у студентов высших учебных заведений с использованием музыкальных видеофрагментов / А. Г. Крычковская, Н. А. Сметанина, М. И. Елисейкина // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5. – С. 102–107.

5 Колкова, М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / М. К. Колкова. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.

6 Новикова, Д. А. Критерии отбора иноязычного песенного материала в обучении аудированию студентов-бакалавров / Д. А. Новикова, Е. С. Лапшова // Преподавание языков и культур в парадигме цифровой трансформации: сохраняем традиции, внедряем инновации, расширяем горизонты : материалы XXX Междунар. науч.-практ. конф., 5–7 июня 2025 г., г. Самара / Самр. нац. исслед. ун-т им. С. П. Королева ; под общ. ред. В. В. Левченко [и др.]. – Самара : Издательство Самарского университета, 2025. – С. 234–240.

7 Елухина, Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–29.

8 Peachey, N. A framework for planning a listening skills lesson / N. Peachey // TeachingEnglish. British Council. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/> (date of access: 05.04.2026).

УДК 811'42'37:070:811'243

У. Г. Ланко

ОСОБЕННОСТИ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ

Статья посвящена рассмотрению синтаксических, грамматических и стилистических особенностей газетных заголовков. Изучаются такие явления, как эллипсис, номинативные конструкции и специфическое употребление временных форм. Рассматриваются синтаксические приемы, включая вопросительные и императивные конструкции, а также инверсия, способствующие выделению смыслового центра. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что данные средства обеспечивают краткость, динамику и выразительность заголовка.

Заголовки англоязычных газет представляют собой особую функционально-стилистическую систему, в которой использование грамматических и стилистических средств подчинено двум ключевым задачам: максимально кратко передать суть события и одновременно привлечь внимание читателя, оказывая на него эмоциональное воздействие. Так как публицистический стиль сочетает информативность и выразительность, то в заголовках эти два компонента проявляются наиболее интенсивно. Заголовок не только обозначает тему материала, но и задаёт направление интерпретации фактов, формируя определённое отношение к описываемым событиям [1].

Представим языковые явления, присущие заголовкам и позволяющие реализовать их ключевые функции.

Одной из наиболее характерных грамматических особенностей заголовочного стиля является эллипсис – намеренное опущение слов и форм, легко восстанавливаемых читателем благодаря языковому опыту и типичному новостному контексту. Чаще всего отсутствуют артикли и личные формы глагола to be [2, с. 237]. Так, нейтральное предложение *The government is in crisis* в заголовке превращается в *Government in crisis* ('Правительство находится в кризисе'), а *The police are looking for the suspect* – в *Police hunt suspect* ('Полиция разыскивает подозреваемого'). Подобные конструкции звучат более лаконично и динамично, что усиливает эффект новостной срочности.

Сжатость заголовков проявляется в том, что они нередко представляют собой набор ключевых слов, передающих основную тему материала. Так, заголовок *Budget talks today* обозначает проведение переговоров о бюджете, *Airport chaos* фиксирует ситуацию беспорядка в аэропорту, а *Winter storm warning* сообщает о штормовом предупреждении. Несмотря на формальную неполноту, такие структуры воспринимаются читателем как полноценные смысловые единицы.

Отдельно стоит отметить специфическое употребление временных форм глагола. Настоящее простое время используется для событий, которые произошли недавно: *Storm hits coast* ('шторм обрушился на побережье'), *Police arrest suspect* ('полиция задержала подозреваемого'), *Company cuts jobs* ('компания сократила рабочие места'). В результате создаётся эффект непосредственности, будто событие разворачивается в момент чтения. Для событий, которые происходят в данный момент, используется форма глагола на *-ing*, как в заголовках *Fire spreading fast* ('пожар быстро распространяется') или *Markets falling* ('рынки падают'). Будущее действие очень часто передаётся инфинитивом: *City to build new bridge* ('город построит новый мост'), *Government to raise taxes* ('правительство повысит налоги'). Такие структуры обычно короткие и сразу показывают, что речь идет о планах и решениях, они делают заголовки более компактными и информативными [2, с. 237].

Отметим, что заголовки без глагола-сказуемого или номинативные конструкции также широко распространены в прессе. Так, выражения *New tax plan*, *Teacher strike* и *Storm warning* представляют собой набор существительных, которые передают основную информацию о событии без использования полного предложения. Номинативные структуры особенно характерны для коротких новостей и заметок.

В заголовках англоязычной прессы активно используются вопросительные и повелительные (императивные) предложения. Вопросительные заголовки, такие как *What next for Britain?*, *Can we trust the banks?* или *Is this the end of cash?*, вовлекают читателя в размышление и подчёркивают проблемность ситуации. Императивные заголовки, напротив, обращаются к читателю напрямую: *Think again*, *Don't ignore these symptoms*, *Take care on icy roads*. В данном случае повелительное наклонение усиливает воздействие текста и создаёт эффект прямого обращения.

Среди синтаксических особенностей можно выделить инверсию, которая представляет собой обратный порядок слов и используется для выделения смыслового центра или усиления выразительности: *Off go the prices*, *Never has the city seen such chaos*. Кроме того, для газетного стиля характерно использование коротких, отрывистых структур, иногда без подлежащего или со значительно сокращённой грамматической основой, что создаёт ощущение динамичности и срочности.

Грамматическая простота заголовков тесно связана с их лексико-стилистическими особенностями. В них часто используются устойчивые выражения, пословицы, фразеологизмы и клише, но в упрощенной или короткой форме: *Back to square one* (всё сначала), *No place like home* (нет места лучше дома), *On the brink* (на грани). С точки зрения грамматики, данные структуры являются отдельными фразами, но в роли заголовка они выступают как законченное высказывание.

К стилистическим средствам можно отнести метафору и сравнение, которые усиливают эмоциональное воздействие текста на читателя. Так, заголовки *Storm of protest over new law* и *Flood of complaints after delays* используют образные обозначения массовых реакций, а выражение *Like a ghost town after flood* создаёт яркую визуальную картину. Такие эпитеты, как *Bitter defeat for local team* или *Surprise win for underdogs* делают сообщение более выразительным. Ирония и игра слов, например, *Too little, too late* и *High hopes, hard fall*, строятся на простых грамматических формах, что облегчает восприятие.

Таким образом, грамматические, синтаксические и стилистические особенности заголовков англоязычной прессы обеспечивают передачу максимального объёма информации в минимальной языковой форме и одновременно выполняют функцию привлечения внимания. Эллипсис, номинативные конструкции, специфическое употребление временных форм, вопросительные и императивные структуры, а также инверсия формируют динамичный и выразительный заголовочный стиль, требующий от читателя умения восстанавливать пропущенные элементы и учитывать контекст.

Литература

1 Шкуринская, Н. М. Стилистические особенности англоязычных газетных заголовков / Н. М. Шкуринская. – Мн. : Белорус. гос. ун-т, 2018. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/189636/1/166-170.pdf> (дата обращения: 14.03.2026).

2 Коваленко, А. В. Лексико-грамматические особенности заголовков в английских газетах и способы их перевода / А. В. Коваленко. – Сургут : Сургут. гос. пед. ун-т, 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-grammaticheskie-osobennosti-zagolovkov-v-angliyskih-gazetah-i-sposoby-ih-perevoda/viewer> (дата обращения: 14.03.2026).

УДК 811.111'42'276.2'373.46:159.9

Д. А. Ларина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В БРИТАНСКОМ СЛЕНГЕ

В статье рассматриваются проблемы трансформации профессиональных психологических терминов в сленговые единицы современного английского языка. Исследуются основные механизмы трансформации терминов в сленг, приводится возможная их классификация, анализируется роль сленга в современном английском языке, а также дается оценка социолингвистическим последствиям, вызванным данным процессом.

В современном глобализированном мировом сообществе достижения науки, политические и социальные изменения находят свое отражение в словарном составе любого языка, и британский вариант английского языка не является исключением. В нем постоянно появляются новые слова и словосочетания, как в литературном, так и в разговорном слое.

Сленг – вариант разговорной речи, который не совпадает с нормами литературного языка. Как правило, он используется только в речи или виртуальном общении разговорного характера. Основные свойства, присущие сленгу, – его метафоричность, яркая эмоциональная окраска и экспрессивность [1, с. 103]. В связи с этим, сленговые слова не всегда можно перевести на другой язык, и зачастую они понятны достаточно узкому кругу людей.

Профессиональные термины, принадлежащие определенной научной номенклатуре, часто начинают употребляться людьми далёкими от той или иной научной области, в повседневной жизни и активно пополняют разговорный слой вокабуляра, и сленга в частности.

Расширение словарного состава происходит несколькими способами. Наиболее популярным считается метафоризация. Ее особенность заключается в том, что термин переносится в сленг по признаку сходства. Гиперболизация позволяет использовать слово в преувеличенном значении, а эвфемизация дает возможность использовать термин в шуточной форме для снижения эмоциональной нагрузки. Применение данных способов позволяет не изменять исходную форму слова. При использовании сокращений, аббревиаций и дериваций форма слова меняется, благодаря чему создается новое значение. Характер этих переходов обычно заключается в снижении семантического значения терминов и в увеличении выразительности. Одни термины сохраняют значение близкое к профессиональному, а другие приобретают оттенки иронии [2].

Общество стало чаще открыто разговаривать о душевном состоянии и психологических проблемах, поэтому соответствующие слова-термины используются чаще. Тренинги, коучи и онлайн-сервисы переносят профессиональную лексику в повседневную жизнь. Наконец, группы по интересам и молодёжные сообщества применяют эти термины, чтобы передать настроение и следовать современным трендам. Психология стала ближе людям: книги, передачи, подкасты и курсы объясняют термины доступно,

и люди начинают употреблять их в обычной речи. Интернет и соцсети ускоряют их распространение: короткие сообщения, ролики, мемы и комментарии делают слова короче и живее. Телевидение, радио и пресса повторяют такие формы, делая их привычными и общеупотребительными.

Употребление психологических терминов в разговорной речи, и в сленге в частности, связано с повышением интереса общества к вопросам психического здоровья и открытым доступом к литературе по данной тематике. В итоге эти факторы вместе способствуют превращению профессиональных терминов в разговорную общеупотребительную лексику и в сленг как одну из ее подгрупп.

Все психологические термины делятся на несколько категорий, и в соответствии с этими категориями можно выделить основные группы терминов и их характеристики.

Первая группа – это термины, связанные с эмоциональным состоянием и настроением. Данная группа оказалась наиболее часто применимой в качестве сленга. Примерами таких слов являются *depression* (*depressed*), *anxiety* и *panic*. Они сохраняют свое изначальное значение грусти, тревоги и панической реакции соответственно, однако в качестве сленга носят описательный характер. Так, предложение *I was really depressed about it* передает не психический диагноз, а состояние сильного временного огорчения. Аналогично слово *anxiety*, используемое часто в сокращенной форме *anx*, выражает предвкушение и нервозность перед событием, а не устойчивое тревожное расстройство.

Практической функцией данных сленговых слов является возможность осуществления быстрого и экспрессивного контакта с собеседником, так как они облегчают эмпатию и помогают создать общую эмоциональную картину для всех участников коммуникации.

Термины, описывающие когнитивные процессы и черты личности, относятся ко второй группе. Например, термин *narcissist*, который сократился до *narc*, в качестве сленга выступает для обозначения эгоцентричного поведения в межличностных конфликтах. Термин *gaslighting*, первоначально описывавший целенаправленную манипуляцию с целью заставить свою жертву сомневаться в своей адекватности, в качестве сленга стал обозначать любой вид манипуляций и ментального абьюза.

Trigger – пример термина, который утратил свое строгое клиническое значение связи с травмой и стал маркером любой эмоциональной реакции в прошлом. В результате его часто используют в иронической форме.

Названия психических расстройств в сленге демонстрируют широкое проникновение психологических концептов в общественную жизнь, однако это приводит к существенным искажениям в их значении. Термин *addiction* в сленге часто обозначает пристрастие к медиа или выражает любовь к чему-то. Предложение *I'm addicted to Netflix* – это образное обозначение любви к сериалам, под которым не подразумевается физическая или психическая зависимость.

Термины *OCD* и *bipolar* используются в разговорной речи метафорически. Так, предложение *I'm so OCD* значит 'Я педантичен', а предложение *She's bipolar, one minute happy, next minute upset* говорит не о клиническом биполярном расстройстве, а частой переменчивости [3, с. 3]. Такие примеры говорят о семантической упрощенности: сложные психические расстройства приравниваются к отдельным чертам характера человека, выполняя роль эвфемизмов или стилистических синонимов.

Переход психологических терминов в сленг сопровождается определенными изменениями в семантической структуре самого термина. Некоторые термины охватывают больше явлений, т. е. происходит расширение значения, например, *addiction* или, наоборот, приобретают узкое разговорное значение. Термины также могут менять оценочную окраску, например термин *bipolar*, который изначально был нейтральным, в разговорной речи имеет негативную характеристику непредсказуемости.

Психологический сленг выполняет несколько простых и заметных функций в разговоре. Во-первых, он экономит время: короткое выражение сразу передает состояние или оценку, не требуя длинных объяснений. Во-вторых, он облегчает общение и помогает выражать поддержку – когда люди используют одни и те же слова, им легче понять друг друга.

Сленг может объединять людей в группы: общие выражения служат маркером принадлежности и создают определенную атмосферу внутри коллектива или сообщества. Часто такие слова применяют, чтобы разрядить обстановку или пошутить над тяжёлой темой, что делает разговоры о ментальном здоровье менее напряжёнными или неприятными. В то же время сленг может служить и для критики: ярлык быстро обозначает чужое поведение и иногда используется как обвинение. Наконец, сленг привлекает внимание к теме психического здоровья – люди чаще обсуждают её и приобретают новые полезные для себя знания.

Широкое распространение психологических терминов в сленге имеет двойственный социолингвистический характер. С одной стороны, это повышает общий уровень осведомленности общества о психическом здоровье и способствует открытому разговору о нем. С другой стороны, такое употребление психологических терминов приводит к упрощению их значения и может спровоцировать несерьезное отношение к ним или самодиагностике.

Переход психологических терминов в британский сленг показывает, как профессиональная лексика осваивается повседневным общением. Слова из клинической практики становятся частью обычных разговоров о настроении, отношениях и самочувствии.

Таким образом, переход профессиональных психологических терминов в английский сленг представляет собой сложное языковое явление. С одной стороны, метафоризация, сокращение слов и другие способы словообразования создают яркие и короткие выражения. Благодаря этому люди чаще говорят о психологии, легче понимают друг друга и чувствуют принадлежность к одной группе. С другой стороны, теряется точность клинических терминов, появляется риск неправильной самодиагностики и закрепления негативных ярлыков. В связи с этим требуется дальнейшее изучение того, где проходит граница между полезным упрощением и искажением смысла, а также какие правила употребления таких слов стоит предлагать для медиа и обучения.

Литература

1 Ахметдинова, А. Р. Британский сленг / А. Р. Ахметдинова // Теория и практика современной науки : сб. науч. ст. / Ин-т управл. и соц.-эконом. развития ; редкол.: А. А. Зарайский [и др.]. – Саратов, 2017. – № 5 (23). – С. 102–106.

2. Профессиональный сленг в английском: подборка фраз для работы. – URL: <https://eng.skillbox.ru/blog/professionalnyj-sleng-v-anglijskom> (дата обращения: 17.03.2026).

3 Кузнецова, Н. В. Психические познавательные процессы : учеб. пособие / Н. В. Кузнецова. – Буинск : Буинское медицинское училище, 2022. – 18 с.

УДК 378.147:004.9

С. Д. Ломоносова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Современный этап развития системы образования характеризуется поиском новых подходов в педагогической науке и практике. В данной статье рассматриваются аспекты интеграции мультимедийных презентаций в методику преподавания иностранных языков. Прикладной характер работы заключается в описании широкого спектра возможностей, которые открываются перед всеми участниками образовательного процесса при использовании цифровых технологий.

Большинство современных психологов и педагогов считают, что качество деятельности и ее результат в первую очередь определяются внутренними побуждениями, потребностями и мотивацией человека.

Поддержание учебной мотивации в процессе освоения иностранных языков является сложной педагогической задачей. Существует определенная закономерность: высокий стартовый интерес учащихся постепенно угасает при столкновении с языковыми трудностями и необходимостью накопления фундаментальных знаний. Поскольку достижение свободного владения языком – процесс длительный, учащиеся могут терять ориентиры. Роль педагога в данном случае заключается в создании благоприятной среды, способствующей опосредованному стимулированию познавательной активности.

Для поддержания и развития познавательных мотивов в изучении иностранного языка могут применяться разнообразные методы, приемы и нестандартные формы уроков.

Образовательная среда – это совокупность условий, процессов, явлений, технологий, непосредственно воздействующих на обучение и восприятие учащегося, всестороннее развитие его личности и социализации. В условиях информатизации общества она становится *информационно-образовательной* или *цифровой* [1, с. 154].

Сегодня люди живут в эпоху информационно-коммуникационных технологий. Осознавая этот факт, учителя стремятся активно использовать новые технические достижения в учебных целях [2, с. 7].

Информационно-образовательная среда (ИОС) образовательного учреждения включает комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ): компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение [1, с. 94].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. ИКТ включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации [3, с. 90].

Внедрение мультимедийных презентаций в методику преподавания иностранных языков существенно оптимизирует образовательный процесс. Данный инструмент способствует росту познавательной вовлеченности, повышает качество усвоения материала и стимулирует творческий потенциал обучающихся, предоставляя новые возможности для их интеллектуального развития.

Мультимедийная презентация представляет собой учебный материал, разработанный с помощью программы PowerPoint или Canva, предназначенный для структурирования работы по определенной теме и акцентирования внимания на лексическом, грамматическом или страноведческом контенте. Учебная компьютерная презентация является эффективным средством повышения качества обучения в школе за счет своего дидактического потенциала, заключающегося в следующих возможностях [4, с. 26]:

- образное оснащение сложных и абстрактных понятий на основе мультимедийности;
- интерактивность обучения, обеспечивающая управление учебным процессом и создающая условия для осуществления различных видов учебной деятельности при объяснении нового материала за счет динамики предъявления информационных объектов на слайдах и навигации;
- мобильность и упрощение организации переходов от одного вида наглядности к другому при объяснении нового материала;
- централизация управления процессом обучения;
- оперативность обновления и изменения содержания обучения.

Использование учебных мультимедийных презентаций на уроках наиболее эффективно при изучении нового материала, закреплении темы или проверке знаний [4, с. 27].

Обучающие презентации могут различаться по видам речевой деятельности: обучение чтению, письму, говорению или восприятию речи на слух. Также их можно классифицировать по аспектам речи, на которых они фокусируются: лексика, грамматика или фонетика. Кроме того, презентации могут включать различные виды опор: содержательные, смысловые, вербальные или иллюстративные.

Следующие варианты использования презентации на уроке являются наиболее распространенными [4, с. 27]:

- мультимедийная презентация проецируется на большой экран, учащиеся следят за ходом презентации со своих мест. Такая презентация может использоваться на любом этапе урока;
- учащиеся видят презентацию на экранах своих компьютеров, учитель дает пояснения;
- учащиеся самостоятельно знакомятся с презентацией, она выступает в качестве электронного раздаточного материала (тестирование, справочные материалы, повторение пройденного материала).

Не менее важно, что сами учащиеся могут использовать этот формат для демонстрации своих достижений, будь то в рамках тематических докладов, защиты проектных работ или иных форм академической деятельности [5, с. 5].

Использование мультимедийных презентаций весьма продуктивно в процессе формирования лексических навыков. Сложность освоения вокабуляра зачастую обусловлена его абстрактностью и потребностью в длительной отработке. Презентации же позволяют успешно преодолеть эти барьеры, обеспечивая наглядность и создавая устойчивые ассоциативные связи между новым словом, его визуальным образом и речевым контекстом, что соответствует дидактическим преимуществам мультимедиа, выделенными Л. Н. Бобровской и Т. К. Смыковской.

На этапе знакомства с новыми лексическими единицами презентация выполняет функцию наглядно-демонстративного средства. Каждый слайд может включать изображение слова, его написание, транскрипцию, аудиозапись, озвученная носителем языка, и пример употребления в контексте.

Согласно Н. В. Матвеевой, подобное сочетание различных видов стимулов усиливает мотивацию, познавательную активность учащихся и делает процесс обучения эмоционально привлекательным и динамичным.

Так, например, в ходе изучения темы *“Food”* учитель при помощи презентации демонстрирует картинки продуктов питания, сопровождая их озвучиванием и такими короткими фразами, как *“I like apples”*, *“Milk is healthy”*. Благодаря поэтапной анимации лексические единицы появляются только после изображения, что активизирует мыслительную деятельность учащихся и стимулирует прогнозирование.

Мультимедийная презентация может также выполнять роль интерактивного инструмента для тренировки нового лексического материала. Рассмотрим несколько примеров:

1 Упражнение *“Choose the right variant”*. На слайде отображаются изображения, под которыми появляются несколько вариантов слов. Учащимся необходимо выбрать правильный вариант.

2 Упражнение *“Matching the word and the picture”*. На одной половине слайда – изображения, на другой – слова. Анимация позволяет показывать правильные варианты постепенно или в автоматическом режиме. Такой формат соответствует характеристике интерактивности, описанной ранее в статье.

3 Аудиовизуальные упражнения, направленные на развитие умений восприятия иноязычной речи на слух. Учащиеся слышат слово и выбирают картинку, представленную на слайде презентации. Данное упражнение усиливает связку «звук-образ» и делает процесс повторения более вариативным.

На завершающих этапах урока учитель может использовать мультимедийную презентацию как опору для формирования устных высказываний, например:

1 *Сюжетные иллюстрации.* Слайд включает изображение ситуации. Задача учащихся – составить описание, используя новый лексический материал. Презентация помогает структурировать диалог, постепенно выводя подсказки – ключевые фразы или выражения.

2 *Задания на составление предложений.* Учитель показывает на экране несколько слов и картинки. Задача учащихся заключается в составлении предложения устно или же письменно. Анимация позволяет выдавать слова по одному, тем самым регулируя темп работы.

3 *Мини-проекты учащихся в формате презентации.* Учащиеся готовят собственные презентации: мини-словарики, тематические коллекции слов, описания предметов или явлений. Данное задание соответствует указанной в статье идее о том, что учащиеся могут использовать презентации для демонстрации собственных достижений.

Следует также отметить эффективность использования мультимедийной презентации на этапе контроля изученного лексического материала. В качестве итоговой проверки можно включать в презентацию интерактивные тесты: задания с выбором ответа; задания на соответствие; задания “*Correct the mistake*”; мини-викторины. Использование мультимедийной презентации для контроля обеспечивает оперативность, наглядность результатов и отвечает принципу централизации управления обучением.

В заключение стоит подчеркнуть, что внедрение мультимедийных презентаций в процесс обучения иностранным языкам в средней школе значительно повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, обеспечивает более эффективное восприятие и усвоение материала, а также способствует развитию творческих и коммуникативных навыков. Мультимедийные презентации позволяют создавать более интерактивную, мобильную и централизованную образовательную среду, что способствует повышению качества обучения и более глубокому освоению учебного материала.

Литература

1 Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : справ. пособие / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Мн. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2 Матвеева, Н. В. Повышение мотивации учащихся через использование разнообразных форм работы на уроке и во внеучебное время / Н. В. Матвеева // Английский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 7–13.

3 Словарь по педагогике : справ. пособие / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Мн. : Академия, 2003. – 176 с.

4 Урок-презентация в современной школе / Л. Н. Бобровская, Т. К. Смыковская [и др.]. – Мн. : Красико-Принт, 2012. – 309 с.

5 Информационные технологии в образовании: справ. пособие / Л. Н. Бобровская, Т. К. Смыковская [и др.]. – Мн. : Красико-Принт, 2008. – 217 с.

УДК 37.091.33:398.91:811'243

М. Д. Матвиёнок

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена использованию пословиц и поговорок в качестве средства обучения иностранному языку. Обосновывается актуальность обращения к такому материалу в связи с необходимостью формирования у обучающихся не только языковых, но и социокультурной компетенций. В статье раскрываются уникальные свойства пословиц и поговорок, позволяющие эффективно применять их на разных этапах урока.

Современная методика преподавания иностранных языков ориентирована на формирование вторичной языковой личности, которая способна не только к межкультурной коммуникации, но и к пониманию культуры и менталитета носителей изучаемого языка. В этом контексте особую важность приобретают такие элементы языка, которые являются аутентичными и несут в себе аспекты культуры, к их числу принадлежат пословицы и поговорки.

Актуальность обращения к пословицам и поговоркам как к дидактическому ресурсу обусловлена их уникальными свойствами: лаконичностью, ритмичностью, смысловой завершенностью, высокой степенью эмоциональной окрашенности. Такие особенности делают их полезным материалом для обучения на всех этапах, от начального до продвинутого уровня [1]. Включение пословиц и поговорок в учебный процесс позволяет сочетать обучение языку с расширением культурологического кругозора, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов, которые нацелены на развитие социокультурной и коммуникативной компетенции.

Дидактическая ценность пословиц и поговорок заключается в их универсальности. Они могут быть интегрированы в любой этап занятия, выполняя различные методические задачи. Благодаря своей краткости и смысловой емкости они выступают не просто как иллюстративный материал, а как основа для организации речевой деятельности. Так, например, на подготовительном этапе урока пословицы могут выполнять функцию введения в тему [2]. Вместо традиционного объявления темы преподаватель предлагает обучающимся определенное высказывание, которое содержит ключевую проблему занятия, таким образом, он может не просто задать тему урока, но и активизировать мыслительную деятельность обучающихся, побуждая их к обсуждению высказывания и выражению собственного мнения. Такой подход способствует созданию проблемной ситуации. На основном этапе урока функционал пословиц и поговорок расширяется. Они могут применяться как средство введения и первичного закрепления лексико-грамматического материала, выступать основанием для развития речевых умений, быть инструментом формирования социокультурной компетенции. Короткая, ритмически организованная фраза легче запоминается, чем изолированное слово или какое-либо грамматическое правило, а яркие образы, заключенные в пословице, позволяют создать прочные ассоциативные связи, что способствует более устойчивому усвоению новых единиц [3]. Пословица может выступать в роли проблемного вопроса для дискуссии, отправной точкой для составления диалогов или монологов, а также выводом по итогам прочитанного текста или просмотренного видеоматериала. Сравнение пословицы в изучаемом и родном языках позволяет выявить культурные отличия, национально-специфические черты, что способствует пониманию картины мира носителей языка.

Заключительный этап урока также может быть организован с использованием пословиц, например, для подведения итогов и рефлексии. Следовательно, пословицы и поговорки позволяют реализовать не только обучающую и развивающую, но и воспитательную функции урока.

Развитие произносительных навыков является базовым условием успешной коммуникации. Пословицы и поговорки ритмичны, построены на средствах фонетической выразительности, на аллитерации или ассонансе, что делает их идеальным материалом для фонетической зарядки. Их использование позволяет уйти от механического повторения изолированных звуков и перейти к осмысленному проговариванию [4]. Работа над произношением с использованием пословиц и поговорок строится от простого к сложному, так как сначала отрабатывается сложный звук изолированно, затем в составе слова, а затем в структуре целого предложения. Хоровое или индивидуальное проговаривание пословиц позволяет скорректировать артикуляционные ошибки и поработать над интонацией. Для совершенствования интонационных навыков можно использовать высказывания, которые отражают конкретные жизненные ситуации, что также может придать

фонетическим упражнениям коммуникативную направленность. Регулярное проведение фонетической зарядки на основе пословиц и поговорок на всех этапах обучения, от младших до старших классов, способствует не только постановке произношения, но и развитию фонематического слуха.

Лексико-грамматическое разнообразие пословиц и поговорок открывает возможности для использования их при объяснении и активизации языкового материала. В отличие от тех примеров, которые сконструированы искусственно, пословицы представляют собой законченное высказывание, аутентичное, насыщенное культурными отсылками, что демонстрирует функционирование языковой единицы в естественном контексте.

В области грамматики пословицы могут выступать как средства иллюстрации и закрепления практически любых явлений, так как в силу своей устойчивости, повторяемости они способствуют автоматизации грамматических структур [5]. В качестве дидактического материала с точки зрения обучения грамматике пословицы и поговорки могут быть полезны при изучении сослагательного наклонения и императива (“Never say die”), герундия и инфинитива (“Seeing is believing”), степеней сравнения прилагательных (“Better late than never”), модальных глаголов (“A man can do no more than he can”).

Пословицы и поговорки представляют богатый материал для развития продуктивных речевых умений, говорения и письма, в силу своей природы. Многозначность, наличие скрытого подтекста, который содержится в пословицах и поговорках, позволяют использовать их в качестве стимула для дискуссии и интерпретации. Так обучающиеся учатся выражать свое отношение к народной мудрости, например, в ходе создания ситуативных диалогов, в групповых проектных заданиях, написании эссе, подготовке презентаций. Пословицы и поговорки выступают не просто как единицы запоминания, а как стимулы для творческой речемыслительной деятельности, так как они помогают снять языковые трудности, делая процесс коммуникации более естественным и эмоционально насыщенным.

Такими образом, пословицы и поговорки являются эффективным и многофункциональным дидактическим ресурсом на уроках иностранного языка, и их дидактический потенциал реализуется на всех уровнях обучения – от фонетики до синтаксиса, а также в развитии всех видов речевой деятельности за счет их лаконичности, ритмичности, смысла, культурной маркированности. Семантическое и методически обоснованное использование пословиц и поговорок способствует формированию языковых навыков, развитию социокультурной компетенции, позволяет обучающимся глубже понять менталитет и ценности носители языка.

Литература

- 1 Воскресенская, Т. Л. Воспитательная роль пословиц и поговорок на уроках английского языка / Т. Л. Воскресенская // Новая наука: Проблемы и перспективы. – 2016. – № 121-2. – С. 52–54.
- 2 Кирюшина, О. В. Пословицы и поговорки как средство развития межкультурной компетенции в обучении иностранному языку / О. В. Кирюшина // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2021. – № 1 (19). – С. 179–185.
- 3 Синякова, А. В. Методическая ценность английских пословиц и поговорок на уроках иностранного языка / А. В. Синякова // Студенческий. – 2021. – № 17-2 (145). – С. 77–79.
- 4 Глисова, С. М. Пословицы и поговорки на уроках иностранного языка / С. М. Глисова, М. Кулаева // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 102-2. – С. 209–212.
- 5 Matkarimov, S. T. Peculiarities of using English proverbs in foreign (English) language lessons in schools / S. T. Matkarimov, M. M. Toromamatova // Bulletin Jalal-Abad State University. – 2023. – № 3 (57). – P. 148–153.

ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ QUIZLET

В данной статье рассматриваются функциональные возможности и практическое применение образовательной онлайн-платформы Quizlet в современном учебном процессе изучения иностранных языков. В статье анализируются ключевые инструменты платформы, такие как создание собственных модулей, поиск по базе готовых материалов, режим обучения, автоматическая генерация тестов для проверки изученного материала, а также интерактивные игры для закрепления пройденных модулей. Особое внимание уделяется преимуществам использования Quizlet для повышения вовлеченности и индивидуализации обучения.

В настоящее время существует большое разнообразие образовательных онлайн-платформ для изучения иностранных языков, и, несомненно, такое огромное количество приложений, сайтов и платформ внесло существенные изменения в геймификацию учебного процесса. Современные реалии оказали значительное влияние на выбор подходов и средств обучения. Технологии вошли в образовательный процесс стремительно и стали его неотъемлемой частью. Любое современное образовательное учреждение стремится к интеграции в высокотехнологичную среду, а учитель внедряет в свою работу все доступные образовательные ресурсы [1, с. 70].

Трансформация образования в сторону цифровизации требует внедрения инструментов, способных поддерживать высокую вовлеченность учащихся, особенно детей и подростков поколения Альфа, рожденных в период с 2004 по 2025 годы, у которых поверхностное восприятие информации и низкая концентрация внимания. Применение инструментов геймификации в процессе изучения иноязычного материала должно обеспечивать адаптивность и результативность обучения.

Одной из таких платформ является Quizlet, программа, разработанная в качестве интернет-ресурса, способствующего эффективному запоминанию и усвоению лексического материала на иностранном языке. Quizlet – это платформа обучения 138 иностранным языкам, которая использует различные задания и игры, чтобы помочь учащимся практиковать и осваивать то, что они изучают [2, с. 137–138]. Платформа Quizlet, изначально созданная как сервис для работы с цифровыми флеш-карточками, эволюционировала в комплексную экосистему, использующую алгоритмы машинного обучения для оптимизации когнитивной нагрузки пользователей.

Основой Quizlet является учебный модуль, который представляет собой структурированную базу данных из пар «термин – определение». Однако уникальность платформы заключается в том, как эти данные интерпретируются различными алгоритмами для создания многомерного образовательного опыта. Обучение на платформе состоит из следующих разделов / режимов:

1 Флэш-карты. Данный режим похож на обычные бумажные двусторонние карточки. В нем пользователям показана «карточка» для какого-либо термина. Пользователи могут щелчком мыши перевернуть карту или использовать клавиши со стрелками, и посмотреть определение изучаемого слова.

2 Заучивание. В этом режиме обучения пользователям показан термин или определение, после чего необходимо ввести необходимое значение, которое будет отображаться. После ввода ответа пользователи видят, был ли ответ верным, и могут выбрать отмену автоматической сортировки с учетом ответа, если это необходимо.

3 Долгосрочное обучение предоставляет рекомендуемый набор исследований, основанный на том, правильно ли пользователи отвечают на заданные вопросы. Повторение терминов, которые отвечены неверно, увеличивается по частоте, а на панели мониторинга отображается прогресс обучения с течением времени.

4 Тест. Пользователь выполняет комплексный тест (множественный выбор, ответы на вопросы, выбор правильного варианта написания и т. д.), в который внесены задания из всех разделов, созданных в изучаемой им теме.

5 Правописание. В рамках этого режима термин читается вслух, а пользователи должны ввести термин с правильной орфографией.

6 Подбор значений. В ходе обучения пользователям предоставляется сетка с разбросанными по ней терминами. Пользователи перетаскивают термины поверх своих связанных определений, чтобы удалить их из сетки и попытаться очистить ее в максимально сжатые сроки.

7 Гравитация. Этот режим был адаптирован из игры Space Race. В игровом режиме определения прокручиваются вертикально по экрану в форме астероидов. Пользователь должен ввести термин, который соответствует определению, прежде чем он достигнет нижней части экрана. Основное преимущество в том, что пользователь сам может выбрать уровень сложности и тип игры [2, с. 138].

Стремительное развитие и распространение искусственного интеллекта также оставили свой след в цифровизации и индивидуализации учебного процесса, ведь одним из наиболее важных элементов иностранного языка становится постоянная практика живого общения с собеседником – овладение навыками которого для многих и является главной целью изучения иностранного языка. Однако не всегда есть возможность найти носителя языка и тренировать с ним навыки, именно в таких случаях и подходит практика с ИИ-ассистентом. К настоящему моменту внедрение цифровых методов обучения и преподавания позволили значительно разнообразить и улучшить образовательные методики [3, с. 82–83]. Одним из таких примеров является внедрение ИИ-репетитора *Q-chat* на платформе Quizlet.

Q-Chat – это персональный ИИ-репетитор внутри платформы Quizlet, построенный на базе технологий OpenAI (ChatGPT). В отличие от классических карточек, где просто заучивается «вопрос–ответ», Q-Chat имитирует живой диалог с преподавателем. Главный принцип этой модели обучения – ИИ-репетитор не дает готовые ответы сразу. Вместо этого он использует Сократовский метод, т. е. задает наводящие вопросы, чтобы пользователь сам пришел к правильному выводу. Это превращает пассивное заучивание в активное осмысление.

При запуске ИИ-ассистента по учебному модулю, пользователю предлагается несколько вариантов:

1 «Проверь меня» (Quiz Me). ИИ задает вопросы по терминам из пользовательского набора. Если пользователь ошибается, он не просто ставит «минус», а объясняет ошибку и дает подсказку.

2 «Научи меня» (Teach Me). Пользователь просит ИИ объяснить сложную концепцию. ИИ в свою очередь берет определение из карточки и «разжевывает» его на простых примерах, адаптируясь под уровень пользователя.

3 «Примени мои знания» (Apply My Knowledge). Самый интересный режим, в котором ИИ-репетитор придумывает реальные ситуации, где пользователю нужно использовать уже изученный материал на практике.

4 «Практика языка». Режим «живого общения», где ИИ-репетитор выступает собеседником для практики иноязычной речи.

Однако ситуация с Q-Chat сейчас неоднозначная. В середине 2025 года Quizlet проводил «пересмотр» своих ИИ-инструментов. В сети (например, на Reddit) появлялись сообщения о том, что старый формат Q-Chat может быть отключен или заменен на другие

интеграции с ChatGPT. На текущий момент (апрель 2026) Quizlet активно внедряет новые функции генерации материалов, а Q-Chat трансформировался – теперь он чаще встречается не как отдельная кнопка «чат», а как часть режима «заучивание» с элементами ИИ.

Таким образом, платформа Quizlet представляет собой высокотехнологичную систему, которая существенно трансформирует современный процесс изучения иностранных языков. Переход от простых цифровых флеш-карточек к комплексной системе, использующей алгоритмы машинного обучения, позволяет эффективно оптимизировать когнитивную нагрузку пользователей и обеспечивать индивидуализацию обучения. Несмотря на наличие платного контента внутри платформы, большинство необходимых функций для изучения языка находятся в открытом доступе для каждого. Особую значимость Quizlet приобретает для педагогов в работе с поколением Альфа, так как инструменты геймификации позволяют удерживать внимание учащихся лучше и поддерживать их высокую вовлеченность, а интеграция искусственного интеллекта в лице ИИ-репетитора вывела платформу на новый уровень обучения языка.

Литература

1 Иванова, Е. А. Электронное учебное приложение “Quizlet” как средство обучения иноязычной лексике / Е. А. Иванова, Д. И. Кочиева // Российская наука в современном мире : сб. ст. XXXVI междунар. науч.-практ. конф., Москва, 28 фев. 2021 г. // Актуальность. РФ. – М., 2021. – С. 70–73.

2 Жегало, Т. И. Обучающая платформа Quizlet в преподавании профессионального иностранного языка / Т. И. Жегало // Сахаровские чтения 2018 года: экологические проблемы XXI века : материалы 18-й Междунар. науч. конф., 17–18 мая 2018 г., г. Минск : в 3 ч. / Междунар. гос. экол. ин-т им. А. Д. Сахарова Бел. гос. ун-та ; редкол.: А. Н. Батян [и др.]. – Мн., 2018. – С. 137–138.

3 Цапина, Е. А. Особенности влияния технологий искусственного интеллекта на изучение иностранного языка: преимущества и недостатки / Е. А. Цапина // Русская политология. – 2023. – № 3 (28). – С. 82–87.

УДК 37.091.33:811

В. В. Никитенко

МОТИВАЦИЯ И ВОВЛЕЧЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ В WORDWALL

Данная статья посвящена использованию игровых заданий на платформе Wordwall как инструменту повышения мотивации при изучении грамматики. Автор анализирует, как интерактивный формат работы помогает снизить страх перед ошибкой и вовлечь в учебный процесс даже слабомотивированных учащихся. Особое внимание уделяется определению критериев, позволяющих трансформировать платформу Wordwall из развлекательного инструмента в действенное средство для достижения педагогических целей.

В современном образовании мотивация и вовлеченность становятся ключевыми факторами успешного обучения. Мотивация представляет собой совокупность факторов, которые запускают нашу деятельность и формируют вектор развития индивида. Чтобы мотивировать школьников, нужно найти то, что их по-настоящему увлекает, и дать им возможность проявить себя в учебе и других занятиях.

В эпоху цифровизации, когда детям трудно удерживать внимание на теме более одной минуты, мотивация и вовлеченность учеников становятся фундаментом эффективного образования. Вместе с тем, традиционные подходы к обучению грамматике, основанные на механическом выполнении упражнений и заучивании правил, часто вызывают у школьников снижение интереса и учебной мотивации. Вопрос мотивации является центральным при рассмотрении эффективности использования игровых заданий в образовательном процессе. Как отмечает Н. Д. Гальскова, мотивация к изучению иностранного языка представляет собой многогранное явление, объединяющее в себе стремление к общению, познавательный интерес и практическую направленность [1, с. 45]. Е. В. Калинина в своей статье указывает на то, что интерактивность, наглядность и оперативная обратная связь, присущие современным информационным технологиям, являются ключевыми факторами в существенном усилении мотивации обучающихся [2, с. 35].

Игровые платформы предлагают инновационный подход, позволяющий трансформировать учебный процесс в стимулирующую и приятную деятельность. Благодаря гармоничному сочетанию игр, интересных задач и мгновенному отображению результатов эти инструменты не только поддерживают живой интерес, но и развивают самодисциплину у подрастающего поколения. Одним из таких решений может стать платформа Wordwall – мощный онлайн-конструктор, который преобразует обучение грамматике в увлекательную игру. Он предлагает более 30 бесплатных интерактивных заданий, способных значительно повысить интерес и мотивацию учащихся всех возрастов и уровней. Платформа позволяет создавать собственные упражнения или выбирать из огромной библиотеки готовые материалы. Благодаря интерактивности, доступности на разных устройствах и автоматической проверке, Wordwall делает процесс обучения грамматике эффективным и удобным для всех участников [3, с. 595].

Исследование, проведенное Ю. А. Кошеваровой и Д. А. Галиевой, показало, что применение Wordwall на уроках грамматики способствует:

- 1) повышению познавательной активности. Интерактивный формат заданий удерживает внимание учащихся, делая процесс выполнения упражнений менее монотонным;
- 2) снижению тревожности. Мгновенная обратная связь и возможность повторять задание несколько раз создают безопасную среду, в которой ошибка воспринимается не как неудача, а как этап обучения. Это особенно важно для учащихся с низкой самооценкой и страхом допустить ошибку;
- 3) развитию самостоятельности. Учащиеся могут выполнять задания в удобном для них темпе, повторять сложные темы, отслеживать свой прогресс;
- 4) созданию положительного эмоционального фона. Использование игровых элементов стимулирует возникновение позитивных эмоциональных реакций, ассоциированных с выполнением грамматических заданий. Тем самым формируется положительное отношение к самому процессу изучения грамматики [4, с. 154].

Понятие вовлеченности тесно связано с мотивацией, но имеет свою специфику. Вовлеченность характеризуется не просто интересом к предмету, а активным участием в учебном процессе, концентрацией внимания, эмоциональным откликом на учебную задачу. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» определяет обучение как процесс активного взаимодействия учителя с учениками и между учениками. Для такого взаимодействия Wordwall создает данную среду через игровые задания [5, с. 62]. Можно выделить несколько уровней вовлеченности, которые достигаются при использовании Wordwall:

- 1) когнитивная вовлеченность проявляется в том, что учащиеся сосредоточенно выполняют задания, анализируют грамматические структуры, ищут закономерности. Игровая форма не отвлекает от содержания, а, напротив, помогает удерживать внимание на грамматическом материале;
- 2) эмоциональная вовлеченность выражается в положительном отношении к выполнению заданий, радости от успешного решения, заинтересованности в результате. Авторы отмечают, что учащиеся с нетерпением ждут уроков, на которых планируется работа с Wordwall, и выражают желание выполнять дополнительные задания дома;

3) поведенческая вовлеченность проявляется в активном участии в учебной деятельности: учащиеся выполняют все предложенные задания, не отвлекаются, стремятся выполнить работу качественно. Особенно показательно, что даже учащиеся с низкой успеваемостью в игровом формате демонстрируют высокую активность [4, с. 155].

Wordwall позволяет создавать разнообразные типы заданий, эффективные для отработки грамматических структур. Исходя из этого мы можем выделить несколько моделей, которые по-нашему мнению, лучше всего подходят для формирования грамматических навыков:

1 «Викторина» – предоставляет возможность проверить понимание грамматических правил и умение применять их в различных контекстах. Данный формат особенно эффективен для повторения и обобщения грамматического материала.

2 «Заверши предложение» – идеально подходит для отработки употребления временных форм глагола, условных предложений и других грамматических конструкций, требующих выбора правильной формы в контексте.

3 «Колесо фортуны» – создаёт элемент неожиданности и соревновательности, что способствует поддержанию интереса к выполнению грамматических упражнений.

4 «Сопоставление пар» – позволяет тренировать соответствие между грамматической структурой и её значением или случаем употребления.

5 «Привести в порядок» – эффективен для отработки порядка слов в утвердительных, вопросительных и отрицательных предложениях.

Е. В. Калинина отмечает, что эффективность использования цифровых инструментов зависит от того, насколько учитель владеет методикой их применения. Простое «перемещение» традиционных упражнений в цифровую среду не даёт желаемого эффекта. Важно переосмыслить структуру занятия, найти оптимальное место для интерактивных заданий, продумать систему обратной связи [2, с. 33].

Ключевым аспектом, выделяющим Wordwall среди прочих, является возможность быстрого создания заданий с автоматической проверкой, что экономит время учителя и позволяет организовать самостоятельную работу учащихся с мгновенной обратной связью, чему способствует интерактивный характер заданий, возможность их выполнения на различных устройствах: компьютеры, планшеты, смартфоны, интерактивные доски. Согласно методическим указаниям, успешное внедрение Wordwall в процесс обучения грамматике требует соблюдения следующих принципов:

1) регулярность и комплексность: Wordwall следует активно применять на протяжении всего изучения грамматической темы – от объяснения нового материала до закрепления и проверки знаний;

2) интеграция с традиционными подходами: интерактивные задания Wordwall должны дополнять, а не вытеснять привычные упражнения, чередуясь с ними для достижения наилучшего результата;

3) возрастная адаптация: для эффективного использования Wordwall важно подбирать шаблоны, соответствующие возрасту обучаемых: простые и наглядные для младших школьников («Сопоставление», «Случайное колесо»), более сложные и контекстные для старших («Викторина», «Заверши предложение» с развёрнутыми контекстами);

4) индивидуализация обучения: Wordwall предоставляет возможности для создания заданий разного уровня сложности, что позволяет адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого ученика [4, с. 156].

Однако, несмотря на все преимущества, важно отметить, что Wordwall, как и любой другой инструмент, имеет свои ограничения. Для эффективной отработки конкретных грамматических правил Wordwall – прекрасный инструмент, но, когда речь идет о всестороннем развитии языковых навыков, его возможностей недостаточно. Чтобы учащиеся могли по-настоящему овладеть языком, им необходимо переходить от отдельных упражнений к активному применению грамматики в живом общении. Поэтому преподавателям следует

использовать Wordwall в комплексе с другими методиками: коммуникативными упражнениями, работой с аутентичными материалами и развитием устной речи. Поскольку Wordwall не способствует развитию коммуникативных навыков, его использование должно быть дополнено заданиями, направленными на говорение и письмо. Также стоит учитывать возможные затраты на использование расширенных функций платформы.

Подводя итог, можно сказать, что Wordwall – это не просто онлайн инструмент с разными яркими картинками, а эффективный помощник в формировании грамматических навыков. Игровые приёмы снимают главный страх ученика – совершить ошибку. Таким образом, рутинное изучение грамматики превращается в захватывающее и результативное приключение, стимулирующее интерес и активное участие. Эффект достигается за счет комбинации внешних стимулов, например, очков, рейтингов и внутренней мотивации, основанной на стремлении к глубокому пониманию предмета. Чтобы добиться наилучших результатов, необходимо тщательно подходить к созданию заданий: определять конкретные цели, выстраивать логику усложнения, учитывать особенности всех учеников и анализировать итоги. Благодаря интерактивности и привлекательному дизайну, эти задания позволяют практиковаться в комфортной среде, получать моментальную оценку своих действий и чувствовать себя более уверенно. Таким образом, сочетание игровых упражнений с традиционными заданиями не только повысит вовлечённость, но и гарантирует более глубокое и прочное усвоение грамматических правил. Однако важно подчеркнуть, что Wordwall не заменяет учителя, а становится его «цифровым помощником», позволяя органично добавить интерактив в изучаемый материал, заданный учебной программой.

Литература

- 1 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
- 2 Калинина, Е. В. Компьютерные технологии и технические средства обучения в образовательном процессе / Е. В. Калинина // *Замежные мовы*. – 2014. – № 1. – С. 32–35.
- 3 Лукачева, М. А. Сервис Wordwall в образовательном процессе / М. А. Лукачева, Д. М. Богачева, И. Д. Борисова // *Молодой ученый*. – 2022. – № 20 (415). – С. 594–598.
- 4 Кошеварова, Ю. А. Использование платформы Wordwall в обучении грамматики английского языка / Ю. А. Кошеварова, Д. А. Галиева // *Вестник Уфимского юридического института МВД России*. – 2023. – № 3 (101). – С. 152–157.
- 5 Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский)» для V–IX классов учреждений общего среднего образования, с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни). – Мн. : Национальный институт образования. – Мн. : Аверсэв, 2025. – 62 с.

УДК 373.091.33:811'271.1

О. И. Никифорова

РОЛЬ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье проблема обучения монологической речи на уроках английского языка рассматривается как одна из наиболее ключевых в современной методике преподавания. Статья отражает важность использования различных опор для эффективного формирования у учащихся связной монологической речи. В работе рассматриваются особенности применения опор, поэтапность их введения и последующая редукция,

которая способствует переходу от подготовленной речи к спонтанной. Особое внимание уделяется практической значимости опор для преодоления языковых трудностей и повышения мотивации обучающихся.

В системе современного образования обучение монологической речи занимает центральное место, так как именно умение свободно выражать свои мысли на иностранном языке свидетельствует о том, что учащиеся овладели иностранным языком. Е. Н. Соловова отмечает, что «монологическая речь является наиболее сложной формой речевой деятельности, так как требует от говорящего не только владения языковыми средствами, но и умения логически выстраивать высказывание, соблюдая его композиционную целостность» [1, с. 154].

Во время выполнения практических заданий многие учащиеся испытывают значительные трудности в построении сложных монологических конструкций. Наиболее часто встречающимися проблемами являются маленький лексический запас, страх допустить грамматическую ошибку, психологический барьер публичных выступлений. Именно по этим причинам использование опор является эффективным средством и поддержкой для учащихся в их речевом процессе.

Понятие «опора» трактуется как модель или схема выполнения речевого действия, которая облегчает учащемуся процесс порождения высказывания, снимая трудности, связанные с отбором содержания, структурным оформлением или языковой реализацией мысли [2, с. 89]. А. Н. Щукин определяет опоры как «специально организованные материальные объекты, которые помогают учащимся в создании речевого высказывания» [3, с. 176].

Труды отечественных и зарубежных психологов и методистов являются теоретической базой для использования опор в процессе обучения. Одной из наиболее важных теорий является концепция П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Согласно этой теории, любое умственное действие, в том числе и речевое, проходит ряд этапов – от материализованного (с опорой на внешние предметы или схемы) до умственного, выполняемого во внутренней речи [4, с. 67]. Это значит, что на первых этапах обучения учащимся необходима наглядная опора (иллюстрация, схема и т. п.).

Второе по значимости является понятие «зона ближайшего развития», разработанное Л. С. Выготским, согласно которому обучение должно опережать актуальный уровень развития учащегося, но при этом опираться на то, что он уже способен выполнить с помощью учителя или опор [5, с. 142].

Таким образом, психолого-педагогические основания использования опор связаны с необходимостью обеспечения постепенного перехода от репродуктивных форм речевой деятельности к продуктивным.

В настоящее время существуют различные классификации опор, которые применяются при обучении монологической речи, однако наиболее распространенной классификацией является деление опор по каналу восприятия и способу представления информации, в рамках которой можно выделить вербальные, изобразительные и смысловые (логические) опоры [3, с. 203].

Рассмотрим данную классификацию, которая включает в себя:

1) вербальные опоры, которые основываются на тексте (как основа для пересказа), схемах, ключевых словах, развернутом или сжатом плане, цитатах, пословицах, опорных сигналах. Как отмечает Н. В. Юхнель, «вербальные опоры обеспечивают лексико-грамматическую базу высказывания и особенно эффективны на начальном этапе обучения, когда учащиеся еще не обладают достаточным запасом языковых средств для самостоятельного порождения речи» [6, с. 117];

2) наглядные опоры, которые включают в себя иллюстрации, фотографии, картинки, видеоматериалы, комиксы. Именно такие опоры создают правильное визуальное восприятие материала, активизируют образное мышление, тем самым повышая мотивацию учащихся к говорению;

3) смысловые (логические) опоры, включающие структурные и логические схемы высказывания (введение, основная часть, заключение), алгоритмы построения аргументации (тезис, аргумент, пример, вывод), риторические схемы. Данный вид опор, как указывает Е. Н. Соловова, «приобретает особую значимость на старшем этапе обучения, когда перед учащимися ставятся задачи, связанные с рассуждением, аргументацией и выражением собственного мнения» [1, с. 162].

Эффективность использования опор напрямую связана с соблюдением принципа поэтапной работы. В современной методике обучения иностранным языкам выделяют три этапа работы над монологическим высказыванием с использованием опор [3, с. 180].

Первый этап, репродуктивный (5–6 классы), на котором используются вербальные и изобразительные опоры, а также план из 5–6 пунктов и ключевых фраз, которые дети могут использовать в речи. Как отмечает П. Я. Гальперин, на этапе материализованного действия «учащийся опирается на внешние предметы или их изображения, что позволяет ему сосредоточиться на содержании, а не на форме высказывания» [4, с. 72]. Основная задача данного этапа заключается в создании ситуации успеха, формировании положительного отношения к говорению.

Второй этап, репродуктивно-продуктивный (7–9 классы). По мере взросления количество опор значительно уменьшается. План заменяется серией картинок без подписи. Согласно исследованиям И. Л. Колесниковой, «постепенное сворачивание опор стимулирует развитие механизма вероятностного прогнозирования и побуждает учащихся к самостоятельному поиску языковых средств» [2, с. 118].

Третьему этапу, продуктивному (10–11 классы), характерна постановка проблемных задач. В качестве опор используются аудио- или видеоматериалы без вербальной поддержки, проблемный вопрос, цитата, графики. Е. Н. Соловова отмечает, что «на старшем этапе обучения опоры должны обеспечивать не столько формальную, сколько содержательную сторону речи, стимулируя критическое мышление и личностную интерпретацию информации» [1, с. 162].

Таким образом, использование опор в обучении монологической речи на уроках английского языка является необходимым условием эффективного формирования речевых умений. Опоры выполняют ряд важнейших функций: когнитивную, коммуникативную, развивающую и контролирующую. В основе методики использования опор лежат психолого-педагогические концепции Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Эффективность применения опор зависит от ряда факторов, таких как соблюдение принципа поэтапности и своевременной редукции опор для обеспечения плавного перехода от репродуктивной речи к продуктивной.

Литература

1 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2021. – 239 с.

2 Колесникова, И. Л. Английский язык: теория и практика речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Флинта, 2020. – 288 с.

3 Щукин, А. Н. Методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М. : Юрайт, 2022. – 288 с.

4 Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 2018. – 400 с.

5 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2019. – 352 с.

6 Юхнель, Н. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб.-метод. пособие / Н. В. Юхнель, Е. Г. Наумова. – Мн. : Вышэйшая школа, 2021. – 287 с.

Е. А. Орещенко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ИХ ФУНКЦИИ, ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

В статье рассматривается роль мобильных образовательных приложений в процессе освоения английского языка. Автор анализирует ключевые функции современных платформ. Особое внимание уделяется тому, как эти технологии трансформируют традиционный подход к обучению, делая его более гибким и доступным в любом месте. В работе подробно описываются преимущества и недостатки использования таких приложений в изучении английского языка.

Современные образовательные процессы стремятся соответствовать передовым технологиям, стремясь формировать у учащегося навык самообразования, а также пробуждать внутреннюю мотивацию и устойчивый интерес к обучению – как внутри учреждения образования, так и за его пределами. Ключевую роль сегодня играет необходимость внедрения актуальных, инновационных подходов к освоению языков, что обеспечит будущим профессионалам гибкость и адаптивность в различных сферах деятельности. Благодаря интеграции цифрового контента и заданий, которые дополняют, но не заменяют работу учителя, процесс обучения становится не только более интересным и интенсивным, но и адаптированным для каждого учащегося [1, с. 66]. В данном случае мы представим мобильные приложения как технологии обучения английскому языку.

Мобильные приложения – это программная продукция, созданная для функционирования на смартфонах, планшетах и иных портативных устройствах, что делает их наиболее удобными инструментами для изучения языков. К самым востребованным для освоения английского языка можно отнести следующие: Panda English School, LinguaLeo, ED Words, Memrise, Urban Dictionary, ENGLISH GRAMMAR IN USE и другие.

Благодаря современным мобильным приложениям учащиеся получают быстрый доступ к образовательным материалам в любой момент и в любом месте, что способствует большей самостоятельности и индивидуализации получения знаний. Следовательно, учебный процесс выходит за рамки школьной аудитории – взаимодействие между преподавателями и учащимися происходит независимо от времени и географического положения, что усиливает общий уровень эффективности обучения [2, с. 393].

Во время обучения мобильные приложения выполняют функцию организации и систематизации информации, обеспечивающей обратную связь, а именно помогают учащимся:

- расширять словарный запас;
 - осваивать и закреплять правила грамматики английского языка;
 - развивать способность воспринимать разговорную речь на слух, тем самым «прокачивая» навыки аудирования иноязычной речи;
 - готовиться к занятиям;
 - повышать общий уровень владения языком;
 - самостоятельно изучать материал, углублять знания и устранять пробелы в навыках.
- Мобильное приложение для изучения иностранного языка должно также представлять следующие функции:

- просмотр теории;
- навигация по меню;
- выполнение текстовых заданий;
- выполнение заданий на идентификацию изображений;

- выполнение заданий с аудио / видеосопровождением;
- изменение уровня сложности заданий;
- просмотр статистики;
- регистрация новых пользователей;
- авторизация пользователей.

Реализация каждой функции технологического новшества требует оценки как преимуществ, так и недостатков.

Во-первых, одним из ключевых преимуществ применения мобильных приложений для освоения английской лексики является возможность формировать или использовать широкие коллекции слов, фраз и выражений по различным темам. Во-вторых, такие программы обеспечивают высокую степень интерактивности, что усиливает процесс запоминания и способствует лучшему пониманию лексических элементов [3, с. 97]. В-третьих, функции приложений, которые включают в себя карточки с переводами, задания на ассоциацию, игровые механики, аудирование и повторение, а также практика чтения и письма на английском языке позволяют пользователю активно взаимодействовать с материалом разными способами, что способствует усвоению информации.

Кроме того, многие мобильные приложения поддерживают адаптивную систему обучения, подстраивающуюся под уровень знаний и индивидуальные цели пользователя. Следовательно, это обеспечивает персонализированный подход к изучению языка и позволяет максимально эффективно распоряжаться временем и ресурсами учащегося: программы предлагают интерактивные задания, позволяют отслеживать прогресс во времени и дают персонализированные рекомендации по обучению, основанные на текущем уровне владения языком учащегося.

Мобильные приложения эффективно реализуют автономное, индивидуальное и групповое обучение при условии создания учебных материалов, программ и заданий в адаптированном под мобильные устройства виде. Они способствуют повышению интереса обучающихся благодаря применению привычной техники.

Наряду с преимуществами есть и недостатки использования мобильных приложений в процессе обучения. Одной из особенностей применения интернет-технологий в обучении является невозможность заранее предугадать, какие именно ошибки – фонетические, грамматические, стилистические или семантические – совершит учащийся [4, с. 391]. Подобные погрешности выявятся лишь во время устного диалога с преподавателем либо при прохождении тестирования. При этом их исправление окажется значительно труднее, поскольку информация уже укоренилась в сознании, в отличие от возможности оперативно поправить ошибку сразу после её возникновения.

Среди недостатков также следует отметить ограниченный размер экрана смартфона, который может вызывать зрительное напряжение при длительной работе. Также качество функционирования приложения зависит от характеристик устройства и скорости интернет-соединения.

Связь через сеть Интернет существенно меняет динамику межличностных взаимодействий пользователей в условиях виртуальной среды, будь то локальные или глобальные сети [5, с. 32]. Применение интернет-технологий способствует расширению образовательного пространства, делая его более открытым. Однако у учащихся с еще не сформированной личностью, склонным к гибкости психики, повышается риск подвергнуться воздействию мошенников, последователей экстремистских религиозных движений и других потенциально опасных личностей. Особенно остро эта проблема стоит при международных коммуникациях. Искусственно стремясь открыть для себя что-то новое и нетипичное, учащийся может случайно установить контакт с лицами, чья деятельность представляет угрозу, включая возможное вовлечение в небезопасные ситуации.

Рассмотрим еще два недостатка использования интернет-ресурсов учащимися как в учреждениях образования, так и дома при подготовке домашних заданий. Во-первых,

основной язык большинства материалов предназначен преимущественно для взрослой аудитории, что затрудняет самостоятельное понимание. Во-вторых, существует риск получения информации, противоречащей нормам этики и морали, со стороны тех, кто использует сеть Интернет для поиска учебных данных. Использование компьютерных технологий в процессе обучения можно считать односторонней формой общения: учащийся действует автономно, тогда как преподаватель выступает организатором и руководителем, что порождает необходимость рассмотреть ограничения, связанные с формой взаимодействия. Одним из наиболее существенных минусов компьютерных технологий является создание условий для пассивного поведения учащихся [5, с. 34].

Таким образом, проведенные исследования подтверждают высокую эффективность использования мобильных приложений в процессе изучения английского языка, особенно в контексте формирования и закрепления лексического запаса, несмотря на наличие некоторых недостатков. Современная цифровая среда предлагает широкий выбор решений, адаптированных под различные возрастные группы, уровень владения языком и цели обучения – от базового ознакомления до глубокой проработки тематической лексики. Такое разнообразие дает возможность каждому пользователю выбрать подходящий инструмент, исходя из своих предпочтений, ритма занятий и целей.

Регулярная работа с мобильными приложениями способствует стабильному росту языковых компетенций за счет интерактивности, игровых механик и систематизации материала, что создает условия для ежедневной практики даже в условиях ограниченного времени. Благодаря дифференцированному подходу приложения позволяют не просто повторять слова, но и отрабатывать их произношение, употребление в контексте, ассоциации и грамматические особенности.

Особый интерес представляет то, что такие платформы снижают тревожность, связанную с ошибками, и создают комфортную среду для экспериментов с языком. Мотивация к обучению возрастает благодаря прогрессивной системе поощрений, уровням сложности и достижениям. Важным преимуществом остается доступность и мобильность – заниматься можно, где угодно и когда удобно, будь то поездка на метро или перерыв между делами. Именно эта универсальность делает мобильные решения ключевым элементом современной системы языкового образования, способствуя преодолению психологического барьера перед общением на иностранном языке и формированию уверенности в собственных силах учащегося.

Литература

1 Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

2 Леонтьева, Я. Ю. Использование Интернет-ресурсов в обучении старшеклассников английской лексике / Я. Ю. Леонтьева, Е. Н. Григорьева // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков : актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. науч. ст. по материалам XXXI Междунар. науч.-практ. конф., 29–30 окт. 2021 г., г. Чебоксары / Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева ; редкол.: Н. В. Кормилина (отв. ред.) [и др.]. – Чебоксары, 2021. – С. 393–398.

3 Варшавская, С. В. Использование мобильных справочных приложений для оптимизации процесса обучения английскому языку / С. В. Варшавская // Новые технологии в обучении иностранным языкам : материалы научно-практической конференции, 20 мая 2015 г., г. Омск / Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского ; редкол.: А. Г. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Омск, 2015. – С. 97–103.

4 Исакова, Д. К. Использование обучающих приложений при обучении английскому языку / Д. К. Исакова // Молодой ученый. – 2021. – № 21 (363). – С. 391–393.

5 Калинина, Е. В. Компьютерные технологии и технические средства обучения в образовательном процессе / Е. В. Калинина // Замежные мовы. – 2014. – № 1. – С. 32–34.

Т. К. Павлова

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В КЛАССЕ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье рассматривается проблема организации работы учащихся с разным уровнем языковой подготовки. Дается определение дифференциации по уровню знаний и краткая ее характеристика. Приводятся примеры, которые помогают организовать учебный процесс в разноуровневом классе. Даются рекомендации о том, в какой форме необходимо давать обратную связь учащимся.

В современном мире учитель часто сталкивается с такой проблемой, как разноуровневый класс: некоторые учащиеся приходят в класс, имея уже достаточно высокий уровень знаний, а другие не знают абсолютно ничего. Многие родители активно участвуют в формировании интеллектуального потенциала своих детей на дошкольном этапе. Особенно часто такую тенденцию можно заметить в изучении иностранных языков. Соответственно, организация учебного процесса в классе с разным уровнем языковой подготовки требует от учителя специальных навыков, гибкого планирования и использования специальных методов обучения. Прежде всего, учителю необходимо провести диагностику знаний и дифференциацию учащихся по ее результатам.

В методической литературе можно встретить различные определения дифференциации учебного процесса. Одни методисты рассматривают такой подход как создание разных условий для обучения учащихся, в зависимости от их уровня подготовки, возраста и интересов. Другие определяют дифференциацию учебного процесса как комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [1].

Разделение учащихся по уровню знаний в рамках одного класса является одним из наиболее важных критериев при выборе методов и приемов обучения и требует особого внимания. Это связано с тем, что организация этапов урока должна предусматривать несколько вариантов заданий, чтобы учитывать индивидуальные особенности учащихся. Также нужно обеспечить определенную степень самостоятельности учащихся, чтобы мотивировать их к дальнейшему обучению. Соответственно, цель урока также является многоуровневой, чтобы каждый учащийся понимал, что он должен вынести для себя из урока.

Эффективность урока в разноуровневом классе обеспечивает заранее продуманные этапы [2]. Обычно такие уроки обязательно включают в себя вводную часть, в которой учитель объясняет тему и лексику, благодаря чему учащиеся получают общее представление о теме урока и мотивацию на дальнейшее изучение. Основная часть урока состоит из разнообразных методов, нацеленных на развитие умений работать в парах и группах, что поможет учащимся учиться друг от друга и не бояться просить помощь. На заключительном этапе крайне важно провести рефлексию и дать обратную связь, чтобы учитель понимал уровень усвоения знаний каждым учащимся. Объяснение домашнего задания также является необходимым этапом, чтобы у учащихся не возникли вопросы о его выполнении.

Разноуровневый класс требует тщательного подбора материалов, которые будут понятны каждому. В связи с этим рекомендуется использовать многоуровневые рабочие тетради, глоссарии, карточки с лексикой, аутентичные материалы с адаптацией (например, видеозапись с субтитрами), а также домашние задания с выбором уровня.

При подготовке к уроку важно, чтобы учитель адаптировал задания к упражнениям для учащихся, учитывая их уровень подготовки. В первую очередь, задания будут отличаться разной степенью участия учителя в процессе их выполнения. Так, при работе с тестом оптимальным вариантом будет дать меньше вопросов более слабым учащимся, а сильным предложить больше. Если на это времени нет, то достаточно просто задать

более легкие вопросы слабым учащимся. При развитии навыков устной речи, слабым учащимся предлагаются шаблоны для составления предложений, тогда как сильным можно дать полную свободу выбора. Для развития умений письма эффективным будет сильным учащимся сообщить только тему сочинения, а слабым указать некоторые идеи и пометить ожидаемый объем [3].

Самым главным критерием для эффективности обучения разноуровневого класса является правильный подбор методов, приемов и форм организации учебного процесса в классе. Есть множество приемов, которые помогут поддерживать интерес как слабых, так и сильных учащихся. Например, метод станций подразумевает наличие нескольких рабочих мест, на которых находятся задания разного уровня сложности или с разной направленностью (лексика, говорение, грамматика, аудирование). Данный формат повышает интерес учащихся, дает им свободу выбора, при этом учитель только направляет их.

Еще одним примером может служить довольно интересный и эффективный метод парного наставничества. Суть его заключается в том, что к каждому слабому ученику прикрепляется более сильный, который помогает и объясняет ему то, что непонятно. Преимущество данного метода заключается в том, что учащимся, как правило, комфортнее попросить помощи у своих сверстников, чем у учителя.

При обучении в разноуровневом классе также может быть продуктивным использование вариантных карточек. Такие карточки должны содержать несколько задач разного уровня сложности, а учащийся выбирает тот уровень, который ему наиболее понятен и интересен.

Проекты или исследовательские задания позволяют учащимся работать в комфортном для них темпе. Проекты не только развивают креативность и самостоятельность учащихся, но и позволяют выбрать тему и формат исследования (коллаж, презентация, видео) самостоятельно, что значительно повышает мотивацию учащихся с разным уровнем знаний.

Несмотря на то, что работа в парах является достаточно эффективным методом работы в классе с разным уровнем подготовки, важно также периодически менять партнера, что позволит взаимодействовать внутри разных уровней и учиться друг у друга.

Для текущей оценки учащихся рекомендуется регулярно проводить небольшие тесты и контрольные работы, чтобы выявить уровень понимания изучаемого материала, при выполнении которых также предлагается несколько вариантов с разным уровнем сложности. Такой дифференцированный подход способствует созданию комфортной образовательной среды, где каждый учащийся сможет продемонстрировать свои знания и навыки в соответствии с уровнем своей подготовки. Кроме того, это поможет учителю более объективно оценить прогресс учащихся и адаптировать методы обучения под их потребности.

Большую роль играет не только сама организация учебного процесса, но и наличие у учителя определенных профессиональных компетенций. В первую очередь он должен быть гибким и уметь быстро реагировать на изменения, интересоваться методической литературой для повышения эффективности работы. Важно также постоянно коммуницировать с родителями учащихся и информировать об успехах и неудачах их детей.

Таким образом, организация работы в классе с разным уровнем языковой подготовки требует от учителя системного подхода: точной диагностики, гибкой группировки, многоуровневой подготовки материалов и умения организовать деятельность учащихся. Дифференциация позволяет каждому ученику работать в комфортном, но стимулирующем режиме, что способствует устойчивому прогрессу и повышению мотивации. Важнейшие элементы успеха – четкие цели, прозрачные критерии оценивания, поддерживающая атмосфера и постоянная рефлексия как ученика, так и учителя.

Литература

1 Технологии уровневой дифференциации. Дифференциация обучения. – URL: <http://sch223.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=54071> (дата обращения: 05.04.2026).

2 Как работать в разноуровневой группе. – URL: <https://rosinkatokyo.com/kak-rabotat-v-raznourovnevnoj-gruppe/> (дата обращения: 05.04.2026).

3 Принципы работы с группой разноуровневых студентов. – URL: <https://skyteach.ru/methods/printsipyi-raboty-s-gruppyoy-raznourovnevyih-studentov/> (дата обращения: 06.04.2026).

УДК 811.111'42'271:347.965

А. М. Пархоменко

ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ АДВОКАТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СУДЕБНОМ ДИСКУРСЕ

В статье анализируется тактико-стратегический репертуар коммуникации адвоката в жанре «вступительное заявление» англоязычного судебного дискурса: определяются основные (защита, дискредитация / обвинение) и вспомогательные (самопрезентация специалиста и его команды, мониторинг темы коммуникации и др.) стратегии дискурса адвоката, перечень тактик, реализующих данные стратегии, делается вывод об ассертивной иллокутивной силе жанра «вступительное заявление адвоката».

В настоящее время внимание лингвистов обращено на анализ вербальной интеракции индивидов как в неинституциональных (коммуникация участников не подвержена регламентации), так и в институциональных (речевое взаимодействие участников регламентируется в соответствии с нормами взаимодействия в конкретной сфере) дискурсивных практиках. Среди подобных исследований внимание привлекают работы, посвященные юридическому дискурсу (институциональный дискурс). Так, например, рассматриваются вопросы коммуникации участников судебного дискурса (частная разновидность юридического), в контексте чего исследователи фокусируются на определении жанрового разнообразия речевого поведения конкретного участника судебной коммуникации (см. работы 1, 2). В соответствии с подобными работами, можно утверждать о возможности проведения дальнейшей типологизации судебного дискурса в зависимости от коммуницирующей стороны (дискурс судьи, дискурс адвоката и др.).

Кроме этого, особое место отводится уточнению прагмалингвистических характеристик общения в рамках судебного заседания, что репрезентировано анализом тактико-стратегического репертуара участников (выражение недоверия как средство тактики дискредитации и самозащиты) [3, с. 156], типологизацией тактик судьи в ходе допроса, установлением национально-культурной специфики судебного дискурса [4, с. 57]. Следует отметить, что преимущественное внимание лингвистов уделяется установлению характеристик речевого поведения судьи в силу ключевой роли данного участника в границах судебного заседания, в то время как дискурс адвоката рассматривается в гораздо меньшей степени, в связи с чем нам представляется обоснованным фокусом данного исследования обозначить речевую интеракцию адвоката с участниками судебного процесса.

Дискурс адвоката представляет собой весь объем вербального взаимодействия адвоката с другими участниками судебного процесса по вопросам рассматриваемого в текущий момент дела в зале судебного заседания и за его пределами. В англо-американской правовой системе адвокат активен в границах вступительного заявления, допроса свидетелей, заключительного заявления, что рассматривается как речевые жанры данного участника в силу направленности каждого из перечисленных элементов на достижение специфической коммуникативной цели и наличия устойчивой структуры, неизменно видоизменяемой в процессе интеракции. Подчеркнем, что наше исследование

посвящено установлению особенностей вербализации жанра «вступительное заявление адвоката», коммуникативной целью которого является представление в адрес судьи, членов коллегии присяжных заседателей и других заинтересованных лиц позиции стороны защиты касательно подробностей рассматриваемого дела.

Объектом представленного исследования выступает вербальная интеракция адвоката в англоязычных судебных процессах, предметом же является тактико-стратегическая направленность его коммуникации. Фактическим материалом послужили стенограммы вступительных заявлений адвокатов, произнесенных во время процессов по уголовным и гражданским делам США общим объемом 9352 лексических единиц в составе 752 предложений. Целью исследования является выявление речевых стратегий и репрезентирующих их тактик в коммуникации адвоката, что реализуется за счет таких задач, как определение перечня основных речевых стратегий адвоката в англоязычном судебном дискурсе, установление тактик, реализующих данные стратегии, выявление речеактовой (иллокутивной) специфики коммуникации адвоката. Методами исследования являются функционально-прагматический анализ, дискурсивный анализ, метод транскрибирования, методики количественной обработки материала.

Общеизвестно, что в прагмалингвистике стратегии типологизируются на основные (достижение коммуникативной цели) и вспомогательные (эффективность воздействия на адресата) [5, с. 108]. В результате анализа набора речевых актов, входящих в состав нашего фактического материала, нами был определен следующий перечень основных и вспомогательных речевых стратегий, которые адвокат реализует в границах обсуждаемого жанра. Остановимся более подробно на рассмотрении подобных стратегий.

I. Основные стратегии речевого жанра «вступительное заявление» дискурса адвоката. По нашим данным, перечень основных стратегий речевого поведения адвоката при вербализации вступительного заявления следует считать *защитой* стороны, представляемой специалистом, осуществляющим коммуникативный обмен, *дискредитацию / обвинение* противоборствующей стороны. Обратимся к детальному анализу перечисленных речевых стратегий и тактик.

A. Стратегия защиты (комплекс речевых действий адвоката, направленный на формирование в глазах специалистов-юристов и представителей общественности положительного образа подзащитного, обоснование отсутствия его виновности). Как нами было выявлено, актуализация данной стратегии осуществляется за счет набора тактик:

1) *тактика апелляции к положительной репутации подсудимого*, реализующаяся за счет речевых актов ассертивной иллокутивной силы, направленных на перечисление позитивных фактов из биографии подсудимого, позволяющих поставить под сомнение правдоподобность выдвинутого обвинения: *He had **relationships with major figures in Hollywood and elsewhere, like Winona Ryder, Kate Moss. In Mr. Depp's 58 years, not a single woman has ever accused him of violence;***

2) *тактика апелляции к элементам доказательной базы*, связанная с вербализацией ассертивных речевых актов, перечисляющих конкретные элементы доказательной базы, связанные с действиями обвиняемого и позволяющие сделать предварительный вывод об отсутствии его виновности: *That's because, **as the evidence will show and you will hear, two years earlier, on May 27, 2016, Ms. Heard had publicly accused Johnny Depp – her husband at the time – of domestic abuse;***

3) *тактика смены ролей*, осуществляющаяся за счет ассертивных речевых актов адвоката, связанных с перечислением фактов, на основании которых подзащитный представляется пострадавшей стороной, а инициатор обвинения становится субъектом противоправного поведения: *Ms. Heard is **a profoundly troubled person who manipulates the people around her, just like she manipulated Mr. Depp.***

Следует также уточнить, что в результате проведенного нами количественного анализа речевых актов, входящих в состав фактического материала данного исследования,

к стратегии защиты нами было отнесено 405 (53,85 %) речевых действий адвоката, 116 (15,42 %) из которых используются для вербализации тактики апелляции к положительной репутации подсудимого, 165 (21,94 %) – для актуализации тактики апелляции к элементам доказательной базы и 124 (16,48 %) заключают в себе тактику смены ролей.

Б. Стратегия дискредитации / обвинения (набор речевых действий адвоката, связанный с попыткой дискредитации противоборствующей стороны в глазах других участников судебного процесса). По нашим данным, в структуру представленной стратегии входят следующие речевые тактики дискурса адвоката:

1) *тактика апелляции к элементам доказательной базы*, направленная на использование ассертивных речевых актов в целях перечисления элементов доказательной базы, связанных с такими некорректными действиями стороны обвинения, которые демонстрируют как явную несостоятельность выдвинутых обвинений, так и некоторую виновность стороны обвинения: ***She presented herself as the face of the #MeToo movement – the virtuous representative of innocent women across the country and the world who have truly suffered abuse. The evidence will show that was a lie;***

2) *тактика представления некомпетентности действий адвоката противоборствующей стороны*, также выраженная речевыми актами ассертивной иллокутивной силы, коммуникативной целью которых является дискредитация противоборствующей стороны за счет вербализации спорных действий адвоката данной стороны (намеренное сокрытие доказательств и др.): ***And so I hope you remember, as this case goes on, that you saw from Mr. Chu only the three statements in isolation – because they want you to forget that. They don't want you to pay attention to what the article is about.***

Отметим, что в структуру речевой стратегии обвинения / дискредитации нами было отнесено 310 (41,22 %) ассертивных высказываний адвоката, где 263 (34,97 %) единицы являются составляющими тактики апелляции к элементам доказательной базы и 47 (6,25 %) – тактики представления некомпетентности речевых и неречевых действий адвоката противоборствующей стороны.

II. Вспомогательные стратегии речевого жанра «вступительное заявление» дискурса адвоката. Исходя из наших сведений, вспомогательными стратегиями англоязычного дискурса адвоката в условиях актуализации вступительного заявления является *самопрезентация специалиста и его команды*, заключающаяся в представлении как информации о самом себе (имя, образование, стаж работы и др.), так и информации о других адвокатах в случае работы нескольких адвокатов на одной стороне; *мониторинг темы коммуникации*, что связано с переходом к демонстрации элементов доказательной базы; *мониторинг процесса смены коммуниканта*, что представлено осуществлением перехода к коммуникации следующего специалиста. Обратимся к детальному анализу перечисленных речевых стратегий и тактик.

А. Стратегия самопрезентации специалиста и его команды (речевые акты, направленные на представление адвокатом собственного профессионального статуса и состава команды защиты): ***My name is Ben Chu. My colleagues and I from Brown Rudnick are truly honored to represent the plaintiff in this case, Johnny Depp.***

Б. Стратегия мониторинга темы коммуникации (набор высказываний, связанный с удержанием внимания присяжных на ключевых эпизодах доказательной базы и обеспечением перехода между смысловыми блоками вступительного заявления): ***Let's just stop there. This is a surveillance video you will hear about, where the sister of the alleged victim threw a fake punch at her sister – allegedly – which allegedly occurred this incident only a couple of days earlier.***

В. Стратегия мониторинга процесса смены коммуниканта (передача слова другому адвокату команды для сохранения структурной целостности выступления): ***And to tell you more about that, I am going to turn it over to my colleague Camille Vasquez, who you had the pleasure of meeting yesterday. Thank you all for your attention.***

По нашим данным, в границах исследуемого материала, весь перечень вспомогательных стратегий вербализован 33 (4,92 %) ассертивными и 4 (0,53 %) директивными речевыми действиями (мониторинг смены темы коммуникации), в составе которых 11 (1,46 %) единиц репрезентируют стратегию самопрезентации специалиста и его команды, 14 (1,86 %) – стратегию мониторинга темы коммуникации и 12 (1,59 %) – стратегию мониторинга процесса смены коммуниканта.

Исходя из всего вышеперечисленного, стратегическое ядро вступительного заявления адвоката представлено защитой стороны, к которой специалист относится, менее репрезентированной является стратегия дискредитации противоположающейся стороны, периферийными стратегиями становятся вспомогательные стратегии с метакоммуникативными функциями (мониторинг темы коммуникации, мониторинг процесса смены коммуниканта, а также фатическая стратегия самопрезентации специалиста и его команды). Подобное связано с тем, что задачей адвоката является донесение до аудитории подробностей дела с целью убеждения присутствующих в правдивости версии стороны, представляемой адвокатом.

При этом, однако, строгий регламент судебного заседания требует непрерывного контроля речевых действий, что актуализирует использование ряда метакоммуникативных высказываний. Кроме этого, как нами было выявлено, вступительное заявление адвоката характеризуется двойственной иллюкутивной направленностью (ассертивные и единичные директивные высказывания), что продиктовано процессуальным положением коммуниканта, в первую очередь требующим от него представления выгодной картины событий.

Литература

- 1 Bhatia, V. K. Legal genres / V. K. Bhatia // Encyclopedia of Language and Linguistics / V. K. Bhatia. – Amsterdam, London : Elsevier, 2006. – P. 1–7.
- 2 Formulaic discourse and speech acts in the witchcraft trial records of Salem, 1692 / K. L. Doty, R. Hiltunen // Journal of Pragmatics. – 2009. – Vol. 41, № 3. – P. 458–469.
- 3 Палашевская, И. В. Судебный дискурс : монография / И. В. Палашевская. – М. : Гнозис, 2023. – 416 с.
- 4 Дубровская, Т. В. О речевом взаимодействии судьи и допрашиваемого в ходе судебного допроса / Т. В. Дубровская // Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. – 2010. – Т. 10. – № 1. – С. 54–61.
- 5 Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 5-е изд. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.

УДК 378.147:811'243:004.9

Е. А. Петренко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ИНТЕРАКТИВНОГО КОНТРОЛЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается применение онлайн-платформ для интерактивной проверки лексических знаний на уроках иностранного языка. Практической базой послужили такие сервисы, как Wordwall, Quizlet, Kahoot!, Wayground. Изучаются возможности геймификации в процессе контроля знаний, способы организации индивидуальных и командных тестов, а также анализируются преимущества мгновенной обратной связи и автоматического сбора статистики.

Современный урок иностранного языка уже сложно представить без цифровых инструментов. Сегодня учителя всё чаще обращаются к онлайн-платформам для проверки знаний и реже используют бумажные тесты. Интерактивный контроль лексики дает мгновенную обратную связь, снимает страх перед ошибкой и превращает скучное повторение в увлекательный процесс. Для учащегося такой формат – возможность быстро увидеть свои пробелы, для учителей – проверка знаний у большого количества учащихся в краткое время.

Интерактивный контроль – это не просто тест с правильным вариантом ответа, а многофункциональная система, в которой учащийся получает моментальную реакцию на свой выбор, может сразу проанализировать свою ошибку и запомнить правильный вариант. В случае с лексикой это особенно важно. Слово нельзя просто выучить – его нужно регулярно повторять, использовать в разных контекстах, проверять себя. Онлайн-платформы как раз позволяют попасть в такую среду, где проверка знаний не что-то страшное, а интересное и увлекательное событие.

Теоретическую базу для такого подхода заложили работы по информатизации языкового образования. В них отмечается, что система контроля с использованием интернет-ресурсов должна быть направлена не только на проверку, но и на обучение: каждый тест или задание способствует дальнейшему формированию языковых навыков [1, с. 7]. Другими словами, цифровая среда позволяет не просто констатировать факт незнания слова, а сразу предложить учащимся верный вариант и закрепить его, что особенно важно при работе с лексикой, где регулярное повторение и своевременная коррекция играют решающую роль. Например, если учащийся ошибается в переводе слова «достигать», то программа тут же показывает правильный вариант, а через пару вопросов снова возвращается к этому слову. Так работает настоящий интерактивный контроль, а не просто выставление оценки.

В современных подходах к цифровизации языкового обучения подчёркивается, что цифровые технологии открывают путь к настоящей индивидуализации обучения [2, с. 10]. Один ученик может проходить тест в быстром темпе, другой – не спеша обдумывать каждый ответ, и оба получают объективную оценку. Более того, учитель получает информацию о пробелах каждого ученика, что позволяет проанализировать его сильные и слабые стороны. После анализа можно точно настроить дальнейшую работу и не тратить время на материал, который уже усвоен. Например, если платформа показывает, что 80 % класса ошибаются в употреблении определенного правила, значит, на следующем занятии стоит посвятить этому правилу отдельное упражнение, а не проходить всю тему заново.

Различных онлайн-инструментов достаточно много, и каждый хорош по-своему. Рассмотрим самые популярные и эффективные.

Платформа *Wordwall* отличается своей простотой и разнообразием игровых шаблонов. Она предоставляет возможность создать задание «Сортировка по группам», где учащийся распределяет слова по тематическим категориям (например, «положительные эмоции» и «отрицательные эмоции»). Также можно использовать шаблон «Случайное колесо», которое превращает обычный опрос в игру-испытание: учащемуся выпадает слово, которое необходимо перевести или составить с ним предложение. А шаблон «Викторина» позволяет создать настоящий тест с таймером и подсчётом очков. Главное преимущество *Wordwall* – готовые шаблоны, в которые достаточно просто вставить свой список слов, и за пять минут создаётся полноценный интерактивный тест, который учащиеся будут проходить с удовольствием.

Сервис *Quizlet* базируется на системе интервального повторения. Учащийся начинает с карточек: на одной стороне слово на иностранном языке, на другой – перевод. Затем платформа предлагает режим «Запоминание», где автоматически отрабатываются слова, которые вызвали больше всего трудностей. После этого можно переходить к режиму «Тест», который генерирует вопросы разных типов: множественный выбор, сопоставление,

письменный перевод. Причём тест составляется индивидуально для каждого учащегося на основе его ошибок. Отдельного внимания заслуживает командный режим *Quizlet Live*, где учащиеся делятся на группы и соревнуются друг с другом, обсуждая варианты ответов и приходя к общему решению. В этот момент контроль перестаёт быть индивидуальным испытанием и превращается в коллективную интеллектуальную задачу.

Платформы *Kahoot!* и *Wayground* построены на принципах геймификации. Они превращают обычный лексический тест в захватывающее шоу с музыкой, анимацией, рейтингами и моментальным объявлением победителей. Но разница между ними есть. В *Kahoot!* все вопросы и варианты ответов отображаются на общем экране, а учащиеся нажимают кнопки на своих устройствах, что создаёт эффект командной игры, но есть минус: те, кто отвечает медленно, могут не успевать даже прочитать вопрос. В *Wayground* каждый учащийся видит вопросы на своём экране и отвечает в индивидуальном темпе, что более подходит для глубокой проработки лексики. Обе платформы дают учителю подробную аналитику: какой процент ответов правильный, какие слова вызвали больше всего ошибок, кто из учащихся лидирует, а кому нужна дополнительная помощь.

Таким образом, комбинирование различных форматов контроля повышает мотивацию учащихся и активизирует разные каналы восприятия информации. Например, можно начать занятие с короткой разминки в *Kahoot!*, чтобы активизировать пройденную лексику. Затем перейти к работе с профессиональными текстами и закрепить новые термины с помощью *Quizlet*. А завершить урок интерактивным тестом в *Wordwall*, который покажет, кто из учащихся действительно освоил материал. Важно, чтобы контроль не был самоцелью, а органично дополнял ход занятия.

Однако важно помнить о границах использования онлайн-платформ. Ни одна, даже самая совершенная программа не заменит живого общения и профессионального взгляда учителя. Автоматическая проверка отлично работает с закрытыми типами заданий (выбор варианта, сопоставление, перевод отдельного слова). Но без смысловых оттенков и диалогической речи с учителем не обойтись. Компьютер пока не способен оценить, уместно ли учащийся использовал то или иное слово в конкретном контексте или правильно ли построил аргументацию. Поэтому оптимальная работа будет строиться на гибридном контроле: автоматизированная проверка для базового усвоения лексики и экспертная оценка учителя для сложных коммуникативных задач.

Также стоит учитывать техническую сторону вопроса. Не у всех учащихся есть стабильный Интернет и современные устройства. Не все платформы бесплатны или имеют удобный интерфейс на русском языке. Учителю заранее стоит проверить, как выбранный сервис работает на школьных компьютерах, есть ли у учащихся доступ к нему с домашних устройств. Иногда разумнее использовать более простые, но проверенные инструменты такие как *Google Forms* (который тоже даёт автоматическую проверку и аналитику).

Следовательно, онлайн-платформы для интерактивного контроля лексики – это не просто удобный инструмент. Это возможность превратить проверку знаний из стрессовой ситуации в естественную часть учебного процесса, где каждый учащийся чувствует себя увереннее, а учитель получает точные данные для работы. Учащиеся перестают бояться тестов и с интересом выполняют задания в новых форматах. Учителя экономят время на проверке и могут сосредоточиться на действительно сложных моментах – живом общении, анализе ошибок, индивидуальной помощи. В итоге выигрывают все, а главное – растёт качество владения иностранным языком.

Литература

1 Сысоев, П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 6. – С. 2–9.

2 Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С. В. Титова. – М. : Эдитус, 2017. – 247 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УРОКА

Данная статья посвящена обзору нетрадиционных форм урока как инструментов повышения эффективности образовательного процесса. Рассмотрены их ключевые виды – деловые игры, ролевые и проектные технологии, уроки-путешествия, интегрированные занятия и другие. Автор уделяет внимание дидактическим возможностям некоторых из форм урока и их эффективности при развитии познавательной активности учащихся.

Нетрадиционные формы уроков представляют собой альтернативу традиционной методической модели, ориентированной на изложение материала педагогом и восприятие его учащимися. Они основаны на активной позиции обучающихся, развитии критического мышления, самостоятельности, коммуникативных навыков и интереса к предмету.

Нетрадиционные формы обучения выходят за рамки привычного расписания уроков, предлагая учащимся не просто воспринимать информацию, а активно ее осмысливать, интерпретировать и применять. Такие занятия становятся пространством для пробуждения внутреннего мотива, когда учебная деятельность перестает быть внешней навязанностью и превращается в личную потребность в понимании и самореализации. Участие в ролевых играх, проектах, интеллектуальных марафонах или исследовательских экскурсиях требует от обучающихся не столько запоминания фактов, сколько анализа, синтеза и принятия решений [1, с. 31].

Вопросы использования нетрадиционных уроков и их значения остаются актуальными и на сегодняшний день. До сих пор нет единого мнения о роли таких уроков в процессе обучения, о необходимости их применения, а также нет общепринятой классификации. Рассмотрим наиболее распространенные виды классификаций нестандартных форм уроков.

Урок-прогулка проводится в формате вымышленного путешествия. Каждый этап урока – это остановка на маршруте. Роль гида может выполнять педагог или подготовленный учащийся. Дается маршрут, по которому они находят расположение изучаемого объекта. Затем учащиеся выбирают средство передвижения, необходимое снаряжение, одежду – все то, что нужно для поездки. Урок строится как серия практических заданий, диалогов, презентаций по теме и знакомства с объектами, которые встречаются на остановках. Эти точки педагог продумывает заранее. В процессе движения школьники ведут «путевой дневник», выполняя определенные задания. По завершении путешествия оформляется отчет о «посещенных» объектах.

Урок-сказка. Основная цель – пробудить у учащихся интерес к осмысленному чтению, вызвать чувство удовольствия от общения с книгой, научить обращать внимание на слово, развивать навыки выразительного чтения, а также воспитывать внимательность, ответственное отношение к порученному. Такой урок можно использовать при повторении любого раздела. Он основывается на повестях разных авторов – классических, современных или народных сказках, либо создается оригинальная история учителем. Как и в любом произведении жанра сказки, здесь обязательно наличие добрых персонажей и злодеев. Сюжет включает развязку: возникает проблема, создается нестандартная ситуация, раскрывается загадка. Дальнейшее развитие действия связано с противостоянием добра и зла, раскрытием новых сведений о персонажах, спорами, преодолением трудностей. В ходе урока дети незаметно для себя отвечают на вопросы по ранее изученному, получают дополнительную информацию по теме. Финал – расставание, победа добра, знания над невежеством и т. д.

Урок-КВН проводится в виде конкурса между командами. Ход урока включает следующие этапы: разминка, выполнение практических заданий, битва капитанов,

физкультпауза. До начала урока каждая команда придумывает свое название (желательно, отражающее тему занятия). Подобные уроки носят обучающий, развивающий, исследовательский характер.

Урок-КВН представляет собой альтернативную форму учебного процесса, сочетающую элементы игры, командной работы и творческого самовыражения. В отличие от стандартных занятий, где основное внимание уделяется передаче информации и контролю знаний, КВН позволяет сделать академическую нагрузку более динамичной, эмоционально окрашенной и направленной на развитие не столько познавательных, сколько коммуникативных и интеллектуальных навыков. Основная цель такого урока – не просто проверить уровень усвоения материала, но и активизировать мыслительный процесс, научить находить нестандартные решения, проявлять остроумие и находчивость. Таким образом, урок-КВН становится не просто развлечением, а полноценным образовательным пространством, расширяющим возможности развития личности через юмор, конкуренцию и творческий поиск.

Урок-викторина. Подобен уроку КВН, однако участники выступают не коллективно, а индивидуально. Основная цель таких занятий – актуализация знаний по пройденному материалу.

Урок вдвоем проходит с участием гостя – эксперта в определенной сфере. Особое внимание уделяется подготовке к мероприятию. В ходе урока происходит диалог педагога и гостя (специалиста в какой-то определенной области, например, эту роль можно дать сильному ученику). Иногда гость анализирует типичные жизненные ситуации. Заключительная часть урока (примерно третья часть времени) направлена на открытую дискуссию: учащиеся задают интересующие их вопросы, ведут беседу с гостем. В итоге такой формат объединяет и учащихся, и гостя, и педагога – в едином пространстве, где ценится не только содержание, но и искренность, живое общение и возможность услышать голос профессионала, а не только прочитать его текст.

Урок-проверочный кроссворд. Учащимся раздается карточка размером около 2,5×3,5 см, изготовленная из бумаги в клеточку. Номера слов указаны сверху по горизонтали, как в обычных кроссвордах, а под ними – вопросы. За ограниченное время (обычно 20–30 секунд на один вопрос) школьник вписывает ответы в клеточки. С обратной стороны карточки указывается фамилия автора. После завершения работы в последнем столбце образуется слово, которое позволяет быстро проверить правильность выполнения задания. Достаточно одного взгляда на заполненный вариант, чтобы понять, выполнил ли учащийся работу верно, или увидеть, где именно была совершена ошибка.

Урок-игра «Лото». Учащимся заранее сообщают тему занятия, дату и основную направленность вопросов, а также форму проведения и критерии оценки. Далее каждому раздаются карточки с заданиями различной степени сложности, пронумерованные по порядку. На выполнение работ отводится 10–15 минут – за это время нужно подготовить ответы. Далее запускается игра «Лото»: педагог наугад извлекает из конверта маленькие картонные квадратики с номерами, которые он и объявляет вслух. Учащийся, чья карточка содержит такой же номер, сразу отвечает.

Данный формат можно использовать не только для «Лото», но и для других игр: «Что? Где? Когда?», «Умницы и умники», «Самый умный», «Крестики-нолики» и др. Цель таких занятий – повторить, закрепить и структурировать изученный материал. Три первые версии имитируют известные телевизионные шоу. В игре «Крестики-нолики» класс разбивается на две команды – «Крестик» и «Нолик». Проводится жеребьевка: первый ход, допустим, за «крестиками». Они выбирают любое поле-конкурс, педагог формулирует задание или вопрос по выбранному направлению. Обе команды одновременно решают его. Жюри оценивает правильность ответа – соответствующая клетка на доске закрывается знаком «Х» или «О». Ход переходит к победителю. По завершении всех заданий подводятся итоги: считается количество захваченных клеток. Определяется победитель. Команда-победительница получает высокие оценки или призы.

Н. В. Короткова разработала классификацию нестандартных форм уроков, основанную на типах познавательной активности.

По виду игровой деятельности выделяются:

- игровые реконструкции (включают имитацию исторических или текущих событий, распределение ролевых функций);
- дискуссионные игры (моделирование спорных ситуаций, возникновение противоположных точек зрения, оценка прошлых процессов через призму современных реалий);
- сюжетные игры (соблюдение четких правил, отсутствие сюжетной линии и ролевой составляющей; акцент на взаимодействии между участниками).

По форме дискуссионной работы:

- семинары (осуществляются индивидуально);
- организованные дискуссии (выполняются группами);
- проблемно-практические обсуждения (проводятся всем классом коллективно).

По характеру исследовательской деятельности:

- практические задания (реализуются совместными усилиями всего класса);
- проблемно-лабораторные занятия (выполняются командами);
- научные уроки (осуществляются индивидуально) [2, с. 61].

С. В. Кульневич и Т. П. Лакоценина [3, с. 12] выделяют уроки, построенные на нестандартных и экстраординарных подходах к организации образовательного процесса:

- уроки с измененной структурой: урок-лекция, лекция-провокация, защита знаний, презентация идей, урок-двойка, встреча в формате диалога;
- уроки, основанные на развитии воображения: урок-сказка, урок-творчество, урок-сочинение, урок изобретателя, урок-творческий отчет, комплексно-творческий отчет, выставочный урок, урок-сюрприз, урок-неожиданность близости, урок-фантастический проект, урок-повесть о великих ученых, урок-бенефис, урок-портрет, урок-сюрприз от Хоттабыча;
- уроки, имитирующие реальные действия или виды деятельности: экскурсия, дистанционная экскурсия, прогулка, домашняя атмосфера, путешествие во времени, прогулка по миру, поездка на поезде, урок-экспедиция, защита туристических разработок;
- уроки с элементами соревнования: урок-игра «Найди идею», игра «Домино», проверочный кроссворд;
- уроки, предполагающие преобразование привычных форм работы: парное интервью, быстрый опрос, защита оценочной карточки, урок-консультация, практикум, семинар, защита анкеты читателя, телеурок без экрана, урок-показ знаний, игровое собеседование, конференция.

В. С. Конюшко и С. Е. Павлюченко предлагают анализировать нетрадиционные уроки через призму традиционной дидактической классификации, ориентируясь на ключевые цели обучения – ожидаемый результат, этапы усвоения материала, его закрепления, систематизации, а также контролирования и оценки достижений [4, с. 7].

Таким образом, данная система классификации дает возможность четко определить роль каждого типа урока в педагогической системе педагога, обеспечивает рациональный подбор инструментария и позволяет эффективно реализовать поставленные задачи, раскрывая весь потенциал используемых форм.

Особую ценность представляет то, как такие формы помогают увидеть связь между предметами, которые раньше казались разрозненными. В условиях нетрадиционного занятия учащийся учится работать с информацией не по шаблону, а выбирая источники, проверяя достоверность, сравнивая точки зрения. Он начинает понимать, что знание – это не фиксированная масса данных, а динамическая система, которую нужно постоянно пополнять и переосмысливать. Разумеется, происходит развитие навыков самоанализа, что обеспечивает самоуправление и самоорганизацию интеллектуальной и творческой деятельности учащихся, позволяет преодолевать трудности в усвоении материала, а также оказывает влияние на формирование готовности использовать иностранный язык при решении нестандартных и проблемных задач.

Следовательно, выбор конкретной формы зависит от возраста учащихся, уровня подготовленности, целей урока, содержания учебного материала и образовательных стандартов. Однако главное преимущество всех этих инструментов – переход от передачи знаний к их освоению через действия, опыт и взаимодействие.

Литература

- 1 Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам / А. Н. Шукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
- 2 Короткова, М. В. Методические разработки и сценарии уроков к курсу отечественной и зарубежной истории XX века / М. В. Короткова. – М. : ЦГО, 1999. – 331 с.
- 3 Кульневич, С. В. Не совсем обычный урок / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 269 с.
- 4 Конюшко, В. С. Методика обучения биологии / В. С. Конюшко, С. Е. Павлюченко, С. В. Чубаро. – Мн. : Книжный дом, 2004. – 295 с.

УДК 37.091.33:004:811.111

О. Д. Пинчук

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются значимость и преимущества использования интерактивных форм работы на уроках английского языка, подчёркивается роль современных методов обучения в оптимизации учебного процесса, что способствует более глубокому усвоению материала учащимися. Также описаны различные виды интерактивных форм, включая групповые дискуссии, ролевые игры, проектную работу и использование цифровых технологий.

Современное обучение иностранным языкам требует использования новых приёмов и методов, которые способствуют более глубокому усвоению материала и развитию интереса у обучающихся. В условиях глобализации и быстро меняющегося мира владение иностранным языком, особенно английским, становится необходимым навыком. Это связано не только с профессиональными требованиями, но и с возможностью общения на международной арене, путешествиями и доступом к новейшим достижениям науки и культуры.

Интерактивные формы работы становятся ключевым элементом успешного преподавания английского языка. Они позволяют создавать активную атмосферу на уроке, где ученики не просто воспринимают информацию, а учатся применять свои знания на практике.

К интерактивным формам работы можно отнести:

- 1) групповые дискуссии, которые позволяют студентам обмениваться мнениями и аргументировать свою точку зрения на изученные темы, что способствует развитию навыков публичного выступления и учит формулировать свои мысли ясно и убедительно;
- 2) ролевые игры – помогают погрузиться в языковую среду, практиковать разговорные навыки и развивать креативное мышление. Участие в ролевых играх позволяет ученикам примерять на себя различные роли, что делает изучение языка более реалистичным и эмоционально насыщенным;
- 3) проектная работа, в которой ученики работают над реальными задачами, что развивает их исследовательские навыки и способность работать в команде. Проектный метод способствует более глубокому пониманию материала, так как учащиеся сталкиваются с практическими проблемами, требующими решения;

4) использование игр способствует повышению мотивации и улучшению отношений в классе. Они могут быть как настольными, так и цифровыми, что позволяет учить язык в непринужденной обстановке;

5) интерактивные технологии, такие как интерактивные доски, онлайн-курсы и приложения, делают уроки более увлекательными и динамичными. ТСО позволяют индивидуализировать обучение и адаптировать его под разные стили восприятия информации [1, с. 22].

Также использование интерактивных форм работы имеет множество преимуществ, которые способствуют не только улучшению учебного процесса, но и созданию позитивной образовательной среды:

1 Увеличение вовлеченности, когда ученики становятся активными участниками учебного процесса, что способствует лучшему усвоению материала. Учащиеся начинают видеть свою значимость в коллективной работе, что положительно влияет на их мотивацию.

2 Развитие коммуникативных навыков, когда интерактивные методы позволяют практиковать язык в различных контекстах, развивая уверенность в разговорной речи. Ученики учатся слушать, аргументировать и обсуждать, что является важными аспектами изучения иностранного языка.

3 Стимуляция критического мышления – дискуссии и проектная работа помогают развивать аналитические способности. Ученики учатся не только принимать информацию, но и критически её оценивать, что является необходимым навыком в современном мире.

4 Индивидуальный подход – формирование группы с разными уровнями подготовки – позволяет использовать разнообразные методы для удовлетворения потребностей каждого ученика, что способствует созданию более инклюзивной образовательной среды.

Для эффективного внедрения интерактивных форм работы нужно следовать ряду рекомендаций:

- планирование уроков – использование интерактивных элементов для повышения их эффективности. Учителя должны заранее продумывать, как именно интерактивные формы будут интегрированы в учебный процесс;

- создание комфортной атмосферы – обеспечение благоприятных условий, где ученики будут чувствовать себя уверенно и свободно выражать свои мысли;

- использование технологий – интеграция современных технологий, которые помогут сделать уроки более интересными и наглядными;

- обратная связь – регулярные вопросы и анкетирования для получения обратной связи от учеников о проведенных занятиях [2, с. 105].

Интерактивные формы работы на уроках английского языка открывают новые горизонты для учеников и учителей, трансформируя традиционные методы обучения в более динамичные и эффективные. Подходы, которые описаны выше, служат основой для создания увлекательной и продуктивной учебной среды, где каждый ученик становится активным участником процесса, а не просто пассивным слушателем.

Использование интерактивных методик не только делает обучение более интересным и увлекательным, но и значительно улучшает качество усвоения языка. Когда учащиеся участвуют в дискуссиях, играют в ролевые игры или работают над проектами, они погружаются в языковую среду, что помогает закрепить новые слова и грамматические конструкции на практике. Метод стимуляции критического мышления способствует более глубокому пониманию языка, начиная с разговорной формы и заканчивая литературным стилем.

Внедрение интерактивных форм в образовательный процесс также играет ключевую роль в формировании уверенных и креативных пользователей английского языка. Ученики, участвующие в интерактивных заданиях, развивают навыки критического мышления и способны к самовыражению. Они осваивают не только разговорный язык, но и учатся мыслить на нем, что является необходимым для успешного общения в международной среде.

Кроме того, интерактивные формы работы способствуют созданию более глубокой связи между учениками и учителем. Работа в малых группах или парах позволяет учителю

лучше понять индивидуальные потребности и интересы своих учеников, а также предоставляет возможность для персонализированного подхода к каждому. Такой стиль обучения помогает снизить уровень стресса у учеников, так как они чувствуют себя более комфортно при обсуждении вопросов и выражении своих мыслей на английском языке.

Важно отметить, что использование интерактивных методов также способствует развитию социальных навыков у учащихся. Они учатся работать в команде, слушать мнение других и, в конечном счете, уважать различные точки зрения, что является важной составляющей успешного общения в межкультурной среде.

Таким образом, интеграция интерактивных форм работы в уроки английского языка является стратегически важным шагом на пути к повышению качества образования. В результате ученики становятся не только компетентными пользователями языка, но и уверенными в своих силах личностями, готовыми к эффективному взаимодействию в глобальном обществе. Применение интерактивных методов закладывает крепкую основу для будущих достижений во всех сферах жизни, таких как образование, профессиональная деятельность и социальные отношения.

Литература

1 Кажигалиева, Г. А. О принципах и методах технологии интерактивного обучения английскому языку в средней школе / Г. А. Кажигалиева, М. В. Васенкова // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 20–25.

2 Баннов, А. М. Учимся думать вместе / А. М. Баннов // Материалы для тренинга учителей. – М. : ИНТУИТ.РУ, 2007. – 136.

УДК 37.091.33

П. Е. Полякова

ФЕНОМЕН «СЛУХОВОЙ ГЛУХОТЫ»: ДИАГНОСТИКА ПРЕПЯТСТВИЙ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ АУДИОРЕСУРСОВ

Статья посвящена теоретическому анализу причин низкой результативности восприятия иноязычной речи на слух у учащихся 10–11 классов. Автор предлагает типологию когнитивных и лингвокультурных барьеров, возникающих в процессе аудирования. Обосновывается целесообразность интеграции подкастов как средства, компенсирующее отсутствие естественной языковой среды. На основе анализа научно-методической литературы представлена теоретически обоснованная модель поэтапной работы с цифровыми аудиоматериалами.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на формирование поликультурной языковой личности, ставит перед школьным образованием задачу подготовки выпускника, способного к полноценной межкультурной коммуникации. Однако анализ реальной образовательной практики и данные научных публикаций последних лет обнаруживают устойчивое противоречие: при относительно сформированных грамматических и лексических навыках значительная часть старшеклассников демонстрирует неспособность к адекватному восприятию аутентичной речи в естественном темпе. Данный феномен, обозначаемый в методической литературе как «синдром слуховой глухоты» или «слуховой барьер», становится основным препятствием на пути к достижению коммуникативной компетенции.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью теоретического переосмысления традиционных подходов к обучению аудированию в условиях цифровой

трансформации образования и расширения доступа к аутентичным аудиоматериалам. Следовательно, целью является выявление ключевых барьеров восприятия иноязычной речи на слух у старшеклассников и обоснование дидактического потенциала цифровых аудиоресурсов для их преодоления.

В современной лингводидактике аудирование трактуется как сложный перцептивно-смысловой процесс, включающий операции вероятностного прогнозирования, сегментирования речевого потока, идентификации звуковых образов и их соотнесения с семантическими структурами долговременной памяти. Как подчеркивал А. Р. Лурия, фундаментальное свойство речевого восприятия заключается в том, что непонимание закономерно влечет за собой неслышание – звуковой сигнал не опознается как значимая единица, если у слушающего отсутствует соответствующий образ в языковом сознании [1, с. 210].

Анализ фундаментальных работ И. А. Зимней, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез и Н. В. Елухиной позволил нам выделить три взаимосвязанных компонента, обеспечивающих успешность аудирования:

1) сенсорно-перцептивный компонент (фонематический слух, позволяющий дифференцировать звуки в потоке речи);

2) мнемический компонент (оперативная память для удержания воспринятых фрагментов и долговременная память для хранения эталонов);

3) смысловой компонент (механизмы антиципации, осмысления и компрессии информации) [2, с. 152; 3, с. 80; 4, с. 240].

Обобщение данных научно-методической литературы [2, с. 161; 3, с. 84; 5, с. 115] позволил нам выделить несколько кластеров препятствий, с которыми сталкиваются старшеклассники в процессе аудирования. Представим типологию данных барьеров.

Кластер 1. Лингво-акустический диссонанс.

Учащиеся испытывают затруднения при распознавании знакомых лексических единиц в слитном потоке речи. Особую сложность представляют фонетические явления, характерные для естественной устной речи: ассимиляция (слияние звуков на стыке слов: *did you* → *didja*, *want to* → *wanna*); редукция (ослабление произношения гласных в неударных позициях: *computer*, буква *o* редуцируется); элизия (выпадение звуков: *government* → *gov'ment*).

Следовательно, возникает эффект «фонетической маскировки», при котором графически знакомое слово перестает идентифицироваться в естественном звуковом потоке. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез подчеркивают, что преодоление этого барьера возможно лишь при систематическом предъявлении аутентичных образцов речи [3, с. 243].

Кластер 2. Темпоральная перегрузка когнитивных ресурсов.

Естественный темп речи носителя языка (210–250 слов в минуту) значительно превышает пропускную способность оперативной памяти учащихся. Данный феномен, обозначаемый как «смысловое захлебывание», проявляется в потере нити повествования уже на втором-третьем предложении. И. А. Зимняя связывает эту трудность с недостаточным объемом оперативной памяти и низкой скоростью внутреннего проговаривания, которое необходимо для удержания воспринятых фрагментов [2, с. 175].

Кластер 3. Культурно-прагматическая лакуарность.

Понимание аутентичного текста может блокироваться отсутствием у учащихся фоновых знаний о реалиях, прецедентных феноменах и культурных коннотациях, характерные для страны изучаемого языка. Как отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, без овладения культурным кодом языка невозможна полноценная коммуникация, поскольку за словом всегда стоит образ, сформированный в определенной лингвокультурной общности [5, с. 18]. Приведем примеры культурно-маркированных единиц, вызывающих затруднения у старшеклассников: реалии (*Ivy League*, *gap year*, *brownie*, *potluck*); фразеологизмы и идиомы (*to pull someone's leg*, *to hit the books*); прецедентные имена и высказывания (*Alice in Wonderland*, *to be or not to be*).

Кластер 4. Монотембральная адаптация.

Длительное прослушивание только учебных записей с идеальным произношением формирует у учащихся «слуховую зависимость» от конкретного голосового эталона. Столкновение с многообразием тембров, возрастных и индивидуальных особенностей произношения, региональных акцентов вызывает состояние фрустрации и когнитивного ступора. Для преодоления данного барьера используют расширение «слухового репертуара» учащихся через предъявление материалов с различными голосами и манерой речи.

Кластер 5. Психологическая блокировка (слуховая тревожность).

Совокупность перечисленных трудностей закономерно порождает состояние повышенной тревожности перед прослушиванием. Ученик заранее настраивается на неудачу, что блокирует работу механизмов антиципации и снижает концентрацию внимания. По данным зарубежных исследователей (J. Rubin, L. Vandergrift), уровень слуховой тревожности является одним из наиболее значимых предикторов успешности аудирования.

Для преодоления вышеперечисленных барьеров мы предлагаем использовать подкасты. Подкастинг рассматривается как технология создания и распространения звуковых файлов, позволяющая учащимся получать доступ к аутентичным аудиоматериалам в любое удобное время.

Преимущества подкастов как средства обучения аудированию:

- 1) аутентичность и актуальность. Подкасты создаются носителями языка, что обеспечивает естественность лексики, грамматических конструкций и фонетического оформления;
- 2) тематическое разнообразие. Существуют подкасты на любые темы – от науки и технологий до молодежной субкультуры и киберспорта, что позволяет реализовать принцип индивидуализации обучения;
- 3) доступность. Большинство образовательных подкастов находятся в открытом доступе на платформах Spotify, Apple Podcasts, Google Podcasts, Yandex Podcasts;
- 4) технологическая гибкость. Регулировать скорости воспроизведения, использование паузы, возвращение к сложным фрагментам, субтитры (на платформах типа TED) – способствуют снижению когнитивной нагрузки;
- 5) формирование учебной автономии. Подкасты могут прослушиваться самостоятельно во внеурочное время, что развивает ответственность за собственное обучение.

На основе анализа методических разработок Е. Н. Солововой, Н. В. Елухиной и П. В. Сысоева [4, с. 121; 6, с. 15; 7, с. 48] предлагается трехуровневая модель работы с подкастами, учитывающая этапность восприятия и специфику старшего школьного возраста.

Уровень 1. Предварительная ориентация (Pre-listening).

Задачи этапа: создание мотивации, актуализация фоновых знаний, снятие лексических трудностей, формирование установки на прослушивание. Типы заданий включают: прогнозирование содержания по заголовку и ключевым словам; активизацию когнитивных схем через мозговую штурм (mind map); обсуждение вопросов, связанных с темой подкаста; предъявление и семантизацию потенциально трудной лексики (предпочтительно через контекст, а не прямой перевод).

Уровень 2. Смысловая обработка (While-listening).

Задачи этапа: развитие механизмов селективного восприятия, тренировка оперативной памяти, формирование стратегий компрессии информации. Типы заданий (по степени возрастания сложности): идентификация ключевых слов и тематических групп; множественный выбор (определение основной идеи, позиции говорящего); соотнесение информации (например, «говорящий – мнение»); фиксация запрашиваемой информации (цифры, даты, имена); заполнение пропусков (закрытые и открытые позиции); восстановление логической последовательности событий.

Уровень 3. Посткоммуникативная рефлексия (Post-listening).

Задачи этапа: контроль понимания, интеграция аудирования с другими видами речевой деятельности, развитие критического мышления. Типы заданий: вербализация

эмоционального отклика (что удивило, показалось спорным); краткое изложение содержания (устно или письменно); дискуссия на основе услышанных аргументов; сопоставление информации из разных подкастов на одну тему; творческие проекты (создание собственного подкаста).

Представленный материал позволил нам сформулировать ключевые принципы, соблюдение которых обеспечивает результативность работы с подкастами:

1) принцип градуальности. Переход от учебно-адаптированных подкастов (с замедленным темпом, четкой дикцией, ограниченным словарем) к аутентичным должен быть постепенным. Рекомендуемая последовательность: ESL Pod → BBC 6 Minute English → VOA Learning English → аутентичные подкасты по интересам;

2) принцип тематической релевантности. Отбор подкастов должен учитывать актуальные интересы старшеклассников, например, кибербезопасность, психология отношений, экологический активизм, карьерные траектории, современная музыка и кино, т. к. скучная тема блокирует мотивацию независимо от качества методической обработки;

3) принцип интерактивности. Использование цифровых инструментов (плееры с регулировкой скорости, интерактивные транскрипты, платформы с встроенными упражнениями) повышает вовлеченность и позволяет индивидуализировать процесс;

4) принцип систематичности. Эпизодическое использование подкастов не дает устойчивого результата, следовательно, необходимо включение аудирования в структуру каждого урока или предоставлять регулярные домашние задания с последующим контролем;

5) принцип интеграции. Услышанная информация не должна оставаться мертвым грузом. Задачей упражнений послетекстового этапа является обеспечение перехода к говорению, письму и чтению, формируя единое коммуникативное пространство.

Таким образом, традиционные учебные аудиоматериалы не обеспечивают полноценной подготовки к восприятию живой речи в силу своей «стерильности» и ограниченности голосового диапазона. Преодоление разрыва между учебным и реальным аудированием требует обращения к аутентичным ресурсам. Подкасты обладают значительным дидактическим потенциалом, позволяя моделировать ситуации «погружения» в естественную языковую среду в условиях ее отсутствия. Их преимуществами являются аутентичность, тематическое разнообразие, доступность, технологическая гибкость и возможность формирования учебной автономии.

Литература

- 1 Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2020. – 448 с.
- 2 Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку: классическое наследие / И. А. Зимняя. – М. : МПСУ, 2021. – 288 с.
- 3 Гальскова, Н. Д. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Кнорус, 2023. – 352 с.
- 4 Елухина, Н. В. Устное общение на уроке иностранного языка: теория и практика / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 4. – С. 12–19.
- 5 Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 2022. – 320 с.
- 6 Соловова, Е. Н. Развитие когнитивных стратегий при обучении пониманию иноязычной речи на слух / Е. Н. Соловова // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 2. – С. 78–86.
- 7 Сысоев, П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев. – М. : Юрайт, 2024. – 245 с.

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ И СТАРШЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье исследуется методический потенциал текстов при формировании навыков говорения на среднем и старшем этапах обучения. Актуальность исследования связана с поиском эффективных методов формирования коммуникативной компетенции у школьников, которые должны демонстрировать не только понимание иноязычной речи, но и умение вести диалог и аргументировать свою точку зрения. Опираясь на труды ведущих методистов, становится возможным обоснование дидактического потенциала текста и представление трехуровневой системы упражнений для развития диалогической и монологической речи.

Современная парадигма иноязычного образования базируется на принципе коммуникативности, согласно которому конечной целью обучения является формирование способности к межкультурному общению. Одним из наиболее эффективных средств обучения устной речи выступает текст.

Проблема использования текстов не впервые привлекает внимание исследователей, однако в контексте требований к учащимся на среднем и старшем этапах обучения, где от них требуется умение строить развёрнутое высказывание и участвовать в диалоге или же дискуссии, она приобретает особую актуальность. Цель данной статьи – теоретически обосновать применение текста и предложить систему упражнений, адаптированную для учащихся 9–11 классов.

Отметим, что успешное овладение навыками и умениями интерпретации иноязычного текста во многом зависит от того, какой текстовый материал предлагается ученикам. Проблема, касающаяся подбора материала для организации работы на уроке, заключается в том, что материал должен удовлетворять как лингвистические, так и когнитивные потребности учащихся.

Таким образом, при отборе текстов для работы на старшем этапе обучения необходимо принимать во внимание несколько критериев. Во-первых, текст должен быть аутентичным. Примером аутентичного текста могут служить статьи из молодежных и научно-популярных журналов, блоги, интервью, отрывки из оригинальной художественной литературы. Такого рода тексты знакомят учащихся с реальной языковой средой, отражают культурные, социальные и языковые нормы и реалии страны изучаемого языка.

Во-вторых, текстовый материал должен быть адаптирован к уровню владения языком. Текст, не соответствующий степени подготовки учащихся, не является эффективным средством обучения. Использование чрезмерно сложных для восприятия и понимания текстов приведёт к слишком высокой когнитивной нагрузке, потере мотивации, ощущению разочарования и беспомощности. Это, в свою очередь, блокирует усвоение материала, создает психологический барьер и страх совершения ошибок.

Работа со слишком простыми текстами не соответствует познавательным потребностям старшеклассников и приводит к замедлению языкового развития и ложному чувству уверенности.

В-третьих, необходима проблемность содержания. Предпочтительно, чтобы текст затрагивал близкие подросткам темы: выбор профессии, отношения, экология, моральный и этический выбор. Кроме того, текст может содержать скрытый или явный вопрос, требующий решения, дискуссионного аспекта, социальной или нравственной проблемы, которую автор ставит перед читателем. Такой формат переносит фокус с пассивного чтения на развитие коммуникативной и дискурсивной компетенции, стимулирует критическое мышление и активное освоение языка.

Анализ методической литературы показывает, что при соблюдении выше перечисленных условий текст обладает огромным дидактическим потенциалом. Как отмечают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, текст выступает не просто как образец речи, а как «единица коммуникации», служащая основой для порождения собственных высказываний [1, с. 215].

Е. Н. Соловова подчеркивает, что текст служит содержательной опорой, позволяющей накопить лексику и усвоить логику высказывания [2, с. 167]. По определению И. Л. Бим, текст является основой для формирования всех видов речевой деятельности, позволяя перенести акцент с формы на содержание [3, с. 112]. В свою очередь Н. И. Гез и соавторы также подчеркивают, что работа с текстом занимает центральное место в системе обучения иностранному языку в средней школе [4, с. 215].

При разработке системы упражнений для работы с текстовым материалом необходимо учитывать возрастные особенности учащихся: стремление к общению, развитие абстрактного мышления, повышение познавательной активности [5, с. 161]. Следовательно, упражнения должны носить проблемный характер и стимулировать дискуссию.

Предлагаемая система базируется на классификации Е. А. Маслыко и включает три этапа [6, с. 98]. Рассмотрим подробно каждый из них.

Первый этап – предтекстовый. Его цель – снятие языковых и смысловых трудностей, создание мотивацию к чтению, активизация фоновые знания учащихся. На этом этапе текст еще не читается, а только прогнозируется. Эффективными заданиями будут ответы на вопросы по заголовку или иллюстрациям, когда ученики пытаются угадать, о чем пойдет речь. Также полезно обсудить новые слова, пытаясь определить их значение по контексту без обращения к словарю. Для учащихся 9–11 классов уместно обсуждение проблемного вопроса, вынесенного в заголовок, что сразу настраивает их на дискуссию.

Второй этап – текстовый. Цель этого этапа – развитие умений извлекать информацию, интерпретировать содержание и анализировать языковые средства текста. Учащимся можно предложить найти в тексте ответы на вопросы, что развивает навыки поискового чтения. Другим заданием может быть восстановление логической последовательности: учащиеся располагают пункты плана в правильном порядке по мере развития сюжета. Для информационных текстов эффективно заполнение таблиц, куда заносятся основные факты. Также на этом этапе уместны упражнения на определение истинности утверждений (True / False / Not stated), требующие вдумчивого чтения.

Третий этап – послетекстовый – является ключевым для развития устной речи. Именно здесь происходит переход от понимания чужой речи к порождению собственной. Данный этап делится на два уровня.

На первом, репродуктивно-продуктивном, уровне (с опорой на текст) используются пересказ от лица разных персонажей, что меняет лексику и интонацию, драматизация диалогов героев или придумывание новых диалогов на основе ситуации текста, а также интервью с главным героем. Работа с интонацией здесь особенно значима: она – ключ к пониманию аутентичной речи, ведь носители языка используют гораздо более широкий интонационный диапазон, что напрямую влияет на выразительность и точность восприятия.

На втором, продуктивном уровне (без прямой опоры на текст) текст становится стимулом для выражения мыслей и умозаключений. Учащиеся оценивают поступки героев, выражают согласие или несогласие с позицией автора. На этом этапе уместны дискуссии: «Как бы вы поступили в подобной ситуации?», «Актуальна ли эта проблема сегодня?». Такие упражнения служат эффективным средством достижения воспитательной цели урока, так как способствуют формированию нравственных ориентиров и социальной ответственности у учащихся.

Актуальным и оправданным выбором при обучении иностранному языку можно считать проектную деятельность – создание постера или презентации на основе прочитанного, требующее устного комментария и защиты.

Таким образом, текст является эффективным средством обучения устной речи в 9–11 классах. Разработанная система упражнений, построенная с учетом требований

коммуникативной методики и возрастных особенностей старших подростков, позволяет поэтапно перейти от простого понимания к свободному выражению мыслей. Ключевым условием успеха является правильный отбор аутентичных текстов, отвечающих интересам учащихся, и доминирование на занятиях послетекстовых творческих заданий.

Литература

1 Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

2 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

3 Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : опыт системно-структурного описания / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.

4 Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.]. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.

5 Петрикова, А. А. Цели и содержание овладения иноязычным чтением на старшем этапе обучения в средней школе / А. А. Петрикова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы Междунар. заоч. науч. конф., Пермь, 20–23 апреля 2011 г. / Меркурий ; под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 159–165.

6 Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько [и др.]. – Мн. : Вышэйшая школа, 2004. – 529 с.

УДК 372.881.111.1

А. В. Ружницкая

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена особенностям применения арт-технологий на уроке английского языка в современной школе. Рассматриваются психолого-педагогическое обоснование и классификация арт-технологий сквозь призму аффективного обучения. Обосновывается значимость эмоциональных, мотивационных и творческих факторов при овладении иноязычной речью. Приводится комплекс упражнений на основе современного аутентичного медиаконтента, разработанный с учётом визуально-изобразительных, музыкально-поэтических и драматически-ролевых видов арт-технологий и адаптированный под возрастные особенности учащихся.

Современный урок иностранного языка в школе объективно сталкивается с нарастающим противоречием: формальные требования образовательного стандарта зачастую остаются жестко регламентированными, тогда как информационная и культурная среда, в которой ежедневно существует ученик, стремительно меняется. Цифровой контент, визуальные и музыкальные форматы современного медиапространства формируют у учащихся принципиально иные каналы восприятия и познавательные привычки. Игнорирование этой реальности в учебном процессе ведёт к снижению мотивации и утрате личностной значимости изучения иностранного языка. Одним из ответов на данный вызов является применение арт-технологий.

В контексте лингводидактики арт-технологии можно определить, как систему методов и приемов, которые органично сочетают творческую и художественную деятельность с решением образовательных задач по овладению иностранным языком [1]. К таким технологиям в широком смысле относятся работа с иллюстративной наглядностью, просмотр и анализ видеоматериалов, прослушивание музыкальных произведений, создание коллажей и мемов, разучивание стихов, а также инсценирование и исполнение ролей в ситуативных диалогах.

Теоретическую базу для применения элементов искусства в обучении заложил Л. С. Выготский, рассматривавший искусство как особую форму организации эмоционального переживания, своего рода «общественное чувство» [2, с. 13]. По мнению ученого, художественный образ активизирует эмоции, а через них – мышление, позволяя переплавлять индивидуальные аффекты в социально значимые смыслы.

В современной методике обучения иностранным языкам акцент также смещается на личность обучаемого. Как отмечает Н. Д. Гальскова, учебный процесс должен «активизировать имеющиеся у каждого ученика интеллектуальные способности, знания и речевой опыт, его эмоции и настроения» [3, с. 84]. Арт-технологии в полной мере отвечают данному требованию: они полимодальны (задействуют визуальный, аудиальный и кинестетический каналы восприятия) и помогают создавать мотивы каждого речевого действия учащихся в процессе коммуникации [3, с. 127].

Значимость эмоционального (аффективного) фактора в языковом образовании подтверждается зарубежными исследованиями. Дж. Арнольд и Г. Д. Браун подчеркивают, что в условиях выраженных негативных эмоций (тревожности, стресса, страха) «даже самые инновационные методы и самые привлекательные материалы могут оказаться неадекватными, если не сказать бесполезными» [4, с. 2]. Напротив, стимулирование позитивных аффективных факторов, таких как самооценка, эмпатия и мотивация, «может значительно облегчить процесс изучения языка» [4, с. 2]. Таким образом, арт-технологии выполняют двойную функцию: они снижают психологический барьер перед иноязычной речью и создают комфортную среду для аутентичного общения.

Важнейшим аспектом успешного овладения иностранным языком выступает мотивация, которая, по утверждению З. Дёрнхей, является ключевым двигателем, способным поддерживать длительный и сложный процесс изучения второго языка [5, с. 117]. Использование современного медиаконтента (комиксов, песен, видеороликов) в качестве содержательной основы для арт-технологий повышает личностную значимость учебных задач, актуализирует опыт учащихся и усиливает внутреннюю мотивацию, которая служит наиболее устойчивым фундаментом языкового развития.

В рамках данной статьи целесообразно выделить три группы арт-технологий, обладающие высоким лингводидактическим потенциалом на уроках английского языка. К первой группе относятся визуально-изобразительные технологии, которые предполагают не только рецептивную работу с готовыми образами (фотографиями, иллюстрациями, комиксами, популярными интернет-мемами), но и продуктивную деятельность учащихся по созданию собственных визуальных продуктов, например, коллажей или тематических постеров. Вторую группу составляют музыкально-поэтические технологии, ориентированные на эмоционально-смысловое осмысление аутентичных аудиотекстов, современных песен, классических стихотворений и разнообразных ритмических структур, что способствует развитию фонетических навыков и чувства языка. Третья группа – драматически-ролевые технологии – охватывает активные формы взаимодействия, такие как театрализованные инсценировки, участие в спонтанных ролевых играх и ситуативных диалогах, а также создание собственного креативного медиаконтента (короткометражных видеороликов или подкастов).

Рассмотрим разработанный комплекс упражнений, иллюстрирующий применение каждого из трех видов арт-технологий на разных ступенях обучения.

Визуально-изобразительные арт-технологии.

Упражнение 1. “A Hero’s Story” (2–4-й класс). Учащиеся получают набор картинок со знакомым персонажем (например, из популярного мультфильма), располагают их в логическом порядке и подписывают каждую 1–2 предложениями, составляя мини-комикс. Выполнение данного задания направлено на практическую отработку тематической лексики и закрепление грамматической структуры Present Simple в контексте связного повествования.

Упражнение 2. “Explain the Meme” (5–8-й класс). Учитель демонстрирует популярный англоязычный мем, соответствующий возрасту учащихся. Учащиеся в парах обсуждают его содержание, объясняют языковой или ситуативный юмор и придумывают собственную оригинальную подпись на английском языке. Основной дидактической задачей этого вида деятельности является развитие навыков неподготовленной диалогической речи и тренировка речевых конструкций, необходимых для аргументированного выражения собственного мнения.

Упражнение 3. “Movie Poster Pitch” (9–11-й класс). Учащиеся создают постер к несуществующему фильму: придумывают оригинальное название, броский слоган и краткое описание (синопсис) сюжета, после чего представляют свой проект классу в формате короткого рекламного «питча». Представленное упражнение способствует комплексному развитию навыков монологической речи, продуктивного письма и стилистической адаптации текста под рекламный или публицистический формат.

Музыкально-поэтические арт-технологии.

Упражнение 4. “Fill the Song” (2–4-й класс). Учащиеся прослушивают знакомую песню из популярного мультфильма и заполняют пропуски в предварительно распечатанном тексте. Подобная форма работы эффективно стимулирует развитие навыков аудирования, а также обеспечивает семантизацию и фонетическое закрепление изученных лексических единиц.

Упражнение 5. “Write Your Verse” (5–8-й класс). Учащиеся получают шаблон куплета популярной англоязычной песни с сохранённой ритмической структурой. Их задача – вписать собственные слова, сохраняя заданный ритм и рифму, после чего готовый куплет исполняется вслух под инструментальную фонограмму. Данное задание ориентировано на развитие чувства языкового ритма, совершенствование навыков творческого письма и расширение лексической вариативности речи.

Упражнение 6. “Song as a Poem” (9–11-й класс). Учащиеся самостоятельно выбирают текст любимой англоязычной песни и анализируют его по заданной схеме: главная тема, ключевые образы, языковые средства выразительности (метафоры, сленг), личная интерпретация. Результат оформляется в виде эссе или устного выступления. Использование такого упражнения способствует углубленному развитию аналитического мышления, а также совершенствованию письменной и устной монологической речи на основе аутентичного художественного текста.

Драматически-ролевые арт-технологии.

Упражнение 7. “Be the Hero” (2–4-й класс). Учащиеся получают роли известных сказочных персонажей и разыгрывают короткую сценку по заданной коммуникативной ситуации с опорой на карточки с ключевыми репликами. Основное назначение этого задания заключается в практической отработке базовых речевых клише (приветствие, знакомство, выражение вежливой просьбы) в комфортной игровой форме.

Упражнение 8. “Game Character Interview” (5–8-й класс). Один учащийся берет на себя роль персонажа популярной видеоигры, а остальные выступают в роли журналистов. Вопросы готовятся заранее по различным темам: жизнь в игровом мире, цели, страхи, мечты. Данный ролевой формат целенаправленно тренирует использование вопросительных грамматических структур и стимулирует развитие спонтанной диалогической речи.

Упражнение 9. “60-Second Video” (9–11-й класс). Учащиеся в малых группах снимают короткое видео (до 60 секунд) на английском языке на самостоятельно выбранную

актуальную тему (в формате TikTok или YouTube Shorts) и демонстрируют его классу с последующим обсуждением. Выполнение этого творческого проекта направлено на развитие монологической речи в современном публичном медиаформате, а также на системную работу над естественным произношением, интонацией и невербальной коммуникацией.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что арт-технологии в преподавании иностранного языка выступают не просто развлекательным элементом, а комплексным методическим инструментом. Их суть заключается в органичном соединении творческого самовыражения учащихся с процессом овладения иноязычной коммуникативной компетенцией. Применение подобных технологий на современном уроке помогает снять эмоциональное напряжение, преодолеть психологические и языковые барьеры, а также задействовать все каналы восприятия информации. Рассмотренные в статье визуально-изобразительные, музыкально-поэтические и драматически-ролевые виды арт-технологий находят свое прямое отражение в предложенном комплексе упражнений. Использование мемов, аутентичных песен и форматов коротких видео гармонично интегрируются в структуру урока и полностью соответствуют образовательным стандартам. Подобный подход обеспечивает высокую познавательную мотивацию, отвечает актуальным интересам современных школьников и максимально приближает учебную деятельность к условиям реального, живого и осмысленного иноязычного общения.

Литература

1 Кириллова, А. И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка / А. И. Кириллова // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 12. – URL: <https://human.snauka.ru/2013/12/5398> (дата обращения: 21.03.2026).

2 Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.

3 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

4 Arnold, J. A map of the terrain / J. Arnold, H. D. Brown // Affect in Language Learning / ed. by J. Arnold. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1999. – P. 1–24.

5 Dörnyei, Z. Motivation in second and foreign language learning / Z. Dörnyei // Language Teaching. – 1998. – Vol. 31, № 3. – P. 117–135.

УДК 373.5.091.33:811'243

А. П. Савицкая

СЦЕНАРНЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается влияние сценарных уроков на формирование внутренней мотивации подростков к изучению английского языка. Рассматривается потенциал сценарного урока как формы организации обучения, сочетающей коммуникативную направленность, проблемность и элементы ролевого взаимодействия. Показано, что такие уроки способствуют развитию познавательного интереса, речевой активности и самостоятельности учащихся.

В современной методике преподавания иностранных языков вопрос мотивации по-прежнему остается одним из наиболее значимых. Особенно заметно это проявляется в подростковом возрасте, когда интерес к учебной деятельности становится менее устойчивым, а отношение к учебе приобретает более избирательный характер. В этот период

существенную роль начинает играть не только содержание учебного материала, но и способ организации самого процесса обучения. На уроках английского языка это проявляется достаточно отчетливо: учащиеся могут выполнять задания правильно, однако нередко делают это формально, ориентируясь прежде всего на получение отметки, а не на сам процесс изучения языка. В результате учебная деятельность может восприниматься как обязательная, но не вызывающая подлинного интереса.

В педагогической литературе отмечается, что одним из ключевых факторов успешного обучения выступает внутренняя мотивация. Она связана с интересом к самой деятельности, ощущением ее смысла и личной значимости. Именно этот тип мотивации способствует более глубокому усвоению материала, большей устойчивости в учебной работе и положительному эмоциональному отношению к обучению. Для ее формирования необходимо, чтобы учащийся ощущал определенную самостоятельность в учебной деятельности, понимал, что поставленные задачи ему по силам, и чувствовал себя частью совместной работы [1]. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда стремление к самостоятельности начинает заметно влиять на отношение к учебе.

В методических исследованиях подчеркивается, что развитие внутренней мотивации учащихся во многом определяется тем, насколько педагог поддерживает самостоятельность учащихся, предоставляет им право выбора в учебных заданиях и организации обратной связи [2]. Эти положения особенно значимы для обучения иностранным языкам, поскольку успешность обучения в значительной степени зависит не только от знания языкового материала, но и от готовности учащихся участвовать в общении, высказывать собственные мысли и взаимодействовать с другими. Следовательно, урок должен быть организован так, чтобы подросток не только усваивал материал, но и видел смысл собственной речевой активности.

Одной из форм организации учебной деятельности, способной обеспечить подобные условия, выступает сценарный урок. Он представляет собой занятие, построенное вокруг единой коммуникативной ситуации, в рамках которой все задания объединены общей логикой и выстраиваются согласно определенному сюжету. В отличие от традиционного урока, где упражнения часто воспринимаются как отдельные и не всегда связанные между собой элементы, в сценарном уроке они объединены единой целью. Благодаря этому учебная деятельность приобретает более целостный и осмысленный характер.

Сценарный урок во многом близок к нетрадиционным формам организации обучения, которые в методике рассматриваются как средство активизации познавательной деятельности учащихся. Подобные формы предполагают переосмысление привычной структуры занятия, использование элементов дискуссии, игры, исследования и различных видов общения [3, с. 29–30]. Для уроков иностранного языка это имеет особое значение, поскольку сам предмет ориентирован на формирование способностей к общению, а не только на освоение отдельных языковых единиц. Именно поэтому сценарный урок позволяет соединить учебные задачи с естественной потребностью подростков участвовать во взаимодействии и обсуждении.

Значимое место в данном случае занимает и интерактивная направленность такой формы работы. В методических исследованиях подчеркивается, что интерактивные методы обучения иностранным языкам способствуют развитию коммуникативных умений, повышают интерес к предмету и формируют навыки сотрудничества между учащимися [4, с. 64]. В сценарном уроке подросток оказывается в позиции активного участника учебной ситуации: он принимает решения, реагирует на высказывания других и влияет на дальнейшее развитие общения. Так его учебная активность становится менее формальной и более внутренне мотивированной.

Особое значение такие формы работы имеют для подростков, поскольку в этом возрасте усиливается потребность выражать собственное мнение, участвовать в обсуждениях и взаимодействовать со сверстниками. В методической литературе отмечается, что

обучение в сотрудничестве, дискуссии и проблемные задания позволяют сделать учебную деятельность более содержательной и коммуникативно насыщенной [5, с. 246–249]. Внедрение данных форм работы в учебный процесс делает интерес к предмету более устойчивым. Подросток начинает воспринимать учебную ситуацию не как набор обязательных действий, а как пространство, в котором можно проявить себя, высказать свою точку зрения и быть услышанным.

Мотивационный потенциал сценарного урока проявляется в том, что учащиеся начинают воспринимать выполняемые задания как часть единой ситуации. Они понимают, для чего выполняется то или иное действие, и могут использовать язык не только как объект изучения, но и как средство решения учебной задачи. Таким образом, работа учащихся становится более осмысленной, растет их вовлеченность в учебный процесс. Кроме того, сценарный урок предполагает определенную самостоятельность: учащиеся могут выбирать способы высказывания, распределять роли, обсуждать разные варианты решения и приходить к общему мнению. Даже такая ограниченная самостоятельность повышает личную включенность в работу.

Существенное значение имеет и эмоциональный климат, складывающийся на уроке. Отмечается, что внутренняя мотивация связана с положительными эмоциями, возникающими в процессе деятельности, и с ощущением значимости ее результата для личности [6]. Активные формы работы позволяют снизить напряжение и сделать учебный процесс более привлекательным. В сценарном уроке учащиеся чувствуют себя более свободно, меньше боятся ошибок и охотнее включаются в речевое взаимодействие. Внимание при этом сосредоточено не только на правильности высказывания, но и на решении общей задачи, что особенно важно для подростков, часто испытывающих неуверенность при устной речи.

Хорошим примером может служить урок по теме «Покупки». В традиционном формате работа по данной теме часто ограничивается заучиванием слов, чтением готовых диалогов и выполнением упражнений. В сценарном формате эта же тема может быть организована как коммуникативная ситуация, например, подготовка к школьному мероприятию, для которого необходимо приобрести одежду и подарки при ограниченном бюджете. Учащиеся распределяют роли покупателей, продавцов и консультантов, обсуждают цену, качество, размер и необходимость покупки, после чего принимают общее решение. В такой ситуации язык используется как средство достижения цели, а не только как учебный материал. В результате урок становится более живым и интересным для подростков, поскольку они вступают в общение не ради повторения готовых реплик, а ради решения конкретных задач.

Отдельно следует отметить роль учителя в организации такого урока. Его задача заключается не только в объяснении материала, но и в создании условий для общения, поддержке инициативы учащихся и направлении развития учебной ситуации. Подобная позиция способствует формированию уважительного взаимодействия и повышает готовность подростков активно участвовать в работе [2]. В этом случае учитель становится не только контролирующей фигурой, но и организатором совместной деятельности, что положительно влияет на общее восприятие урока.

Вместе с тем эффективность сценарного урока во многом зависит от продуманности его структуры. Сюжет должен быть понятным, задания – посильными, а тема – близкой интересам учащихся. Если урок перегружен или построен искусственно, ожидаемый мотивационный эффект может не проявиться. Поэтому разработка сценарного урока требует тщательного учета возрастных особенностей и уровня подготовки учащихся. Только в этом случае можно говорить о его реальном влиянии на внутреннюю мотивацию.

Таким образом, сценарные уроки представляют собой эффективную форму организации обучения иностранному языку в подростковой аудитории. Они делают учебную деятельность более осмысленной, повышают речевую активность учащихся и создают условия для проявления их самостоятельности. Благодаря сочетанию коммуникативной

направленности, активного взаимодействия и эмоциональной вовлеченности сценарный урок способствует формированию более устойчивой внутренней мотивации к изучению английского языка.

Литература

1 Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 42–48.

2 Kusurkar, R. A. Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory / R. A. Kusurkar, G. Croiset, Th. J. Ten Cate // *Medical Teacher*. – 2011. – Vol. 33, № 12. – P. 978–982.

3 Андреева, И. А. Нетрадиционные формы уроков в обучении иностранным языкам / И. А. Андреева, А. В. Мачульская // *Современные проблемы науки и образования*. – 2006. – № 1. – С. 29–30.

4 Мелькаева, Р. В. Интерактивные методы обучения иностранным языкам / Р. В. Мелькаева, А. М. Радин // *Школьные технологии*. – 2018. – № 5. – С. 64–68.

5 Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллективная монография / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

6 Шакирова, С. А. Мотивация на уроках английского языка / С. А. Шакирова. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/853/Action853-559086.pdf> (дата обращения: 08.03.2026).

УДК 373.5.091.33:811.111'35'243

Ю. Л. Силиванова

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье раскрываются основные методы обучения орфографии на уроках английского языка в средней школе. Анализируются современные подходы к формированию орфографических навыков. В статье представлена классификация орфографических упражнений, предложены критерии отбора учебного материала и даны практические рекомендации по обучению орфографии для учителей английского языка.

Проблема исследования определяется возрастающей ролью английского языка как универсального средства международного общения, где орфографическая грамотность выступает неотъемлемым компонентом компетентности. Умение грамотно писать и говорить – привилегия любого современного человека, считающего себя образованным. В школе одной из главных задач является формирование функциональной грамотности. Современные образовательные стандарты предъявляют повышенные требования к уровню языковой подготовки в средней школе. Орфографическая грамотность является одним из ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Обучение орфографии английского языка представляет собой сложную методическую задачу, обусловленную значительными расхождениями между фонологической и графической системами английского языка. Опытные педагоги подчеркивают необходимость использования комплекса упражнений, сочетающих зрительное восприятие, письмо и фонетический анализ для формирования орфографических навыков.

Для создания эффективных условий формирования орфографических навыков необходимо уделять внимание специальным упражнениям. На основе анализа современных исследований можно предложить следующую типологию орфографических упражнений: фонетико-орфографические, морфемные и диктанты.

Фонетико-орфографические упражнения направлены на установление устойчивых соответствий между звуками английского языка и буквами или буквосочетаниями. Учитывая значительное расхождение между произношением и написанием в английском языке, эти упражнения играют ключевую роль в обучении орфографии. К ним относятся запись слов под диктовку с последующей сверкой с транскрипцией, нахождение в тексте слов с определенным звуком и их графический анализ, группировка слов по типу чтения гласных в ударных и безударных слогах, а также восстановление пропущенных букв на основе фонетического анализа слова. Такие упражнения помогают учащимся преодолеть интерферирующее влияние родного языка, где звукобуквенные соответствия являются более регулярными.

Морфемные упражнения ориентированы на осознание структуры английского слова, что особенно важно, поскольку орфография английского языка в значительной степени отражает морфологический принцип: написание значимых частей слова (корня, приставки, суффикса) сохраняется относительно устойчивым независимо от их произношения. В эту группу входят разбор слов по составу с выделением корня, приставки и суффикса, подбор родственных слов с одинаковым корнем (например, sign – signature – significant), что помогает объяснить «немые» буквы, словообразовательный анализ, при котором учащиеся наблюдают, как присоединение аффикса влияет или не влияет на написание основы, а также упражнения на нахождение общей морфемы в группе слов. Такой подход, по мнению Б. Хриберник, позволяет учащимся воспринимать орфографию не как набор случайных исключений, а как логичную систему [1, с. 124].

Диктанты представляют собой комплексный вид работы, позволяющий одновременно проверять сформированность орфографических, пунктуационных и грамматических навыков. В зависимости от целей урока используются различные виды диктантов. Например, зрительные диктанты, в процессе которых учащиеся сначала читают текст, зрительно фиксируя написание слов, затем он закрывается, и ученики пишут по памяти, эффективны для запоминания слов с непроверяемыми написаниями. Также широко применяются слуховые (традиционные) диктанты, когда учитель диктует текст или отдельные предложения, а учащиеся записывают, опираясь на слуховое восприятие и знание правил. Такие диктанты развивают фонематический слух и орфографическую зоркость. Для концентрации внимания на конкретном материале используют выборочные диктанты. Учащиеся записывают не весь текст, а только слова на определенное правило или определенную орфограмму. К разновидности диктантов также относят и самодиктанты (письмо по памяти), когда заучивают небольшой отрывок, а затем воспроизводят его письменно.

Еще одним эффективным методом обучения правильности письма является использование игровых упражнений, которые направлены прежде всего на повышение мотивации учащихся и создание положительного эмоционального фона на уроке. При этом они выполняют и серьезную дидактическую функцию, позволяя в ненавязчивой форме отрабатывать орфографические навыки. К игровым упражнениям относятся орфографические кроссворды, где правильность написания слов проверяется через их дефиниции или перевод; лото со словами, в котором учащиеся закрывают карточки при назывании слова учителем; игры «Найди ошибку» в специально подготовленном тексте; командные игры-соревнования на скорость написания слов по определенной теме или правилу. Игровые формы особенно эффективны в среднем звене, где учебная мотивация может снижаться из-за возрастающих сложностей языкового материала.

При организации обучения орфографии английского языка в средней школе необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Европейская платформа школьного образования представляет проект SYSPeLL (Systematic and Computer Assisted Written Language Acquisition), предназначенный для учащихся в возрасте от 9 до 16 лет. Система предлагает «ряд диктантов и учебных материалов, которые начинаются с простых и становятся более сложными» [2]. Важной особенностью проекта

является возможность для учителей отслеживать прогресс учащихся и получать комплексный анализ не только общей успеваемости, но и индивидуальных показателей. Данный проект позволяет учителю принимать обоснованные педагогические решения при обучении орфографии, подбирая материал с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Использование цифровых инструментов становится все более актуальным в современной школе, соответственно компьютерно-опосредованные упражнения позволяют индивидуализировать обучение, обеспечить мгновенную обратную связь и сделать процесс отработки орфографических навыков более привлекательным для цифрового поколения. К этому типу относятся онлайн-упражнения на платформах (например, в рамках проекта SYSPELL [2]), где учащийся получает задание и сразу видит результат; работа с интерактивными буквенными плитками (виртуальными карточками для составления слов); использование специализированных мобильных приложений для тренировки правописания; компьютерное тестирование с автоматической проверкой. Важной особенностью таких упражнений является возможность для учителя отслеживать прогресс каждого учащегося и получать детальную аналитику, что позволяет своевременно корректировать учебный процесс.

При отборе учебного материала для формирования орфографических навыков в средней школе рекомендуется руководствоваться следующими принципами:

- 1) частотность: предпочтение отдается словам, входящим в активный лексический минимум;
- 2) правильность: отбор слов с типичными орфограммами, поддающимися объяснению;
- 3) системность: группировка слов по фонетическим, морфологическим или этимологическим признакам.

На основе анализа современных исследований можно выделить следующие этапы формирования орфографических навыков:

1 Ориентировочный этап (1–2 урока). На этом этапе учащиеся знакомятся с новым орфографическим правилом. Деятельность включает предъявление языковых примеров, формулировку правила (учителем или самостоятельно), составление алгоритма действий и первичное устное закрепление. Главная задача – создать понимание того, как и почему пишется то или иное слово.

2 Тренировочный этап (2–4 урока). Цель этапа – автоматизация навыка через многократное выполнение упражнений. Учащиеся работают с алгоритмами, выполняют фонетико-орфографические, морфемные и игровые упражнения, практикуют комментированное письмо. Важна оперативная обратная связь и коррекция ошибок.

3 Закрепляющий этап (3–5 уроков). Навык интегрируется в письменную речь в условиях, приближенных к естественной коммуникации. Учащиеся пишут небольшие тексты (сочинения, письма), выполняют выборочные и свободные диктанты, занимаются взаимопроверкой и редактированием. На этом этапе особенно важна дифференциация заданий с учётом индивидуальных особенностей учащихся.

4 Контролирующий этап (1 урок). Проводится диагностика уровня сформированности навыка. Используются итоговые диктанты или тесты, после чего выполняется анализ типичных ошибок и организуется индивидуальная коррекционная работа для слабых учащихся. Эффективной считается еженедельная модель «предварительная оценка – итоговая оценка», описанная К. Б. Риттер. Исследование показывает эффективность использования предварительного и итогового тестирования по каждой орфографической теме: «Каждый понедельник в течение трех недель все учащиеся проходили предварительную оценку, а каждую пятницу – итоговую» [3, с. 36].

Таким образом, обучение орфографии английского языка в средней школе представляет собой сложный и многоаспектный процесс, требующий системного подхода. Эффективное формирование орфографических навыков возможно лишь при гармоничном сочетании таких компонентов, как теоретическое осмысление, практическая отработка, мотивационный компонент, так и дифференцированного подхода.

Литература

1 Хриберник, Б. Обучение орфографии учащихся средней школы, изучающих английский язык как иностранный, с использованием истории английского языка : магистерская диссертация / Б. Хриберник. – Любляна, 2025. – 173 с.

2 Европейская платформа школьного образования. SYSPELL: инновационный подход к обучению орфографии. – URL: <https://school-education.ec.europa.eu> (дата обращения: 25.03.2026).

3 The effect of direct instruction within a whole language spelling program. – URL: https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/sfu_migrate/4432/b14304570.pdf (дата обращения: 29.03.2026).

УДК 37.091.33:004.9:811.111

Д. С. Соколова

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению основных аспектов организации урока с использованием компьютерных игр на иностранном языке в средней школе. В статье раскрывается понятие геймификации в отечественной методике, анализируются требования к организации повышения мотивации у учащихся, обосновывается целесообразность использования компьютерных игр на уроке иностранного языка.

В современной методике преподавания иностранных языков одной из наиболее острых остаётся проблема снижения интереса учащихся к предмету. Особенно заметно это в средней и старшей школе, когда первоначальная новизна исчезает, а однообразные упражнения и заучивание правил перестают вызывать отклик. В результате именно недостаток мотивации нередко становится одной из главных причин низкой эффективности обучения.

В поиске средств, способных вернуть интерес к изучению английского языка, всё большее внимание привлекают компьютерные игры. Для современного поколения, выросшего в цифровой среде, это не только форма досуга, но и привычный способ взаимодействия с информацией [1, с. 240]. Их включение в образовательный процесс может повысить вовлечённость учащихся и сделать обучение более результативным [2, с. 280].

В центре внимания данной статьи – возможности компьютерных игр как средства поддержания и усиления интереса к изучению английского языка, а также основные направления их использования на уроке. Теоретической основой послужили труды отечественных методистов, в частности Е. И. Пассова и А. В. Конишевой, чьи идеи сохраняют актуальность и в условиях цифровой образовательной среды.

Обращение к игровым технологиям напрямую связано с вопросом учебной мотивации, поскольку именно она определяет степень включённости учащегося в процесс обучения. Мотивация представляет собой совокупность побуждений, направляющих учебную деятельность и стимулирующих стремление к более глубокому освоению предмета. В обучении английскому языку обычно выделяют внешнюю мотивацию (оценки, экзамены, требования родителей) и внутреннюю (интерес к языку и культуре, удовольствие от процесса познания, стремление к саморазвитию) [3, с. 192]. Наиболее устойчивой и значимой считается внутренняя мотивация, поскольку именно она побуждает учащегося к активной и осознанной работе.

Традиционные методы обучения не всегда поддерживают «внутренний огонь» ученика: прогресс кажется медленным, а язык – оторванным от реальной жизни. Игровые технологии, напротив, работают на формирование внутренней мотивации, делая обучение

увлекательным, интерактивным и личностно значимым [4, с. 276]. Однако игра требует особенно чёткой педагогической рамки: без ясной цели и продуманного сценария внимание учащихся легко уходит в «просто игру».

Хотя Е. И. Пассов напрямую не писал о компьютерных играх, его принципы коммуникативной методики дают прочную основу для использования в геймификации. Его ключевая идея – учить общению через общение, создавая ситуации взаимодействия, максимально приближённые к реальным. Компьютерные игры (особенно кооперативные и многопользовательские) естественно создают такие условия: язык становится не объектом изучения, а инструментом (договориться с командой, понять квест, обменяться ресурсами), что напрямую соотносится с принципом речемыслительной активности, который Е. И. Пассов считал ведущим.

Не менее важен принцип индивидуализации: обучение должно учитывать личность ученика и его особенности. Игры дают для этого удобные механизмы – выбор роли и стратегии, разные маршруты прохождения, задания «по интересу» и возможность двигаться в своём темпе. Е. И. Пассов подчёркивал, что индивидуализация является одним из сильнейших средств мотивации, поэтому задача учителя – опираться на интересы класса и подбирать игровые форматы осмысленно.

Наконец, принцип функциональности предполагает усвоение лексики и грамматики через их реальную речевую задачу. В игровом процессе языковые средства нужны не «для упражнения», а для достижения цели, т. е. используются функционально, что согласуется с пониманием говорения как выражения мысли для решения задач общения [4, с. 276].

Более предметно применение игр в обучении иностранному языку раскрыто в работах А. В. Коньшевой, которая рассматривает игру не как дополнительный приём, а как полноценный и эффективный метод обучения. Она подчеркивает, что игровая форма обучения позволяет задействовать все уровни усвоения знаний: от простой воспроизводящей деятельности через преобразующую к высшей цели – творческо-поисковой деятельности. С этой задачей хорошо справляются игра, которая является уникальным феноменом, позволяющим активизировать интеллектуальные способности человека.

Согласно А. В. Коньшевой, игра на уроке выполняет несколько важнейших функций:

- обучающую: развитие памяти, внимания, восприятия информации;
- коммуникативную: создание атмосферы иноязычного общения, объединение коллектива;
- развлекательную: создание доброжелательной, увлекательной атмосферы;
- релаксационную: снятие эмоционального напряжения и страха ошибки.

А. В. Коньшева предлагает удобную классификацию игр, выделяя **языковые** (фонетические, лексические, грамматические), направленные на отработку конкретных средств языка, и **речевые** (аудирование, говорение, ролевые), развивающие коммуникативные умения. При этом она подчёркивает, что без грамматики коммуникативная компетенция превращается в «воздушный замок», а грамматические игры помогают сделать усвоение правил осмысленным и интересным. Следовательно, игра у А. В. Коньшевой – не «пауза для отдыха» в конце урока, а полноценный методический инструмент, который повышает мотивацию и результативность обучения.

В последние годы эти идеи получили продолжение в концепции **геймификации** – использовании отдельных игровых механик (уровни, баллы, награды, рейтинги, квесты) в неигровом образовательном процессе для усиления вовлечённости [5, с. 114]. В отличие от полноценной игры, геймификацию можно встроить в обычный урок: тему оформить как «квест», задания оценивать «очками опыта», а активность отмечать «достижениями». Платформы вроде Wordwall, Classcraft демонстрируют, как такой подход помогает сделать прогресс наглядным и поддерживать интерес за счёт быстрой обратной связи и безопасного отношения к ошибке.

Интеграция компьютерных игр в учебный процесс целесообразна по нескольким причинам, напрямую влияющим на мотивацию учащихся:

1 Создание эффекта погружения и аутентичной языковой среды. Компьютерные игры помещают игрока в богатый интерактивный мир, который воспринимается как

реальный. Чтобы ориентироваться в этом мире, взаимодействовать с персонажами и продвигаться по сюжету, ученик вынужден постоянно читать и слушать аутентичную английскую речь, зачастую озвученную носителями языка.

2 Естественное и многократное повторение материала. В отличие от перечитывания текста в учебнике, повторное прохождение сложного игрового уровня с теми же диалогами и инструкциями воспринимается как вызов и часть пути к победе. Данное повторение способствует незаметному, но очень прочному закреплению лексики и грамматических конструкций [6].

3 Снижение языкового барьера и страха ошибки. В игре ошибка – это не повод для плохой оценки, а часть игрового процесса, возможность попробовать снова и снова [7]. Подобная практика создает психологически комфортную среду, где ученики не боятся экспериментировать с языком, что особенно важно для развития навыков говорения.

4 Развитие комплекса навыков (softskills). Помимо языковых компетенций, игры развивают критическое мышление (решение головоломок), умение работать в команде (в многопользовательских играх), креативность и навыки принятия решений.

Эффективность использования игр напрямую зависит от методически грамотной организации игрового процесса на уроке. Учитель должен выступать не в роли контролера, а в роли фасилитатора, направляющего игровую деятельность в учебное русло. Мы выделили несколько направлений работы:

1 Использование специализированных обучающих игр. Существует множество игр, созданных для изучения английского языка (например, Wordwall, Memrise, различные приложения для пополнения словарного запаса) [8], которые отлично подходят для отработки конкретных навыков в геймифицированном формате.

2 Адаптация коммерческих (развлекательных) игр. Этот подход обладает наибольшим мотивационным потенциалом, так как позволяет использовать игры, в которые ученики уже играют или хотели бы поиграть: квесты и приключенческие игры (Adventure / Quest). Они идеальны для развития навыков чтения и аудирования. Учащиеся могут получать задания, связанные с сюжетом, например, перевести диалог, составить краткое описание локации, написать гид по прохождению квеста. Ролевые игры (RPG), особенно MMORPG, создают безграничные возможности для коммуникации [8]. Учитель может организовать командное прохождение миссии, где общение в игровом чате (текстовом или голосовом) на английском языке является обязательным условием. Игры-симуляторы (Simulations), например “The Sims”, позволяют освоить бытовую лексику (названия мебели, еды, действий). Можно давать задания типа «Опиши свой виртуальный дом» или «Составь распорядок дня своего персонажа».

3 Проектная деятельность на основе игр. Игра может стать отправной точкой для большого творческого проекта. Например, после прохождения определенного сюжета ученики могут написать фанфик (альтернативное продолжение), создать презентацию о мире игры, записать видеобзор или даже попытаться создать собственную простую игру на специальных платформах.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение игр сопряжено с рядом трудностей:

а) техническое оснащение. Не все школы имеют достаточно мощные компьютеры. Решение: использование менее требовательных инди-игр, облачных игровых сервисов или мобильных игр, которые можно запускать на смартфонах учеников;

б) выбор подходящей игры. Игра должна соответствовать возрасту, интересам и уровню языка учащихся, а также не содержать нежелательного контента. Решение: совместный выбор игры с учениками, использование сайтов с рейтингами и обзорами, консультации с родителями;

в) риск потери образовательной цели. Учащиеся могут чрезмерно увлечься игровым процессом в ущерб учебе. Решение: четкая постановка учебных задач перед началом игры, ограничение игрового времени на уроке, разработка конкретных заданий, которые необходимо выполнить по итогам игровой сессии;

г) сложность оценивания. Оценить вклад каждого ученика в командной игре бывает непросто. Решение: оценивать не сам процесс игры, а конечный «продукт» (выполненное задание, презентацию, текст), а также использовать методы само- и взаимооценки.

Таким образом, анализ теории и практики показывает, что компьютерные игры могут быть эффективным и оправданным средством повышения мотивации к изучению английского языка. Они не просто «развлекают» на уроке, а создают условия для реализации ключевых принципов современной методики: идеи Е. И. Пассова о коммуникативности и моделировании ситуаций реального общения, а также подход А. В. Коньшевой, рассматривающей игру как многофункциональный методический инструмент, получают естественное продолжение в цифровой среде.

Целесообразность использования игр связана с эффектом погружения, более естественным усвоением языковых средств и снижением психологических барьеров. Форматы работы при этом могут быть разными – от простых обучающих приложений до проектных заданий на основе популярных коммерческих игр.

Интеграция игр действительно требует от учителя методической подготовки и готовности осваивать новые технологии. Но ожидаемый результат – устойчивый интерес, высокая вовлечённость и рост языковой компетенции учащихся – делает эти усилия оправданными. В этом смысле компьютерные игры выступают не угрозой традиционному обучению, а его логичным развитием в сторону ученика цифровой эпохи.

Литература

1 Дулова, С. А. Геймификация как способ повышения положительной мотивации школьников / С. А. Дулова, Т. А. Кузнецова // Kant. – 2022. – № 3 (44). – С. 240–244.

2 Коньшева, А. В. Игра в обучении иностранному языку: теория и практика / А. В. Коньшева. – Мн. : ТетраСистемс, 2008. – 288 с.

3 Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО, 2006. – 192 с.

4 Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

5 Перфильева, П. А. Геймификация в образовании: мотивационные аспекты и эффективность / П. А. Перфильева // Молодой ученый. – 2025. – № 7 (558). – С. 114–116.

6 Как компьютерные игры могут помочь подростку улучшить английский язык. – URL: <https://lse.ua/ru/article/yak-kompyuterni-igri-mozhut-dopomogti-pidlitku-pokrashiti-anglijsku> (дата обращения: 26.02.2026).

7 Исследование книги Пассова «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» // Docsity. – URL: <https://www.docsity.com/ru/docs/issledovanie-knig-passova/12725068> (дата обращения: 26.02.2026).

8 Компьютерные игры как способ изучения английского языка. – URL: <https://sportzania.ru/about/publikatsii/kompyuternye-igry-kak-sposob-izucheniya-angliyskogo-yazyka/> (дата обращения: 26.02.2026).

УДК 378.147:811'243'271.1'42:33

В. В. Тропец

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена основным трудностям, которые испытывают обучаемые и преподаватели при обучении письменной деловой коммуникации на иностранном языке.

Анализируются лингвистические, психологические и методические проблемы изучения и обучения иноязычной письменной речи. Предлагаются пути преодоления выявленных трудностей.

В современном мире письменное общение становится неотъемлемой частью международной и межкультурной коммуникации. Оно напрямую связано с социально-экономическими потребностями общества, а именно граждан, и государственных структур. В связи с этим возникает необходимость в регулярном составлении контрактов, отчетов, ведении электронной переписки и бизнес-корреспонденции, обмене информацией, рекламе, заключении сделок, проведении презентаций и встреч, как онлайн, так и оффлайн, с представлением итогов встреч на иностранном языке. Однако несмотря на высокую значимость и важность, обучение данному виду речевой деятельности (иноязычной письменной речи) связано с рядом серьезных проблем и трудностей. Возникающие проблемы можно классифицировать и представить как лингвистические, психологические и методические.

Рассмотрим лингвистические помехи. Одним из важнейших затруднений, с которым встречаются обучаемые, является отсутствие прямых соответствий между понятиями, свойственными бизнес-корреспонденции, в разных языках и культурах, что особенно ярко выражается в устойчивых выражениях, фразеологизмах и идиомах, используемых в сфере делового дискурса [1, с. 175]. Например, русское «согласовать вопрос, протокол, встречу» может переводиться на английский язык по-разному, в зависимости от контекста: *“to coordinate an issue, to clear a matter, to align on a point, to agree with the minutes, to approve of the minutes, to schedule an appointment, to schedule a meeting”*. Более того, серьезную проблему представляет многозначность терминов и необходимость точного выбора синонима в условиях строгих стилистических ограничений, поскольку деловой дискурс – это не литературное произведение и не допускает произвольной вариативности понятий. Например, в юридическом контракте русское «обязательство» переводится как *responsibility* (обязательство, платежеспособность), *obligation* (долг перед законом), *liability* (ответственность за ущерб), *commitment* (добровольное обещание) и даже *guaranty* (гарантия). Также сложность вызывает и клишированность деловой речи. Устойчивые обороты облегчают составление протокола, договора, делового бизнес-письма, но их нужно уместно использовать, избегая тавтологии и непонятных вставок.

Особое затруднение вызывают грамматические интерференции, при которых нормы родного языка переносятся на иностранный язык. Они приводят к нарушению порядка слов, неправильному употреблению видовременных форм, а порой даже происходит искажение смысла, что фатально может повлиять на конечный перевод того или иного документа. Например, учащийся пишет: *“The business partners discussed about the agreement last week”* (влияние русской конструкции ‘обсуждали о контракте’), но правильное предложение должно быть представлено следующим образом: *“The business partners discussed the contract last week”*.

Жанрово-стилистические трудности также связаны с неумением различать средства выражения с учетом типа документа (контракт, деловое письмо, письмо-рекомендация, страховка, электронное письмо и т. д.): использованием синтаксиса устной речи в письменных текстах, а также неумением выдерживать единый стиль на протяжении всего документа. Для преодоления лингвистических трудностей и помех при переводе в деловом дискурсе необходимо полное погружение в контекст, анализ реальных дискурсивных ситуаций и работа с бизнес-кейсами, которые реалистично представляют ситуации общения и взаимодействия деловых партнеров. Особое внимание при обучении следует уделять работе с устойчивыми словосочетаниями и идиоматическими выражениями, характерными для делового дискурса в разных языках. Для того чтобы избежать грамматической интерференции, целесообразно анализировать грамматические структуры родного и иностранного языка, выявлять расхождения и отрабатывать те конструкции, которые вызывают частые и повторяющиеся ошибки.

Психологические трудности также играют важную роль при обучении иноязычной письменной деловой речи, так как они связаны не с уровнем языковой подготовки, а с внутренним эмоциональным состоянием обучающихся, что часто приводит к безуспешной коммуникации даже при владении достаточными знаниями в деловой сфере. Языковой барьер является главной проблемой, которая в письменной речи проявляется не в боязни говорить, а в страхе ошибиться в употреблении деловой лексики, использовать неверную грамматическую конструкцию или нарушить стилистические нормы, что приводит к неуверенности, последствием которой является уход от сложных конструкций к более легким. Языковой барьер в письменной речи приводит к упрощенному изложению содержания контракта, служебной записки или рекомендательного письма. Например, обучаемый, имея представление и навык употребления конструкции инверсии в условных предложениях третьего типа *“Had the payment been received, the forwarding agent would have shipped the consignment”*, сознательно заменяет её на более простую структуру предложения: *“If we got money, we would send the goods”*.

Кроме того, психологическая интерференция, проявляющаяся в переносе привычного поведения в деловых ситуациях из родной культуры, часто также вызывает трудности. Например, стремление к излишней вежливости, или, наоборот, чрезмерной прямоте, которые в иноязычном деловом дискурсе могут быть восприняты совсем не так, как в родной культуре и ситуациях общения на родном языке [2, с. 142].

Преодолению психологических барьеров способствует формирование на занятиях атмосферы комфорта и психологически безопасной среды, постепенное и поэтапное наращивание сложности заданий и использование практико-ориентированных деловых кейсов, максимально приближенных и имитирующих реальные профессиональные ситуации. Данный комплекс мер поможет обеспечить переход обучающихся на уровень владения деловой письменной речью в рамках написания или заполнения стандартизованных документов, написания и оформления различных деловых писем (письмо-запрос, письмо-ответ, письмо-заказ, письмо-рекламация, письмо-подтверждение и т. д.), составления контрактов и представления итогов переговоров, презентаций и митингов.

В свою очередь, методические проблемы обучения иноязычной письменной речи в деловом дискурсе напрямую связаны с изучением иностранного языка отдельно от профессиональных дисциплин [3, с. 124]. Обучаемые заучивают слова и правила, но не понимают, как применять их в реальных ситуациях, поскольку деловой английский на факультете иностранных языков не связан напрямую с изучением менеджмента и правоведения. Так, составление контрактов на иностранном языке должно опираться на знания, полученные при изучении дисциплины правоведения, а написание деловых писем должно учитывать знания, изучаемые в менеджменте. Кроме того, серьезная проблема заключается в том, что традиционные упражнения, построенные на заполнении пропусков или трансформации готовых предложений, не формируют способности к реальному письменному общению. Эффективно использовать здесь ситуативно-проблемные задания (кейсовые задания), максимально приближенные к деловой практике. Например, составление документов по заданным параметрам или ведение деловой электронной переписки в смоделированных ситуациях, возможно с реальными людьми, компаниями и их реальными взаимодействиями, и трудностями.

Таким образом, обучение иноязычной письменной речи в деловом дискурсе относится к числу наиболее сложных педагогических задач, стоящих как перед обучаемыми, так и перед преподавателями. Основные проблемы в этой статье связаны с лингвистическими трудностями, подразумевая терминологическую многозначность, грамматическую интерференцию и жанрово-стилистическое разнообразие; психологическими трудностями, такими как языковой барьер, психологическая интерференция и боязнь ошибок; а недостаточная методическая разработанность подходов к обучению, в частности оторванность языковой подготовки от профессиональных дисциплин, которые изучаются

только на других факультетах, только закрепляет эти трудности, порой не позволяя обучающимся выйти на уровень уверенного владения деловой письменной речью, чтобы впоследствии уверенно шагнуть в профессию, связанную или максимально приближенную к переводческой деятельности. Преодоление описанных трудностей требует разработки целостной стратегии обучения, основанной на принципах аутентичности и ситуативности.

Литература

1 Гетманская, М. К. Обучение письму с учетом особенностей дискурсов / М. К. Гетманская, А. В. Гетманская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4 – С. 174–176.

2 Овчинникова, Т. Е. Обучение иноязычной письменной речи студентов университета / Т. Е. Овчинникова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 6. – С. 141–144.

3 Дигтяр, О. Ю. Особенности и техника обучения письменной английской речи студентов в неязыковом вузе / О. Ю. Дигтяр // МНКО. – 2018. – № 1. – С. 121–125.

УДК 378.147:811'42'243

М. В. Федяй

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается ключевая роль аутентичных материалов в обучении иностранному языку с позиции современного лингводидактического подхода, где язык и культура рассматриваются как неразделимые. Уделяется внимание определению понятия аутентичности, типам аутентичности учебного процесса, преимуществам аутентичных текстов, принципам их отбора и условиям их эффективного использования.

В современной лингводидактике аксиомой является положение о том, что язык и культура неразделимы. Язык выступает не просто как инструмент кодирования и передачи информации, но и как форма хранения, интерпретации и трансляции культурного, исторического и духовного опыта народа. В процессе обучения иностранному языку усвоение языковых единиц невозможно рассматривать изолированно от социокультурного контекста, в котором они функционируют. Грамматически правильная речь не гарантирует успеха в общении – незнание норм речевого этикета и стереотипов поведения носителей языка, непонимание реалий, фразеологизмов неизбежно ведет к коммуникативным неудачам. Современный подход обучения требует соизучения языка и культуры. Главная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции и развитие личности, способной к межкультурному общению, – не может быть достигнута при игнорировании социокультурного компонента.

Освоение иноязычной культуры начинается с восприятия соответствующей информации, главным образом в процессе чтения, поскольку текст выступает как носитель и форма ее существования. Большую значимость в процессе обучения приобретает создание условий и использование материалов, обеспечивающих приобщение обучающихся к истории, традициям и культуре страны изучаемого языка. Это обуславливает необходимость создания определенной степени аутентичности на занятиях – условий, способствующих формированию у учащихся осознанной вовлеченности и личностно значимого восприятия содержания изучаемого материала, приближение содержания учебных материалов, заданий и деятельности учащихся к реальным коммуникативным ситуациям.

Существуют различные классификации типов аутентичности учебного процесса. Д. Нунан выделяет три типа аутентичности: аутентичные материалы, аутентичные задачи и аутентичные взаимодействия [1, с. 53–60].

М. Брин устанавливает четыре типа аутентичности: аутентичность материалов, аутентичность учащегося, аутентичность учебных заданий и аутентичность ситуации [2, с. 61–68].

Наиболее детальной является классификация Л. Лиер, согласно которой разграничиваются следующие типы аутентичности: аутентичность текста (связана с происхождением материала и определением текста как аутентичного, если он создан носителями языка для реального общения, а не в учебных целях); аутентичность задачи (определяется тем, насколько учебное задание отражает реальные коммуникативные ситуации и предполагает использование языка так, как это происходит в реальных ситуациях общения); аутентичность ситуации (характеризует контекст обучения и условия, в которых выполняется задание, относительно приближенности к реальному общению); аутентичность взаимодействия (относится к характеру общения между участниками коммуникации с точки зрения естественности, спонтанности и наличия коммуникативной цели); личностная аутентичность (соотносится с внутренней вовлеченностью обучающегося, его интересом, мотивацией и ощущением значимости происходящего для себя) [3, с. 123–147].

Вышеупомянутые методисты признают аутентичность динамическим свойством занятия, зависящим от совокупности многих факторов, а не только качеств выбранного материала. Однако именно аутентичность текста играет наиважнейшую роль в процессе обучения.

Аутентичными принято считать тексты, которые не созданы специально для учебных целей, а изначально предназначены для носителей языка и выполняют свою реальную функцию вне учебных целей. Аутентичность текста представляет собой такое его качество, которое помогает смоделировать ситуацию реального общения.

К. С. Кричевская определяет аутентичные материалы как подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности, такие, как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения, а также выделяет в самостоятельную группу материалы повседневной и бытовой жизни, такие как объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты и пр. [4].

Принято считать, что аутентичные тексты обладают рядом преимуществ: отражают реальное функционирование языка в речи его носителей; характеризуются большим жанровым разнообразием, предоставляя широкий спектр лексики; знакомят учащихся с разными стилями речи; вызывают интерес и повышают мотивацию к обучению; стимулируют коммуникативные процессы. Помимо этого, аутентичные тексты имеют большой лингвокультурологический потенциал, т. к. богаты культурной информацией и являются оптимальным средством знакомства с иноязычными реалиями, фразеологизмами, устойчивыми выражениями [5, с. 3].

Принимая во внимание вышеописанные свойства аутентичных текстов, можно говорить о том, что в процессе иноязычного обучения они выполняют следующие функции: информационная (передача актуальной информации о жизни и культуре страны изучаемого языка); мотивационная (создание ощущения причастности к содержанию изучаемого материала и мотивации к работе); дидактическая (воссоздание условий реальной коммуникации, что способствует усвоению аутентичной лексики и грамматики, развитию языковой догадки); развивающая (развитие критического мышления, способности интерпретировать информацию); воспитательная (формирование уважения к иноязычной культуре, готовность к межкультурному взаимодействию).

Посредством методов статистического анализа была доказана повышенная эффективность использования аутентичных текстов в процессе обучения по сравнению с текстами, искусственно созданными для учебных целей [6]. Но обращение к аутентичному текстовому материалу не всегда является целесообразным в силу присущих ему недостатков, главным образом, сложности языка, которая может снижать эффективность на начальном этапе обучения, когда учащиеся только знакомятся с лексикой и грамматикой изучаемого языка. В таких случаях имеет место методическая адаптация текста, не означающая утраты им аутентичных свойств [7].

Рациональным признается использование аутентичных материалов при обучении учащихся с средним и высоким уровнем языковой подготовки. Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд отмечают следующие принципы отбора аутентичного материала для урока: учет возраста обучающихся; соответствие речевому опыту в иностранном и родном языке; новизна информации и ее актуальность; наличие в материалах различных форм речи; наличие избыточных форм информации; аутентичность ситуации; способность материала вызвать у учеников эмоциональный отклик; воспитательная ценность [8].

Таким образом, аутентичные тексты являются важным компонентом аутентичности урока, обеспечивая знакомство с реальным функционированием языка и культурными реалиями. Их использование повышает мотивацию учащихся и способствует реализации учебных целей. Но эффективность обучения достигается только при учете уровня подготовки учащихся и создании аутентичности в других компонентах урока – учебных заданиях, ситуациях и процессе коммуникации.

Литература

- 1 Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – 224 p.
- 2 Breen, M. P. Authenticity in the Classroom / M. P. Breen // Applied Linguistics. – 1985. – № 6/1. – P. 60–70.
- 3 van Lier, L. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity / L. van Lier. – Harlow : Longman, 1996. – 248 p.
- 4 Кричевская, К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // ИЯШ. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
- 5 Носонович, Е. В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Носонович Елена Викторовна. – Тамбов, 1999. – 175 л.
- 6 Islam, S. The effectiveness of using authentic texts in the teaching reading comprehension / S. Islam, E. Santoso // ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal). – 2018. – Vol. 4, № 2. – P. 166–180.
- 7 Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
- 8 Носонович, Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10–14.

УДК 373.5.091.32:811'243

Д. З. Хамиди

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье анализируются эффективные формы организации внеклассной деятельности по иностранному языку. Автор подробно описывает основные направления внеклассной работы в средней школе. Особое внимание уделяется организации групповых и индивидуальных форм. Делается акцент на важности интеграции различных видов внеклассной деятельности для создания увлекательного и продуктивного образовательного процесса и развития коммуникативных навыков.

Внеклассная работа занимает важное место в образовательном процессе, способствуя развитию и поддержанию мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Она нацелена на совершенствование практических навыков речи, а также на решение задачи воспитания и расширения кругозора учащихся. В ходе проведения внеурочных мероприятий активно развиваются творческие способности, эстетическое восприятие, воображение, память и концентрация внимания. Учащиеся приобретают такие качества, как самостоятельность, дисциплинированность, ответственность, а также развивают мотивацию к изучению иностранных языков.

Г. И. Мокроусова и Н. Е. Кузовлева трактуют внеклассную работу по иностранному языку как совокупность различных по содержанию, целям, формам и методам мероприятий, проводимых за пределами урока, с целью всестороннего воспитания и развития учащихся, выходящих за рамки школьной программы [1, с. 6]. Ученые отмечают необходимость формирования единой системы урочной и внеурочной деятельности по предмету для повышения эффективности и рационализации учебно-воспитательного процесса. Таким образом, внеурочная работа косвенно встраивается в воспитательную деятельность учителя в рамках взаимодействия с учебной группой.

Существуют различные способы классификации форм и видов внеклассной работы по иностранному языку в зависимости от выбранного критерия. Г. Н. Мокроусова и Н. Е. Кузовлева по содержанию выделяют:

– *соревновательные формы работы*: конкурс, игра, олимпиада, викторина, КВН. Такие формы способствуют более эффективному усвоению и активному применению лексики и грамматических структур, которые актуализируются в данном мероприятии. Подготовка данных форм внеклассной работы не требует большого объема времени, поэтому их можно проводить регулярно, после изучения разговорной темы урока. В процессе проведения соревновательных мероприятий можно определить уровень подготовки каждого учащегося, выделить лучшего, более способного или, наоборот, менее способного; в дальнейшем уделить ему больше внимания [2, с. 27];

– *культурно-досуговые формы работы*: утренники, вечера. Увлекательность изучения иностранных языков усиливается и удерживается благодаря организации культурно-досуговой работы, построенной на принципах уважения к традициям и взаимопонимания между культурами. Основная образовательная задача – расширение словарного запаса учащихся, отработка навыков и умений при освоении лексики, грамматики и произношения. Подобная внеурочная деятельность несет в себе значительную смысловую нагрузку, способствует формированию мировоззрения, расширяет кругозор и развивает творческие способности школьников. Они учатся проводить сравнительный анализ духовно-нравственных ценностей различных народов, что позволяет им глубже осознавать культурные особенности своей страны и нации и способствует более взвешенному восприятию и ценностному отношению к собственной культуре. Наглядным подтверждением эффективности такого подхода служат следующие примеры: *тематические вечера*, посвященные памятным датам стран изучаемого языка; *вечер-портрет*, объединяющий в себе сведения о жизни и творческой деятельности выдающихся личностей – писателей, художников, композиторов; *вечер-праздник*, организуемый накануне значимых праздников [2, с. 50];

– *политико-массовые формы работы*: акция солидарности, форум, митинг, фестиваль, пресс-конференция. Такие мероприятия способствуют расширению представлений учащихся о других народах. Политико-массовая работа направлена на укрепление патриотических чувств у учащихся, а также формирование уважения и любви к своей стране и народу. Особенность мероприятий политической направленности заключается в том, что они преследуют конкретную цель, ради которой и проводятся [1, с. 155]. Примерами организации таких мероприятий на английском языке могут служить различные форумы – дискуссии по глобальным проблемам (экология, права человека) с позиций разных стран; митинг “Earth Day Climate Rally” – выступление школьных активистов с призывом к сортировке отходов в учебном заведении; фестиваль “Festival of Cultures: United in Diversity”, где каждый класс представляет культуру одной из стран;

– *средства массовой информации*: стенгазета, стенд, бюллетень, выставка-витрина. Ученики, участвующие в создании и оформлении школьных изданий – стенгазет,

бюллетеней, стендов – расширяют и углубляют свой языковой опыт в изучаемом иностранном языке, одновременно развивая навыки мышления на нём. Основная цель таких материалов – подготовка содержательного материала для ознакомления. В этой работе участвуют те ученики, которые не принимают непосредственного участия в финальном оформлении стенгазет, плакатов и подобных материалов, именно к ним и обращается учитель [2, с. 77]. Например, стенгазета “Around the World in One Issue”, где показывались достопримечательности, традиции, любопытные факты различных стран. Еще одним примером может служить стенд “English in Everyday Life”, где учащиеся готовят заметки, рисунки, комиксы, полезные фразы, идиомы, выражения для повседневного общения на английском языке;

– *кружок*: форма дополнительного образования и внеурочной деятельности. Занятия в кружке по иностранному языку обладают огромным общеобразовательным, воспитательным и развивающим потенциалом. Они способствуют не только углублению знаний в области языка, но и расширению кругозора учащихся. Работа в кружке формирует у школьников чувство коллективизма, укрепляет дружеские связи, развивает творческое мышление, воспитывает дисциплинированность, волю, а также способствует становлению личности. Участие в разных кружках, например, в кружке разговорной речи, позволяет отработать навыки, полученные на уроках, и повысить уровень владения языком. Таким образом, деятельность кружков ориентирована на повышение уровня владения языком [1, с. 177]. Например, кружок разговорной речи “Speak Up!”, литературно-творческий кружок “Pages&Stories”, “Fairy Tales and Fables”; кружок аудирования и медиа “Listen&Create”.

Также внеклассная работа по иностранному языку, в зависимости от количества участников, может быть массовой, групповой и индивидуальной:

1) *массовые формы работы*: неделя иностранного языка, утренники, вечера, олимпиады, конкурсы. Это масштабные мероприятия, охватывающие целые классы, параллели или всю школу. Они направлены на развитие творческой активности, социализацию и расширение кругозора учащихся;

2) *групповые формы работы*: кружки по иностранному языку, временные группы по работе над проектом, по выпуску газет, по переписке с друзьями. Такие формы внеклассной работы обладают четкой организационной структурой и устойчивым составом участников, объединённых общими интересами. К ним относятся разнообразные кружки: разговорные, вокальные, драматические, переводчиков, любителей поэзии, литературно-творческие, занимательного языкознания. Некоторые методисты рекомендуют организовывать для учеников всех возрастов разговорные кружки. Так, для учащихся старших классов средней школы можно порекомендовать литературно-переводческие и страноведческие кружки или комбинированные кружки, где сочетаются разные виды деятельности, например, внеклассное чтение с последующим просмотром фильмов и обсуждением. Такой формат не только повышает вовлеченность учащихся, но и способствует углубленному пониманию материала, развитию критического мышления и коммуникативных навыков, при условии, что занятия в таких кружках проводятся регулярно;

3) *индивидуальные формы* включают разучивание ролей, составление заметок для стенгазет, подготовка к олимпиаде. Такая деятельность может носить как постоянный, так и эпизодический характер. Она проводится с отдельными учениками, которые готовят сообщение или доклад о стране, язык которой изучается, значимых датах и исторических событиях, биографиях выдающихся личностей. Учащиеся разучивают стихи, песни, отрывки из литературных произведений на иностранном языке, создают наглядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы, стенды [3, с. 77].

Проанализировав различные формы внеклассной работы по иностранному языку, можно сделать вывод, что внеурочная деятельность является не просто второстепенным дополнением к уроку, а неотъемлемой и полноценной частью эффективного образовательного процесса. Это означает, что подлинное и устойчивое владение иностранным языком невозможно без выхода за рамки учебника и школьной программы. Именно во

внеклассной работе язык перестает быть абстрактным набором правил и слов, превращаясь в живой инструмент общения, творчества и самовыражения. Погружение в культуру других народов через участие в праздниках, фестивалях или дискуссиях позволяет глубже понять и оценить собственную культуру. Кроме того, формирование единой системы урочной и внеурочной деятельности превращает изучение иностранного языка в захватывающий и осознанный процесс, который приносит положительные результаты. Такой подход не только расширяет кругозор, но и укрепляет мотивацию учащихся, делая обучение более живым. Интеграция урочной и внеурочной деятельности помогает учащимся применять знания в реальных ситуациях, что способствует более глубокому освоению иностранного языка и культурных особенностей.

Литература

- 1 Мокроусова, Г. И. Организация внеклассной работы по немецкому языку / Г. И. Мокроусова, Н. Е. Кузовлева. – М. : Просвещение, 1989. – 190 с.
- 2 Даведьянова, Н. С. Внеклассная работа по иностранному языку: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Н. С. Даведьянова, О. П. Жиркова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 147 с.
- 3 Иванова, Т. В. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование» : в 3 ч. / Т. В. Иванова, З. Р. Киреева, И. А. Сухова. – Часть II. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2009. – 260 с.

УДК 37.091.3:811.111'243'342.3

А. А. Черноусова

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АУДИРОВАНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе рассматривается аудирование как рецептивный вид речевой деятельности, а также раскрываются его различные механизмы. Выделяются три основных вида аудирования и приводятся причины, по которым оно относится к наиболее трудным видам речевой деятельности. В статье рассматриваются наиболее эффективные упражнения, направленные на формирование умения аудирования.

Аудирование представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, направленный на одновременное восприятие и понимание речи на слух. В отличие от говорения, письма и чтения, которые являются продуктивными или рецептивно-продуктивными, аудирование относится исключительно к рецептивным видам, поскольку связано с приемом и смысловой переработкой информации.

Аудирование является сложной когнитивно-рецептивной деятельностью, включающей восприятие, понятийное осмысление и активную переработку устной информационной нагрузки с целью её понимания и интерпретации.

Успешность аудирования обеспечивается функционированием нескольких взаимосвязанных психофизиологических механизмов. В работах Н. Д. Гальсковой выделяются следующие основные механизмы: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и механизм осмысления [1, с. 161–163].

Речевой слух является базовым механизмом, обеспечивающим восприятие устной речи. Он отвечает за адекватное восприятие интонационных моделей, ритмико-мелодической структуры высказывания и фонетических особенностей звучащей речи.

Память представлена двумя видами: оперативная память удерживает информацию на протяжении всего периода восприятия, позволяя связывать начало высказывания с его концом; долговременная память хранит эталоны (фонетические, лексические, грамматические), с которыми слушающий сопоставляет воспринимаемую речь.

Вероятностное прогнозирование (антиципация) – это способность предвосхищать содержание высказывания до его завершения. Как отмечают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, «умение прогнозировать позволяет слушающему значительно сократить время переработки информации и повысить точность понимания» [1, с. 163].

Механизм осмысления обеспечивает выделение смысловых вех, установление логических связей между элементами текста, отделение главной информации от второстепенной и формирование итогов.

Говоря о целях аудирования, можно сказать, что основной целью является развитие способности понимать иноязычную речь на слух, интерпретировать её, извлекать необходимую информацию, а также использовать аудирование как средство обучения и инструмент межкультурной коммуникации. Цель развития навыка понимания и интерпретации иноязычной речи на слух включает в себя формирование умения воспринимать звуковую информацию в различных коммуникативных ситуациях – бытовых, учебных и профессиональных.

На основе этих целей можно выделить следующие виды аудирования:

1) аудирование с пониманием основного содержания предполагает умение определить тему, идею и основные факты аудиотекста. Слушающий не стремится понять каждое слово, его задача – составить общее представление об услышанном. Данный вид наиболее характерен для ситуаций реального общения;

2) аудирование с полным пониманием (детальное аудирование) требует точного и детального восприятия содержания. Этот вид предъявляет повышенные требования к объему оперативной памяти и уровню сформированности языковых навыков, так как учащийся должен понять не только общую идею, а и весь текст в идеале.

Аудирование с выборочным извлечением информации (селективное) нацелено на поиск в звучащем тексте конкретных данных (дат, имен, цифр, аргументов). Этот вид допускает игнорирование информации, не имеющей отношения к поставленной задаче.

Аудирование как вид речевой деятельности сталкивается с рядом особенностей и трудностей, связанных с быстрым темпом речи, разнообразием акцентов и особенностями произношения, а также с необходимостью быстрого восприятия и обработки значительного объема информации.

Выделяются три основные причины, из-за которых аудирование считается одним из наиболее трудных видов речевой деятельности.

Первая причина заключается в одноразовости предъявления. В условиях реальной коммуникации возможность повтора часто отсутствует. Если при чтении можно вернуться к непонятному месту, то при восприятии речи на слух такая возможность исключена – слушающий не может «отмотать» уже прозвучавший фрагмент.

Вторая причина связана с невозможностью адаптации. Слушающий не может влиять на речь говорящего, подстраивая её под собственный уровень восприятия: ни изменить темп, ни попросить использовать более простые языковые средства. В отличие от диалогического общения, где такие варианты иногда возможны, при прослушивании аудиоматериала или лекции слушающий оказывается полностью зависим от заданного темпа и манеры речи источника.

Третья причина обусловлена наличием объективных трудностей. Существует ряд факторов, которые объективно мешают пониманию речи с первого предъявления: посторонние шумы (звуки улицы, музыка, помехи), технические сбои при воспроизведении записи, а также недостаточно хорошая акустика помещения.

Несмотря на сложность аудирования как вида речевой деятельности, его освоение способствует формированию компетенций, необходимых для успешного взаимодействия в повседневной коммуникации. Выделяют следующие виды упражнений, направленные на развитие навыков аудирования:

1 Повторение речи за диктором.

2 Аудирование со зрительной опорой, где опорой может выступать печатный текст или картинки. Прекрасным примером являются учебные видеофильмы, где картинка почти полностью отражает содержание текста.

3 Упражнение на тренировку памяти, т. е. после прослушивания аудиотекста учащийся должен ответить на вопросы, выписать определенные слова либо же даты.

4 Упражнения на тренировку вероятностного прогнозирования. Данная группа упражнений направлена на развитие способности предвосхищать содержание высказывания. К примеру, учащиеся должны определить, о чем будет текст, по заголовку, картинкам или ключевым словам.

Во время работы с аудиотекстом следует придерживаться определенной последовательности. Анализ аудиоматериала в современной методике преподавания иностранных языков традиционно делится на три этапа: предтекстовый (до прослушивания), текстовый (во время прослушивания) и послетекстовый (после прослушивания).

Предтекстовый этап (Pre-listening) направлен на подготовку учащихся к восприятию аудиоматериала. Основная цель этого этапа – создать мотивацию, активизировать фоновые знания и снять возможные трудности. На этом этапе используются разнообразные задания, например, прогнозирование по заголовку: учитель называет тему текста “The Lost Diamond”, а учащиеся высказывают предположения о том, о чем пойдет речь, кто потерял бриллиант и как это произошло. Другой пример – работа с ключевыми словами: на доске записаны слова *detective, robbery, suspect, evidence, alibi*, а учащиеся пытаются восстановить сюжет, используя эти слова.

Текстовый этап (While-listening) представляет собой непосредственное восприятие и понимание аудиотекста. В процессе прослушивания учащиеся выполняют задания, направляющие их внимание на извлечение необходимой информации, контроль понимания и фиксацию услышанного. Одно из распространенных заданий – заполнение пропусков: учащиеся получают текст с пропусками и заполняют их по ходу прослушивания. Также можно использовать задания с выбором правильного ответа, задания *true / false* или задания на установление последовательности.

Послетекстовый этап (Post-listening) направлен на контроль понимания прослушанного, творческую переработку воспринятой информации и использование полученных сведений в других видах речевой деятельности. На этом этапе для контроля понимания услышанного используются вопросы по тексту либо же пересказ. Данные методы являются хорошим и проверенным методом контроля. Можно использовать более творческие методы: придумать заголовок для текста, составить план текста или даже придумать другую концовку.

Подводя итоги, можно сказать, что аудирование является сложным, но важным видом речевой деятельности, лежащим в основе успешного общения. Его сложность обусловлена объективными факторами: одноразовостью предъявления, невозможностью адаптации речи и внешними помехами. Эффективное обучение аудированию требует системной работы на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах с использованием разнообразных упражнений. Грамотно организованная работа с аудиотекстом формирует не только навыки понимания иноязычной речи, но и развивает память, внимание, языковую догадку и критическое мышление, что позволяет достичь главной цели – подготовить учащихся к реальной межкультурной коммуникации.

Литература

1 Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В АМЕРИКАНСКОМ ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению специфики функционирования фразеологических единиц в американском варианте английского языка. Рассматриваются цели употребления устойчивых выражений главными персонажами сериала «Отчаянные домохозяйки», проанализированы стилистические роли фразеологизмов в качестве приемов характеристики героев и создания эффекта живой, образной разговорной речи.

Фразеология – это отрасль лингвистики, которая исследует устойчивые выражения, то есть словосочетания, смысл которых понятен только, учитывая значение в целом, даже если по отдельности элементы словосочетания не имеют смысла. В сферу изучения входят идиомы (*kick the bucket*), коллокации (привычные сочетания (*strong tea*)), пословицы и поговорки (народные изречения, представляющие собой законченные суждения с назидательным смыслом (*a stitch in time saves nine*)). Их главная особенность состоит в том, что они являются несвободными сочетаниями слов с обобщённо-целостным значением, которые построены по модели словосочетаний. Благодаря этому фразеологические единицы делают речь выразительнее и ярче: вместо длинных высказываний и разъяснений можно использовать краткое устойчивое выражение для более точной формулировки своей мысли. Данные выражения помогают людям быстрее и точнее показать своё отношение к ситуации, выразить скрытую иронию или шутить открыто, поэтому они особенно часто используются в повседневной речи героев литературных произведений, драматических постановок, художественных фильмов и телевизионных сериалов [1, с. 15].

В художественных диалогах идиомы создают эффект аутентичной разговорной речи: персонажи звучат естественно и непринужденно. В американском варианте английского идиомы выступают элементами, которые наполняют речь колоритом, юмором и эмоциями, которые, к сожалению, часто теряются при дословном переводе. Например, выражение “*it’s raining cats and dogs*” отчётливо передаёт идею ливня, но при дословном переводе фразы, ‘дождь из кошек и собак’, иностранец может не понять смысла.

Такие фразеологические единицы помогают зрителю не только улавливать сюжетные линии, но и лучше понимать характеры героев и их отношение к происходящему [2, с. 11].

Несмотря на различия, американский и британский английский имеет много схожих идиом, так как они происходят из общей культурно-языковой основы. Выражения *a blessing in disguise* ‘горе со скрытой пользой’ или *break the ice* ‘разрядить обстановку’ ясны и используются в обеих разновидностях языка, что облегчает коммуникацию между носителями. Идиомы, встречающиеся в литературе, кино и сериалах, воспринимаются зрителями и слушателями с обеих сторон Атлантического океана без особых трудностей, т. к. они служат «языковым мостом»: сценаристы используют общеизвестные идиомы, чтобы речь персонажей звучала естественно и понятно для широкой аудитории, при этом добавляя колоритность, эмоции и юмор [3, с. 205].

Сериал “*Desperate Housewives*” можно рассматривать как наглядный материал для изучения фразеологии разговорного американского варианта английского языка. В нём собрано множество диалогов, в которых героини выражаются так, словно настоящие американцы, живущие в пригороде: с идиомами, сленгом и коллокациями, которые плохо поддаются прямому переводу. Речь каждой из героинь представляет собой своего рода «языковой портрет»: она ярко отражает её характер, эмоциональное состояние и социальный статус. Например, Линетт (мать пятерых детей) часто использует идиомы,

выражающие раздражение, такие как *"I'm at the end of my rope"* ('терпению пришёл конец'), а Бри (с первого взгляда идеальная домохозяйка) предпочитает более «отточенные» выражения вроде *"spill the beans"* ('выдать секрет') или *"draw the line"* ('провести черту'), что доказывает. Это устойчивые словосочетания используются не только чтобы выразить мысль, но и охарактеризовать персонажа [4, с. 58].

В жанре драмы идиомы усиливают давление, способствуя выражению сложных чувств образно и косвенно. К примеру, идиома *"keep up appearances"* ('держат лицо', 'поддерживать видимость') показывает, что за внешним спокойствием Бри скрывается семейный раздор, и создаёт эффект скрытой проблемы. Фраза *"at the end of my rope"* в реплике Линетт говорит о её эмоциональном истощении, делая её переживания более яркими и понятными зрителю.

В комедийных сценах в значении идиом присутствует эффект гиперболизации, неожиданных трактовок и игры слов. *"Spill the beans"* ('выдать секрет') из уст Сьюзан создаёт забавную ситуацию, когда она не специально раскрывает сплетни, а *"playing hard to get"* ('делать вид, что не заинтересована') в речи Габриэль добавляет юмор к ее попыткам флиртовать. Так, фразеологические единицы помогают авторам совмещать драматизм и юмор, делая диалоги динамичными и стилистически выразительными.

Сценаристы *"Desperate Housewives"* под руководством Марка Черри используют фразеологические единицы как инструмент описания речи персонажей. Каждая героиня может похвастаться своим «идиоматическим репертуаром», который отражает её эмоциональное состояние и привычки. Например, Линетт, как уставшая мама, часто использует идиомы потери контроля (*lost it, at the end of my rope*), Бри тяготеет к более формальным выражениям (*draw the line, spill the beans* в конфликтных ситуациях), а Сьюзан часто употребляет идиомы, выражающие растерянность (*What gives?, barking up the wrong tree*). Габриэль, напротив, выбирает более дерзкие и кокетливые фразеологизмы (*easier said than done, flattery will get you everywhere*), которые подчёркивают её самоуверенность и кокетство. Так фразеология становится частью персонажа, а не просто пустыми выражениями.

При переводе речи персонажей сериала *"Desperate Housewives"* на русский язык возникают проблемы, связанные с тем, что идиоматические выражения часто опираются на специфические культурные архетипы, которые в другой языковой среде не воспринимаются. Буквальный перевод *"spill the beans"* как 'пролить бобы' или *"kick the bucket"* как 'ннуть ведро' звучит странно и теряет весь колорит исходного высказывания. Следовательно, переводчикам приходится прибегать к трансформациям: заменять английские идиомы русскими эквивалентами, которые имеют схожее значение. К примеру, *"spill the beans"* может переводиться как 'выдать с потрохами' или 'раскрыть секрет', а *"break a leg"* – как 'ни пуха ни пера'. Кроме того, иногда используются примечания в субтитрах, чтобы удостовериться в сохранении юмора и тех эмоций, которые будут понятны и для русскоязычной аудитории [4, с. 85].

Для исследования идиом в сериалах, таких как *"Desperate Housewives"*, переводчики, лингвисты и педагоги используют несколько методов, помогающие не только описать аспекты языка и сленга, но и использовать его в преподавании. Одно из наиболее популярных исследований – корпусный анализ: исследователь собирает тексты сценариев, считает, как часто появляется то или иное идиоматическое выражение, и какую роль играют разные персонажи в их использовании. Этот метод позволяет выявить, какие персонажи чаще используют идиомы, какие типы высказываний им ближе по духу и какие оттенки речи у них повторяются с течением времени. Не менее значим прагматический анализ, который указывает, как идиомы работают в разных ситуациях: подчёркивают ли они вежливое отношение, агрессию, юмор или иронию. Например, фраза *"I'm at the end of my rope"* помогает героине ненавязчиво передать раздражение, не переходя на грубость, а *"my mind's made up"* указывает на точное и неоспоримое решение и смещение власти в диалоге. Такой подход помогает понять, в каких ситуациях и для какой цели носители их используют.

Таким образом, фразеологизмы играют ключевую роль в современном английском языке, делая речь более выразительной, эмоционально колоритной и близкой к действительной разговорной речи. Анализ сериала “Desperate Housewives” позволяет увидеть, как устойчивые выражения помогают описать героев, наращивать накал юмора, а также как они отражают культурные особенности американского английского. Следовательно, умение понимать и использовать идиомы становится не просто признаком грамотности, а важным шагом к владению языком как аутентичным средством общения.

Литература

- 1 Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – 3-е изд., стереотип. – М. : Высшая школа, 2005. – 416 с.
- 2 Алефиренко, Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Элпис, 2008. – 272 с.
- 3 Маккормак, С. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Прогресс, 1990. – С. 358–386.
- 4 Черри, М. За кулисами «Отчаянных домохозяек»: искусство создания сериала / М. Черри. – М. : Эксмо, 2008. – 320 с.

УДК 373.5.091.33-811'271.1

Р. Н. Якуш

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Данная статья посвящена вопросу обучения просмотровому чтению на иностранном языке учащихся старших классов средней школы. Автор раскрывает сущность понятия «просмотровое чтение», рассматривает его преимущества, цели, этапы обучения и ключевые характеристики. В работе также приведены примеры заданий для обучения просмотровому чтению учащихся старшего звена средней школы.

Чтение всегда занимало особое место среди всех видов речевой деятельности. Оно остается одним из самых доступных и востребованных способов получения новых знаний. Навык качественного чтения сегодня – это не просто умение складывать буквы в слова, а сложный когнитивный процесс, способствующий развитию критического мышления и аналитических способностей.

Чтение является рецептивным видом деятельности, заключающимся в восприятии и переработке читающим объективно существующего общего текста – продукта репродуктивной деятельности определенного автора. Благодаря чтению, в процессе которого происходит извлечение информации из текста, возможны передача и присвоение опыта, приобретенного человечеством в самых разнообразных областях социальной, трудовой и культурной деятельности. В этом отношении особая роль принадлежит результату чтения, т. е. извлеченной информации [1, с. 139].

Чтение, как и любая другая форма письменного или устного общения, требует большой практики, поэтому учащихся следует побуждать читать как можно больше. Ведь при самостоятельном чтении они во многом опираются на свой речевой опыт.

Умение читать и понимать прочитанное являются основами формирования коммуникативной компетенции. В процессе чтения текста происходит смысловая обработка информации (выделение, организация, предвосхищение, обобщение, критическое осмысление и оценка). Чтение способствует развитию логической и эмоциональной памяти. Эффективное чтение возможно только при хорошо развитом воображении и внимании.

В условиях ежедневного потока огромного объема информации, крайне важно уметь оперативно его воспринимать и анализировать, выделяя главное и отсеивая второстепенное. Именно с этой целью учащимся помогает справиться навык просмотрового чтения.

Просмотровое чтение – это чтение, на основе которого определяется общее представление о содержании текста, о теме и круге рассматриваемых в нем вопросов. При просмотровом чтении бывает достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца, ключевого предложения и бегло просмотреть остальной текст, чтобы выделить основные детали. Развитие умений просмотрового чтения особенно актуально на старшем этапе обучения, когда учащиеся сталкиваются с большим объемом текстовой информации, а поток новых материалов постоянно возрастает.

Для эффективного обучения просмотровому чтению необходимо понимать психологические механизмы, лежащие в основе этого процесса. Как отмечает З. И. Клычникова, восприятие иноязычного текста представляет собой сложную мыслительную деятельность, в которой тесно переплетаются процессы понимания и внимания. Исследователь подчеркивает, что при чтении на иностранном языке внимание читателя распределяется неравномерно: наиболее интенсивно оно сосредоточено на ключевых элементах текста, тогда как второстепенная информация воспринимается периферически [2, с. 5–6]. Именно эта особенность лежит в основе просмотрового чтения, где читатель сознательно направляет внимание на поиск определенных ориентиров.

На старшем этапе средней школы познавательная сфера учащихся меняется. Учащиеся уже умеют не только воспринимать информацию, но и анализировать, обобщать и критически ее оценивать. Как отмечают Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова, обучение различным видам чтения должно строиться с учетом возрастных особенностей учащихся и их реальных познавательных потребностей [1].

Целью просмотрового чтения является формирование у учащихся умения быстро ориентироваться в содержании текста, определять, содержит ли он необходимую информацию. Исходя из этого, можно сформулировать основные задачи обучения просмотровому чтению на старшем этапе средней школы:

- 1) формирование у учащихся умения прогнозировать содержание текста по его заголовку / подзаголовку;
- 2) формирование умения выделять в тексте ключевые слова и главную мысль;
- 3) развитие способности определять тему и основную идею текста при беглом просмотре;
- 4) формирование умения оценивать значимость текста и принимать решение о целесообразности его детального изучения;
- 5) обучение структурным особенностям текстов различных жанров.

Как подчеркивает А. Н. Щукин, успешное обучение чтению во многом зависит от формирования у учащихся механизмов антиципации (вероятностного прогнозирования) и установки на поиск необходимой информации [3].

Обучение просмотровому чтению, как и любому другому виду речевой деятельности, должно строиться поэтапно, с постепенным усложнением задач и текстового материала. Опираясь на методические рекомендации Г. В. Роговой [1] и практические разработки, представленные в педагогической литературе [4], можно выделить три основных этапа.

Подготовительный этап. На этом этапе учащиеся знакомятся с целями и задачами просмотрового чтения, изучают его. Основное внимание уделяется формированию умений ориентации в тексте: чтению заголовков и подзаголовков, анализу иллюстраций и графических элементов, поиску ключевых слов. Упражнения подготовительного этапа включают в себя прогнозирование содержания текста по заголовку, определение темы текста с помощью выделенных слов, поиск в тексте знакомых имен или терминов.

Этап тренировки. Учащиеся выполняют упражнения с текстами, предназначенными для просмотрового чтения. Задания на этом этапе направлены на развитие скорости просмотра, умения выделять главную мысль и отделять главную информацию от

второстепенной. Рекомендуется использовать тексты объемом до 1000 знаков, с четкой структурой и с выраженными заголовками и абзацами. Такие задания выполняются с ограничением во времени, чтобы стимулировать учащихся использовать стратегии быстрого просмотра и способствовать развитию навыков просмотрового чтения.

Этап совершенствования. На этом этапе учащиеся применяют полученные знания в процессе работы с аутентичными текстами разных жанров и объемов. Задания усложняются, т. к. на этом этапе требуется оценить значимость текста для решения конкретной учебной задачи, сравнить содержание нескольких текстов, выбрать более полезный.

Успешное формирование навыков просмотрового чтения во многом определяется учителем. Ему следует создать условия для активной самостоятельной работы учащихся с текстами и научить их осознанно подбирать тактику чтения в зависимости от поставленной цели. Ключевым является понимание учениками того, что просмотровое чтение – это не беглое ознакомление с материалом, а направленный процесс, требующий сосредоточенности и владения определёнными приёмами. Поэтому учителю важно не только предлагать задания, но и объяснять их цель, а также какие умения при этом отрабатываются.

Чтение выполняет двойную функцию: оно является как конечной целью образовательного процесса, так и инструментом для достижения других учебных задач. Как цель, чтение подразумевает обучение учащегося находить нужную информацию в тексте. Как средство, оно помогает выполнять задания, потому что для этого нужно сначала прочитать и понять, что требуется от учащегося. Современная техника чтения делает упор на просмотровое чтение, позволяющее быстро выделять главную мысль в больших объемах информации.

Следовательно, обучение просмотровому чтению должно занимать значимое место в системе уроков иностранного языка на старшей ступени обучения. Формирование соответствующих умений требует целенаправленной работы учителя, поэтапного усложнения заданий и регулярной практики, что в конечном счете обеспечивает достижение главной цели обучения чтению – умению эффективно извлекать необходимую информацию из прочитанного.

Литература

- 1 Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
- 2 Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 206 с.
- 3 Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков / А. Н. Щукин. – М. : Академия, 2023. – 479 с.
- 4 Сурова, О. В. Приемы просмотрового чтения / О. В. Сурова. – URL: <https://infourok.ru/statya-priyomy-prosmotrovogo-chteniya-6702445.html> (дата обращения: 31.03.2026).

УДК 378.147-028.17/.-028.22:811.111'243

В. В. Яськова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье рассматривается роль образовательных подкастов как эффективного инструмента для самостоятельного изучения английского языка. Представлены

обзор и характеристики трех наиболее популярных ресурсов: Luke's English Podcast, BBC Learning English и ESL Pod. Проводится анализ специфики проектов, их методология и форматы подачи языкового материала (от лексики до произношения).

Подкаст – это выпуск программы, доступный в цифровом формате для скачивания через Интернет. Впервые слово «подкастинг» употребил обозреватель The Guardian и журналист BBC Бен Хаммерсли в начале февраля 2004 года, когда писал статью для газеты The Guardian. Изначально подкасты были преимущественно аудиоформатом, что отражено в самом термине, представляющем собой слово-гибрид от “iPod” и «вещание», появившемся в 2004 году. В середине 2020-х годов стали популярны видеоподкасты как основной контент в ленте или как дополнение к аудио [1].

Аудиоформат подкастов даёт уникальную возможность погружаться в языковую среду в любое удобное время и в любом месте: в транспорте, на пробежке, во время прогулки или выполнения рутинных дел. Слушая живую речь носителей, обучающиеся не только улучшают произношение и расширяют лексические знания, но и глубже знакомятся с культурой англоговорящих стран.

Подкаст – это эффективный и удобный способ учить английский. На данный момент существует огромное количество образовательных подкастов: каждый сможет найти что-то подходящее под уровень, цели, интересы и график. Среди подкастов выделяются **BBC Learning English** – как надежный и бесплатный источник с четкой методической структурой, **Luke's English Podcast** – уникальный авторский проект, предлагающий одновременно глубокие знания нюансов английского языка, идиом и сленга, и **ESL Pod** – первый и старейший в Интернете, заложивший основы подкастового обучения. Данные подкасты можно использовать одновременно, например, короткие выпуски BBC для ежедневной тренировки и более длинные эпизоды Luke's English Podcast для углубленного изучения языка. Ключевыми факторами успеха являются регулярность прослушивания и подбор контента, отвечающего индивидуальным потребностям обучающегося.

Рассмотрим каждый из вышеупомянутых подкастов по отдельности.

Подкаст English as a Second Language (ESL Pod) был запущен в июле 2005 года двумя бывшими университетскими профессорами – доктором Джеффом Маккуилланом и доктором Люси Цзэ из Центра развития образования в Лос-Анджелесе, штат Калифорния [2].

ESL Podcast предназначен для людей, изучающих английский язык на среднем и продвинутом уровнях. Суть проекта заключается в предоставлении слушателям материалов, которые лишь немного превышают их текущий уровень владения языком, что позволяет интуитивно усваивать грамматику и лексику без механического заучивания.

Контент подкаста традиционно делится на две основные рубрики: Daily English, где разыгрываются диалоги из повседневной жизни на самые разные темы: от похода к врачу до деловых переговоров, – и English Café, представляющий собой монологи ведущего об американской культуре, истории, известных личностях и реалиях жизни в США. Выпуски с диалогами содержат медленное прочтение беседы на разговорном английском, после которого идет подробное объяснение каждой сложной фразы, идиомы и шутки на простом английском языке, а затем этот же диалог зачитывается с естественной для носителей языка скоростью. К каждому уроку прилагаются дополнительные материалы в виде 8–10-страничного учебного руководства (Learning Guide) в формате PDF, доступного подписчикам подкаста за фиксированную ежемесячную плату [2].

ESL Podcast – это не традиционный курс с четким началом и концом: здесь нет тестов или практических упражнений. Выпуски не имеют строгой хронологической последовательности и базируются на широком спектре тем, из которых слушатель может выбирать наиболее интересные: деловой английский, путешествия, повседневная жизнь, здоровье и фитнес, шопинг и многое другое.

Однако значительная часть эпизодов подкаста была создана между 2005 и 2014 годами, что приводит к устареванию тем, примеров и культурных контекстов. В последние

годы активность проекта значительно снизилась, новые эпизоды появляются редко. Помимо этого, платформа имеет закрытую подписную модель. На бесплатной основе пользователям предоставляется лишь несколько ознакомительных уроков (Sample Lessons) непосредственно на официальном сайте, базовая информация о методологии обучения и короткие промо-выпуски на популярных подкаст-платформах. Весь основной массив образовательного контента является полностью платным и предоставляется по подписке [3].

Подкаст Люка об английском языке – это отличный инструмент для изучающих английский как иностранный. Он был запущен в 2009 году и продолжает успешно развиваться. На сегодняшний день выпущено более 900 аудиозипизодов. Многие выпуски сопровождаются транскрипциями и дополнительными материалами с упражнениями, а сам формат подкаста позволяет легко вписать практику аудирования в повседневную жизнь.

Luke's English Podcast погружает слушателей в естественную разговорную речь с её нюансами, идиомами и даже сленгом, что помогает преодолеть разрыв между академическим и разговорным английским языком. Автор подкаста – Люк, носитель стандартного британского произношения, и благодаря своему опыту комика он делает выпуски по-настоящему увлекательными и смешными, что поддерживает мотивацию в долгосрочной перспективе. Регулярное прослушивание тренирует восприятие речи на слух, пополняет словарный запас и помогает улучшить произношение, в том числе с помощью техники шэдоунга – проговаривания вслед за ведущим. Темы подкаста разнообразны – от текущих событий и культурных обсуждений до личных историй и интервью, что позволяет каждому найти что-то интересное для себя.

Проект также включает YouTube-канал (более 1,5 миллиона подписчиков), специальную серию, посвящённую фразовым глаголам, и премиум-выпуски, направленные на изучение лексики, грамматики и произношения. Подкаст удостоен 5 наград, получил номинацию на премию ELTop от Британского Совета, а общее количество скачиваний превысило 150 миллионов и продолжает расти [4].

Однако у подкаста Люка есть несколько недостатков. Первый – большая продолжительность выпусков. Многие эпизоды длятся от одного до двух часов и требуют значительной концентрации и времени, что может быть утомительно. Второй недостаток – ограниченный акцент на грамматике. Подкаст сосредоточен преимущественно на разговорной речи, лексике и культурных аспектах, в то время как грамматика представлена минимально. Стоит отметить, что из-за скорости речи и сложной лексики подкаст будет полезен только студентам с уровнем от уверенного Intermediate (B1 / B2) и выше. Третий недостаток – отсутствие строгой структуры. Свободный формат, характеризующийся частыми отступлениями, импровизациями и перескоками между темами, полезен для развития навыков понимания спонтанной речи, но неэффективен для целенаправленного изучения грамматики или лексики.

BBC LearningEnglish – это образовательный проект Всемирной службы Би-би-си (BBC World Service), который обучает английскому языку мировую аудиторию с 1943 года. Новые программы публикуются каждый будний день. Платформа предлагает бесплатные аудио-, видео- и текстовые материалы для учащихся по всему миру. Материалы представлены как в формате полноценных курсов, так и в виде отдельных самостоятельных уроков, что позволяет каждому выбрать удобный способ обучения [5].

У проекта есть 8 различных подкастов для обучения. Среди них наиболее популярны рубрики “6 Minute English” и “The English We Speak”, которые идеально подходят для ежедневной практики и увлекательного погружения в современный язык.

BBC Learning English представляет целую экосистему программ и серий, каждая из которых посвящена определённому аспекту языка. Проект использует систему уровней, соответствующую Общеввропейской шкале языковых компетенций (CEFR): от Beginner (A1) до Proficiency (C2).

Подкаст имеет программы по следующим категориям:

BBC Learning English позволяет улучшить произношение и расширить словарный запас. Пополнить словарный запас можно, используя подкаст Learning English Vocabulary.

Простую лексику можно изучить в Learning Easy English, а более сложную в – 6 Minute English. Быстрые языковые подсказки есть в English in a Minute, а различные идиомы, фразы и выражения в Learning English Conversations.

Грамматика предоставлена в Learning English Grammar, где рассматривается использование различных времен, условных предложений и предлогов.

Деловой английский (Learning English For Work) предназначен для изучения английского для устройства на работу или общения в офисе, а изучить английский по заголовкам новостей можно в рубрике Learning English from the News [6].

Однако во многих популярных рубриках (например, 6 Minute English) ведущие говорят строго по сценарию, с неестественно четкой артикуляцией и выверенными паузами, что плохо готовит к пониманию реальной, беглой и «небрежной» речи носителей. Также проект в основном использует стандартный британский акцент (Received Pronunciation), что ограничивает знакомство обучающихся с американским, австралийским и другими вариантами английского.

Таким образом, индустрия образовательных подкастов прошла огромный путь от медленных, академически выверенных записей (подобных первым выпускам ESL Pod) до высокопрофессиональных экосистем (BBC Learning English) и глобальных авторских комьюнити (Luke's English Podcast).

Однако универсального и «идеального» подкаста не существует – эффективность обучения зависит от правильного подбора ресурса под конкретный уровень обучающегося, цели обучения и даже образ жизни. Разнообразие доступных подкастов позволяет комбинировать несколько ресурсов, используя, например, короткие выпуски BBC для ежедневной целенаправленной практики и длинные эпизоды Luke's English Podcast для глубокого погружения в живой язык. Главным же фактором успеха остается регулярность: даже 10 минут осознанного прослушивания в день способны качественно изменить уровень владения иностранным языком.

Литература

- 1 Podcast. – URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Podcast> (date of access: 10.03.2026).
- 2 English as a Second Language Podcast. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/English_as_a_Second_Language_Podcast (date of access: 10.03.2026).
- 3 ESLPod.com – Learn English With More Than 1800 Lessons. – URL: <https://www.eslpod.com/> (date of access: 10.03.2026).
- 4 Luke's ENGLISH Podcast. – URL: <https://teacherluke.co.uk/> (date of access: 10.03.2026).
- 5 BBC Learning English. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/BBC_Learning_English (date of access: 10.03.2026).
- 6 BBC Learning English. Podcasts. – URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/podcasts> (date of access: 10.03.2026).

УДК 378.147:811'243:004.8

К. В. Яськова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕРВИСОВ НА ОСНОВЕ ИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу роли искусственного интеллекта (ИИ) и цифровых технологий в современном языковом образовании. Рассматривается переход от традиционных

методов обучения к персонализированным адаптивным системам обучения. Изучены функциональные возможности четырех популярных сервисов: Pimsleur, Duolingo, Praktika и ELSA Speak.

В XXI веке процесс изучения иностранного языка претерпел радикальные изменения, выйдя далеко за пределы классических аудиторий и бумажных учебников. Прорыв в развитии цифровых инструментов позволил внедрить интерактивные методики в процесс обучения, сделав его доступным, настраиваемым и живым. В этой связи именно искусственный интеллект стал центральной частью данной трансформации. Современные платформы на основе ИИ позволяют работать с данными учеников: анализируют прогресс, выявляют слабые места, подбирают задания под уровень и темп. В обучении иностранным языкам ИИ может выполнять сразу несколько функций: подбирать упражнения по уровню, мгновенно оценивать результаты, давать точную обратную связь по произношению и грамматике. Более того, платформы способны адаптироваться под потребности пользователя. Следовательно, ИИ делает обучение точнее, удобнее и интереснее. Он помогает учителям и студентам работать в тандеме и использовать его в качестве инструмента для улучшения результатов [1].

Одним из наиболее фундаментальных решений на рынке образовательных услуг является методика Pimsleur. Хотя она была разработана еще в 1960-х годах для детской аудитории доктором Полом Пимслером, современная цифровая реализация сделала этот аудиоориентированный подход идеальным инструментом для взрослой аудитории. Обучение ориентировано на такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение: урок представляет собой прослушивание аудиозаписей и проговаривание фраз. Автор использует 4 принципа: антиципации (обучающийся не повторяет фразы за педагогом, а пытается отреагировать правильно на реплику, построить сам фразу), повторения (обязательно необходимы повторения изученной лексики через увеличивающиеся промежутки времени), самые важные слова (изучается словарный запас примерно 2000 наиболее употребляемых единиц; запомнив их, человек поймет около 80 % текста по общей тематике) и «органического обучения» (обучающийся сначала много слушает, затем говорит, а только потом учится читать и писать) [2].

В основе метода лежит принцип, согласно которому устная речь и восприятие на слух первичны по отношению к чтению. Система базируется на интервальном повторении материала через строго определенные промежутки времени и принципе предвосхищения. Последний заставляет мозг ученика активно работать, т. к. обучающийся должен самостоятельно сформулировать фразу до того, как диктор произнесет правильный вариант. Такой подход формирует устойчивые нейронные связи и позволяет начать говорить практически сразу, минуя этап заучивания грамматических правил, которые в данном курсе усваиваются органически через контекст [3].

В отличие от множества приложений, делающих ставку на яркую визуализацию и игровые механики, Pimsleur фокусируется на когнитивной эффективности и серьезной работе мозга. Взрослые люди, зачастую ограниченные во времени и перегруженные информационным шумом, ценят этот сервис за возможность учиться в режиме “hands-free”. Благодаря интеграции с автомобильными системами и умными колонками обучение органично встраивается в повседневную рутину – будь то поездка на работу или выполнение домашних дел.

Совершенно иной подход демонстрирует сервис Duolingo, который в течение последних лет является часто скачиваемым приложением для изучения языков. Его история началась с желания создателя, Луиса фон Ана, известного разработкой технологии CAPTCHA, устранить образовательное неравенство [4]. Сегодня за внешней простотой и «мультяшностью» интерфейса скрываются сложные алгоритмы искусственного

интеллекта. ИИ в Duolingo отвечает за персонализацию контента, анализируя эффективность каждого упражнения и подстраивая сложность под конкретного пользователя. Система отслеживает так называемый «показатель прочности» знаний, предлагая повторить материал, который начинает забываться.

Особенностью Duolingo является геймификация. Обучение построено на системе лиг, очков опыта и поддержания «ударного режима». И, хотя эксперты иногда критикуют такой подход за смещение фокуса с реальных знаний на погоню за наградами, именно игровые механики и вирусный маркетинг с участием маскота, зеленой совы, обеспечивают вовлеченность аудитории, помогая миллионам людей сформировать привычку изучать языки регулярно [5].

Следующим этапом эволюции образовательных технологий стало приложение Praktika, которое решает одну из самых сложных задач – преодоление языкового барьера. Сервис использует возможности генеративного искусственного интеллекта для создания реалистичных цифровых аватаров. Эти виртуальные собеседники способны поддерживать диалог на различные темы, от бытовых ситуаций до прохождения собеседования, реагируя на реплики пользователя менее чем за долю секунды.

Praktika создает безопасную среду для разговорной практики, где ученик может не бояться допустить ошибку или столкнуться с осуждением. После завершения диалога ИИ анализирует речь пользователя и предоставляет подробную обратную связь по грамматике и лексике. Такой формат позволяет значительно улучшить беглость речи и обрести уверенность перед реальным общением, однако стоит учитывать, что он наиболее эффективен для пользователей, уже владеющих базовым уровнем языка [6].

Одним из самых важных аспектов изучения иностранных языков является произношение. Для тех, кто стремится к совершенствованию произношения, незаменимым инструментом становится приложение ELSA Speak. История его создания связана с личным опытом основательницы Ву Ван, которая столкнулась с непониманием в англоязычной среде из-за акцента [7]. ELSA работает как персональный тренер по произношению, используя технологии распознавания речи для выявления фонетических неточностей. Нейросеть сравнивает голос пользователя с эталонными записями носителей языка и дает мгновенную оценку, подсвечивая проблемные звуки. Более того, приложение предоставляет конкретные инструкции по артикуляции, объясняя, как правильно расположить язык и губы для достижения нужного звучания. Сервис может быть особенно востребованным среди профессионалов, готовящихся к международной карьере [8].

Анализ современных сервисов показывает, что искусственный интеллект стал неотъемлемой частью процесса изучения иностранных языков. Каждое из рассмотренных приложений направлено на развитие определенных навыков обучающихся: Pimsleur закладывает прочный фундамент навыков аудирования и устной речи, Duolingo помогает расширить словарный запас и сформировать привычку заниматься, Praktika стимулирует речевую деятельность через симуляцию диалогов, а ELSA Speak помогает улучшить произношение.

Таким образом, комбинирование этих инструментов позволяет создать комплексную и эффективную систему обучения, которая адаптируется под индивидуальный темп и цели пользователя. Технологии ИИ не просто заменяют традиционные учебники, но и открывают новые возможности, делая качественное языковое образование доступным каждому, независимо от географического положения или финансовых возможностей.

Литература

1 Искусственный интеллект в образовании: как это работает и зачем нужно // Блог компании Purrweb. – URL: <https://www.purrweb.com/ru/blog/iskusstvenniy-intellekt-v-obrazovanii> (дата обращения: 12.03.2026).

2 Метод Пимслера // 4lang.ru. – URL: <https://4lang.ru/english/learning/metod-pimslera> (дата обращения: 12.03.2026).

3 Pimsleur Language Programs: Learn English for Russian Speakers. – URL: <https://www.pimsleur.com/learn-english-for-russian-speakers> (date of access: 12.03.2026).

4 История Duolingo// Блог GetCompass. – URL: <https://getcompass.ru/blog/posts/istoriya-duolingo> (дата обращения: 11.03.2026).

5 Duolingo: The world's best way to learn a language. – URL: <https://www.duolingo.com> (date of access: 10.03.2026).

6 Praktika.ai: GenerativeAIAvatarTutors. – URL: <https://praktika.ai> (date of access: 11.03.2026).

7 AboutUs // ELSA Speak. – URL: <https://elsaspeak.com/en/about-us> (date of access: 11.03.2026).

8 ELSA Speak: English Language Speech Assistant. – URL: <https://elsaspeak.com/en> (date of access: 12.03.2026).

АДМЕТНАСЦІ ВЫВУЧЭННЯ ТВОРЧАСЦІ
УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА Ё ВОСЬМЫМ КЛАСЕ

У артыкуле на прыкладзе верша “Беларуская песня” і апавядання “Паром на бурнай рацэ,” якія прадугледжаны праграмай па беларускай літаратуры для восьмага класа, акрэсліваюцца асноўныя метадычныя падыходы да вывучэння твораў Уладзіміра Караткевіча. Аўтар прыходзіць да высновы, што да асэнсавання гэтых твораў беларускага класіка трэба падыходзіць з адпаведнай адказнасцю. Задача настаўніка не абмяжоўваецца толькі знаёмствам вучняў з мастацкімі адметнасцямі твораў, варта ўлічыць іх велічэзны выхаваўчы патэнцыял.

Школьная праграма восьмага класа прадугледжвае вывучэнне творчасці Уладзіміра Караткевіча на прыкладзе як вершаваных, так і прозаічных твораў: “Беларуская песня”, “Паром на бурнай рацэ”, “Лісце каштанаў” [1] – і выводзіць вывучэнне творчасці пісьменніка на якасна новы ўзровень у параўнанні з папярэднімі класамі. Калі ў пятым класе вучні толькі знаёміліся з сюжэтамі і героямі, то зараз галоўная задача – глыбокае спасціжэнне светапогляду пісьменніка, яго мастацкага метаду і сістэмы каштоўнасцей. У цэнтры ўвагі аказваюцца такія ключавыя катэгорыі, як рамантычны пафас, гістарычная памяць, а таксама філасофія прыроды і чалавечых пачуццяў. Асобных урокаў на вывучэнне тэорыі літаратуры не адводзіцца, таму праца па фарміраванні тэарэтычных паняццяў павінна праводзіцца ва ўзаемазвязі з вывучэннем канкрэтных мастацкіх твораў. Разгледзім асаблівасці вывучэння творчасці Уладзіміра Караткевіча ў восьмым класе на прыкладзе верша “Беларуская песня” і апавядання “Паром на бурнай рацэ”.

Васьмікласнікі ўжо знаёмы з асобай пісьменніка, таму лагічна пачаць урок з паўтарэння і актуалізацыі ведаў. Настаўнік прапануе вучням угадаць, з якімі творамі У. Караткевіча вучні знаёміліся раней (“Былі ў мяне мядзведзі”, “Зямля пад белымі крыламі”, “Чортаў скарб”).

Для глыбокага ўспрымання вучнямі верша “Беларуская песня” мэтазгодна ўвесці такі этап урока, як псіхалагічная падрыхтоўка да ўспрымання матэрыялу. У вершы адчуваецца урачыстаць, узнёсласць, замілаванасць роднай старонкай, перад вачыма паўстаюць устойлівыя сімвалы нашай краіны, народныя святыні: Белавежская пушча, Наваградскія вежы, Сафійскі сабор над ракой Дзвіной, азёра, бары-акіяны, родная мова. Педагог можа выкарыстаць гэтыя вобразы для эмацыянальнай падрыхтоўкі вучняў да знаёмства з творами. Мэтазгодна, каб перад першым чытаннем верша настаўнік, выкарыстоўваючы наглядны матэрыял, раскажа вучням пра нашу Радзіму, пра яе прыгажосць і веліч, пра тое, як глыбінна і жыццёва важна для чалавека адчуваць прыналежнасць да сваёй зямлі, да сваіх каранёў. У секіве існуе вялікая колькасць пейзажных відэа-матэрыялаў, якія суправаджаюцца адпаведнай музыкай. Дадзены фармат відэа папулярны ў сацыяльных сетках, таму вучні не толькі адчуваюць настрой верша, але і зацікаўляцца тым, што далей будзе адбывацца на ўроку. Пасля прагляду відэа трэба даведацца аб тым, якія эмоцыі яно выклікала ў васьмікласнікаў, дапаможа ў дасягненні гэтай мэты рэпрадуктыўная гутарка ацэначнага характару.

Звернем увагу на тое, што верш У. Караткевіча “Беларуская песня” належыць да грамадзянскай лірыкі, у творы прысутнічае сур’ёзная праблема – пошук “свайго краю” не толькі як геаграфічнага, але і як нацыянальнага, духоўнага, гістарычнага феномена,

таму вядучымі прыёмам і на ўроку будуць рознага віду гутаркі, праблемныя пытанні, вусныя выказванні. Твор багаты і зрокавымі мастацкімі сродкамі, якія ўзмацняюць яго эмацыійную насычанасць і глыбіню ўспрымання, таму на ўроку знойдзецца месца і такім прыёмам, як славеснае маляванне, стылістычныя практыкаванні.

Паколькі дамінантным спосабам уздзеяння гэтага верша з’яўляецца сэнсавы, настаўнік павінен стварыць праблемную сітуацыю або паставіць праблемнае пытанне, кшталту: “Дзе мой край?” або “З чаго складаецца Радзіма?”.

Для першаснага знаёмства з творам настаўнік павінен прачытаць яго на памяць класу. Абавязкова зрабіць гэта выразна, з адпаведнай вершу інтанацыяй. Пры першасным успрыманні твора вучні павінны ўважліва слухаць настаўніка з закрытымі падручнікамі, а не сачыць за тэкстам твора. У адваротным выпадку дасягнуць патрэбнай эмацыянальнай рэакцыі не атрымаецца, бо ўвага школьнікаў будзе расцясана.

Пасля гэтага можна пераходзіць да аналізу верша “Беларуская песня”. Мэтазгодна спачатку прапанаваць вучням прачытаць другі раз увесь верш самастойна, а пасля, выконваючы аналіз твора, выкарыстаць выбарчае чытанне для аргументацыі думак. Вучні падзяляцца сваімі ўражаннямі і адзначаць, што верш мае ўсхваляльны, урачысты, велічны настрой. Лірычны герой твора мае шырокае ўяўленне аб тым, якія прыкметы мае “яго край”, гэта не толькі месца, але і людзі, пейзажы, нават рысы характараў. Для больш зручнай работы на ўроку мэтазгодным будзе прапанаваць вучням разам з настаўнікам скласці кластар (малюнак 1).



Малюнак 1 – Кластар

Далейшым крокам пры аналізе верша з’яўляецца вызначэнне і аналіз мастацкіх сродкаў. Вучні павінны не толькі знайсці трыпы, але і вызначыць іх функцыю. Падчас абмеркавання мастацкіх вобразаў і іх ролі ў творы настаўнік з вучнямі могуць стварыць “воблака тэгаў”. Асноўнымі трыпамі ў вершы з’яўляюцца эпітэты і параўнанні (малюнак 2).



Малюнак 2 – Воблака тэгаў

Наступным крокам у працы над вершам пасля яго аналізу можа выступаць праца над выразным чытаннем твора. Варта ўлічыць, што гэты від дзейнасці ажыццяўляецца на заключным этапе, калі твор ужо прааналізаваны. У фінале ўрока лагічна будзе папрасіць васьмікласнікаў ахарактарызаваць лірычнага героя верша “Беларуская песня”, падумаць, наколькі ён блізкі да асобы аўтара.

Апавяданне “Паром на бурнай рацэ” – тыповы Караткевічаў твор, поўны светлага смутку, павагі да чалавека, разумення яго перажыванняў і клопатаў. Самы ўдзячны водгук у маладых сэрцах ён выклікае яшчэ і сваёй прыналежнасцю да гістарычнага, прыгодніка-рамантычнага жанру. Валодаючы багатым запасам канкрэтных гістарычных ведаў, У. Караткевіч меў яркае паэтычнае ўяўленне, што дазваляла яму данесці да сучаснікаў выразныя гуманістычныя ідэі нацыянальнай гісторыі і культуры.

Вывучэнне апавядання “Паром на бурнай рацэ” зойме не менш за 4 гадзіны, таму мэтазгодна размеркаваць іх наступным чынам:

1 Паглыбленне ведаў васьмікласнікаў пра асобу У. Караткевіча як празаіка.

2 Цэласнае ўспрыманне сюжэта, выяўленне непасрэдных чытацкіх уражанняў аб характарах галоўных герояў.

3 Паглыбленая работа над вобразамі, аналіз мастацкіх сродкаў раскрыцця характараў і вобразва-выяўленчых сродкаў мовы.

4 Параўнанне жыццёвых лёсаў герояў, ацэнка аўтарскай пазіцыі і выяўленне ідэі апавядання.

На кожным уроку варта звяртацца да слоўнікавай працы, бо мова У. Караткевіча багатая, прыгожая, аздобленая вялікай колькасцю гістарызмаў, архаізмаў, якія іншы раз могуць быць незразумелымі вучням.

Настаўнік павінен паведаміць дзецям, што апавяданне “Паром на бурнай рацэ” – гэта так званы пралог, або ўступ, да першага рамана У. Караткевіча, які меў рамантычную назву “Леаніды не вернуцца да Зямлі”, а зараз называецца “Нельга забыць...”. Варта падкрэсліць гістарычную аснову твора, узгадаць пра далёкага продка пісьменніка Грыгаевіча, які і стаў прататыпам Усяслава Грынкевіча.

Мэтазгодным будзе прапанаваць вучням першаснае чытанне твора ў якасці дамашняга задання. Пасля неабходна арганізаваць работу па вывучэнні ўспрымання твора, што ажыццяўляецца на арыентацыйным этапе. Тут дапаможа рэпрадуктыўная гутарка ацэначнага ці факталагічнага характару або цытатны план апавядання прыкладна з 5–6 пунктаў, але такіх, якія дазвалялі б хутка аднавіць галоўныя падзеі твора.

Калі ў аналізе апавядання ісці шляхам “ўслед за аўтарам”, то на першым уроку дастаткова будзе дапамагчы асэнсаваць вучням не проста адрознасць, а і супрацьлегласць жыццёвых пазіцый капітанаў Горава і Пора-Леановіча і “ўбачыць” хаця б самыя выразныя мастацкія сродкі раскрыцця іх характараў. З гэтай мэтай неабходна звярнуць увагу васьмікласнікаў на запаволенасць развіцця падзей у першай частцы апавядання, на падрабязнасць, дэталёвасць апісанняў, якія падаюцца ў творы.

Перадапошнюю, ключавую, частку апавядання, сцэну дуэлі, варта выразна прачытаць, бо пры пераказе тэксту, нават і самым падрабязным, губляюцца не толькі некаторыя важныя дэталі, але і сам, амаль што паэтычны, рытм Караткевічавай прозы, драматычна напружаная інтанацыя апавядання, адчуванне непапраўнасці і разам з тым нейкай найвышэйшай чысціні і апраўданасці ўсяго, што здарылася з людзьмі ў лугах ля Дняпра пасля бурнай навальнічнай ночы.

Праверыць уражанні і разуменне гэтай сцэны дапаможа рэпрадуктыўная гутарка ацэначнага характару:

– Ці ёсць у душы Горава страх і калі так, то наколькі ён вялікі?

– Якія больш моцныя пачуцці жывуць у яго душы і кіруюць яго дзеяннямі?

– Ці заўважае Гораў што-небудзь нечаканае ў паводзінах і словах капітана, калі той папярэджвае, што таксама будзе страляць левай рукой, бо правая ў Горава параненая, і прапануе яму выбраць лепшы пісталет?

– Чаму ніяк не ўзрушваюць Горава гэтыя дробязі, якія сведчаць пра жаданне Пора-Леановіча захаваць усе знешнія праявы гонару?

– Што ж тады па-сапраўднаму ўзрушыла Юрыя, адкрыла непаспраўнасць бяды, паказала зусім іншы бок душы чалавека, які стаў на вайне яго ворагам?

Для развіцця маўлення вучняў і іх умення характарызаваць героя, карыстаючыся такімі мастацкімі сродкамі, як партрэт, выказванні і ўчынкі, адносіны да яго іншых персанажаў, аўтарская характарыстыка, мэтазгодна даць заданне скласці на ўроку план вуснага апавядання пра героя. Работа па складанні плана можа весціся па групах або індывідуальна ў адпаведнасці з выбарам вучнямі “свайго” героя (Юрыя Горава, Пора-Леановіча, салдата Івана, маладой жанчыны). Прыкладны план вуснага апавядання-характарыстыкі Горава:

1 Капітан Юрый Гораў – рускі афіцэр, “адасланы «ў тыл» на лячэнне і адпачынак” [2, с. 99]).

2 Успамін Горава пра сваё маскоўскае жыццё: сям’ю, каханне.

3 Несупадзенне светапогляду Горава з перакананнямі яго саслужыўца, капітана Пора-Леановіча.

4 Пошук спосабу дапамагчы жанчыне ў выратаванні мужа.

5 Адкрыццё сапраўднага сэнсу паводзін капітана Пора-Леановіча, які затрымліваў жанчыну на пераправе.

6 Дуэль. Перагляд уяўленняў пра Пора-Леановіча.

План-характарыстыку герояў можна працягнуць складаннем сінквейнаў – пяцірадкавых вершаў адмысловай будовы, закліканых ясна абагульніць веды. Прыклады сінквейнаў:

Гораў	Пора-Леановіч
Міласэрны, справядлівы	Жорсткі, бязлітасны
Сумуе, дапамагае, страляе	П’е, прыніжае, перашкаджае
Гаворыць праўду глядзячы ў вочы	Не страляе, а кажа “дзякуй”
Праўда	Дуэлянт

Такім чынам, да вывучэння твораў Уладзіміра Караткевіча ў 8 класе настаўніку трэба падыходзіць з асаблівай адказнасцю. Задача настаўніка не абмяжоўваецца толькі знаёмствам вучняў з вершам “Беларуская песня”; яна заключаецца яшчэ і ў тым, каб раскрыць выхаваўчы патэнцыял твора, дапамагчы вучням адчуць глыбіню паэтычнага слова, зразумець, як праз простыя вобразы песні аўтар перадае любоў да роднай зямлі, яе гісторыі і культуры. Пры вывучэнні аповесці “Паром на бурнай рацэ” варта засяродзіцца на канфлікце пакаленняў і светапоглядаў, які ўвасоблены ў вобразах Горава і Пора-Леановіча. Настаўніку важна паказаць вучням, што гэты твор – не проста гістарычная замалёўка, а глыбокае філасофскае разважанне пра выбар жыццёвага шляху, пра вернасць ідэалам і пра трагічны лёс тых, хто не знаходзіць месца ў новым часе.

Літаратура

1 Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для VIII класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання, зацв. Пастановай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь 29.06.2023 № 181. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2025-2026-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/belaruskaya-litaratura.html> (дата звароту : 11.04.2026).

2 Беларуская літаратура : вучэб. дапам. для 8 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / М. А. Лазарук [і інш.]. – Мн. : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2018. – 304 с.

**«ЁЛКИЧ» Ф. К. СОЛОГУБА:
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ЖАНРА СВЯТОЧНОГО РАССКАЗА**

В статье рассматривается преобразование святочного жанрового канона в рассказе Ф. К. Сологуба «Ёлкич». Авторское переосмысление святочной традиции раскрывается в произведении в сопоставлении с рассказом писателя «Рождественский мальчик». Устанавливается, что Ф. К. Сологуб, в художественной системе которого зло является центральной категорией, формирует авторский вариант жанра: образы, реалии, сюжет святочного рассказа приобретают отрицательное идейно-смысловое наполнение, акцент делается на трагических сторонах действительности и главенстве в ней демонических сил.

Рубеж XIX–XX веков ознаменован новыми тенденциями в развитии святочного рассказа. Е. В. Душечкина, проследивая историю становления этого жанра, возникшего на фольклорной основе, отмечает: «Потрясения начала XX века (русско-японская война, революция 1905–1907 годов, позже – Первая мировая война) неожиданно дали святочному рассказу новое дыхание» [1, с. 310]. В этот период, по словам исследователя, «святочные рассказы становятся мрачнее, и уже к Рождеству 1907 года со страниц “Рождественских выпусков” исчезает прежний оптимизм» [1, с. 310]. Е. В. Душечкина указывает на мотивы «отчужденности, бессилия перед царством зла, которое так явно не соответствует ни духу, ни событиям рождественской ночи» [1, с. 311]. Цель данной статьи заключается в выявлении особенностей преобразования святочного канона в рассказе писателя-символиста Фёдора Кузьмича Сологуба «Ёлкич», написанного в атмосфере ряда негативных общественных и духовных явлений рубежа XIX–XX веков.

Традиционно святочное время считалось необычным, когда стирается грань между мирами и становится возможным чудо. Среди ведущих мотивов святочных рассказов можно выделить нравственное преображение, милосердие, любовь к ближнему, примирение и прощение (например, «Чудо рождественской ночи» Н. А. Лухмановой). Однако народная традиция наделяла Святки и мрачной символикой: в этот период нечистая сила обретала особую власть.

Хронотоп рассказа Ф. К. Сологуба «Ёлкич» включает в себе инфернальные черты, восходящие к фольклорно-мифологической традиции. Сюжет разворачивается в период Святки в ограниченном пространстве детской комнаты с установленной в ней ёлкой. Ночное время и момент рассвета выступают как символический порог – граница между реальностью и сновидением, явью и потусторонним миром. Именно в этот переходный период происходит столкновение героя с демоническим существом по имени Ёлкич. В отличие от традиционных произведений святочного жанра с образами светлых ангелов, даров и чудес центральным элементом повествования становится зловещий дух, связанный со срубленным деревом. Его облик воссоздается через восприятие ребёнка: «маленький, маленький, с новорожденный пальчик. И весь зелененький, и смолкой от него пахнет, а сам он такой шершавенький. И брови зелененькие» [2, с. 163]. Образ Ёлкича наделён неоднозначностью: он одновременно выступает и хранителем ёлки, и скрытой угрозой для ребёнка. При этом опасность не носит прямого характера: Ёлкич не причиняет вреда напрямую, но косвенно подталкивает Симу к гибели. Реакция взрослых на рассказы ребёнка показывает разрыв с классической святочной традицией: мать отвергает слова сына, считая их выдумкой, а старший брат-студент объясняет эти видения влиянием фантастической литературы. Ситуация, в которой ребёнок остаётся наедине с пугающим существом, прямо противоречит традиционному сюжету святочного рассказа, где взрослые обыкновенно выступают в роли защитников. Образ Ёлкича раскрывается через призму славянской народно-мифологической традиции, в которой, ель – «дерево, используемое в похоронных и поминальных

ритуалах» [3, с. 155]. В верованиях восточных славян ель «имеет отношение также и к области народной демонологии» [3, с. 155]. «Согласно владимирской быличке, домовый живет в большой сосновой или еловой ветке, подвешенной где-нибудь во дворе» [3, с. 155], – отмечает Т. А. Агапкина. Ф. К. Сологуб, обращаясь к фольклорно-мифологическим верованиям, касающимся ели как дерева смерти, переосмысляет символику рождественской ёлки: культурный символ света и радости трансформируется у него в проводник inferнальных сил. Ёлkich неразрывно связан с ёлкой – он воплощает её дух, выступает её демоническим двойником. В песенке, исполняемой Симой, выражена мысль о нераздельности дерева и его духа:

Елkich в елке мирно жил,
Елkich елку сторожил.
Злой приехал мужичок,
Елку в город уволок [2, с. 163].

В контексте повествования песенка обретает мрачную символику: перенос ёлки из леса в человеческое жилище влечёт за собой проникновение в дом её хранителя, чьи нормы и ценности чужды человеческим. Двойной смысл содержит реплика Ёлkich: «Разве она для вас в лесу выросла? Разве вы сделали ее? Зачем вы ее зарубили?» [2, с. 165]. В этом протесте лесного духа выражена завуалированная автором расказа социальная критика.

Сопоставление «Ёлkich» с рождественскими рассказами реалистов («Ёлка Митрича» Н. Д. Телешова, «Тапер», «Чудесный доктор» А. И. Куприна) подчёркивает сознательное переосмысление писателем-символистом канона «утешительного» святочного повествования. Эта тенденция также прослеживается и в сологубовском рассказе «Рождественский мальчик», где смерть ребёнка происходит в святочное время. В итоге Ф. К. Сологуб формирует авторский вариант святочного жанра: праздничное время обнажает жестокость мира, а ёлка из символа жизни превращается в символ смерти, что отражает символистское переосмысление традиций как критику позитивистских иллюзий.

Художественный мир рассказа «Ёлkich» выстраивается на пересечении мрачных, неявных и сновиденческих образов. Автор намеренно не предлагает логического объяснения происхождению Ёлkich и мирного разрешения ситуации. Реальность переплетается с кошмаром, границы между ними размываются, создавая атмосферу тревожной неопределённости. Такой подход резко контрастирует с традициями святочной прозы реалистического направления. Например, в рассказе Н. Д. Телешова «Ёлка Митрича» праздничная ёлка, купленная ценой больших лишений, дарит детям-сиротам пусть и кратковременный, но всё же миг светлой радости – здесь реализуется мотив социального чуда, основанного на сострадании. В произведениях А. И. Куприна «Тапер» и «Чудесный доктор» рождественская пора предстаёт как время, когда милосердие и сострадание одерживают верх над нищетой и отчаянием: добро побеждает, а человеческие взаимоотношения приобретают особую глубину и смысл.

Ф. К. Сологуб в рассказе «Ёлkich» намеренно отходит от привычных умиротворяющих образов святочных рассказов. Вершиной сюжетного напряжения становится уличная сцена, где Ёлkich воплощает в жизнь своё злое намерение: «Беги за братом, – быстро шептал елkich, – брось немку, беги за братом. Его сейчас убьют» [2, с. 169]. Откликаясь на этот призыв, Сима бежит в толпу. В этот миг происходит расстрел демонстрантов: «Строительный ряд наклонившихся штыков вдруг дрогнул и задымился. Сима в страхе отвернулся. Страшный треск пронизал, казалось, все его тело. Земля заколебалась, поднялась, камни под снегом холодной мостовой прижались к Симочкину лицу» [1, с. 170]. Трагическая развязка только подчёркивает трагичность момента: «Короткий миг было очень больно. И потом стало легко и приятно. Раскинув на снегу маленькие, помертвелые руки, Сима шепнул:

– Елkich, миленький...
И затих» [2, с. 170].

Резкий контраст между праздничной атмосферой, которую символизирует оставшаяся дома ёлка, и жестокой смертью ребёнка на улице показывает разрыв привычных жанровых ожиданий. Смерть здесь лишена какого-либо смысла – она бессмысленна и беспощадна. Неожиданно, но вина за смерть ребёнка как будто ложится на того, к кому мальчик с нежностью обращается в последние минуты жизни. Следует отметить, что образ ребёнка, обречённого на роль жертвы, занимает центральное место в художественной системе Ф. К. Сологуба (рассказы «В толпе», «Земле земное», «Червяк», «Рождественский мальчик», романы «Мелкий бес», «Капли крови» и др.). В рассказе «Рождественский мальчик» трагическая гибель героя наступает в результате жестокого удара шашкой: офицер лишает Гришу жизни, а затем над телом ребёнка проносятся всадники. Примечательно, что смерть для Гриши становится осознанным решением: он отвергает мир взрослых, заявляя, что не хочет жить среди злых людей. Более того, в словах героя звучит ключевая для философии писателя мысль: «Почему, скажи, за что нам такое житье собачье? Разве для того мы на земле живем, чтобы друг друга поедом есть?» [4, с. 217]. В ней концентрируется пессимистическое видение человеческой природы и бытия в целом. Сходную логику можно проследить в «Ёлкиче». В обоих произведениях ребёнок становится жертвой глубинного зла, пронизывающего реальность. В «Ёлкиче» Ф. К. Сологуб показывает разные негативные проявления взрослой позиции: мать Симы Вера Алексеевна воспринимает праздник как неприятную праздничную повинность, фрейлейн Эмилия в критической ситуации лишь растерянно мечется, не зная, как помочь своему воспитаннику, а студент Кира подменяет живые чувства абстрактной теорией: «Человек есть автономная личность <...> приходят агенты власти, и берут тебя, и ведут, куда ты не хочешь, и заставляют делать то, что не свойственно твоей натуре» [2, с. 166]. Так писатель утверждает: смерть в святочные дни – не исключение, а закономерность, что согласуется с его мировоззренческой концепцией, где зло встроено в структуру мира. Финал «Рождественского мальчика» оставляет намёк на преображение: «Наступают великие дни. Опять придет сияющий рождественский мальчик.

Уже он приходит, приходит снова, тихий, вопрошающий, озаренный темною улыбкою, – подходит в тишине одинокого вечера и заглядывает в усталое лицо Пусторослева» [4, с. 220]. Однако это видение-пришествие знаменует новый цикл жертвы, а не возрождение жизни. Ф. К. Сологуб избегает дидактики и бинарного противостояния добра и зла. В его художественной модели зло не существует как обособленная сила – оно охватывает все сферы бытия, где каждое существо невольно становится инструментом в чужой игре. Подобный подход к трансформации святочного жанра типичен для эстетики символизма. Через мифопоэтические образы и пессимистическое видение мира писатели-символисты бросали вызов иллюзиям позитивизма и безоглядному социальному оптимизму XIX века.

Таким образом, в рассказе «Ёлкич» Ф. К. Сологуб предлагает нестандартную трактовку святочного хронотопа, выделяя его древние, мрачные грани. Писатель задействует образ ели – в славянской народной культурной традиции дерева, соотносимого со смертью и похоронными обрядами. Опираясь на этот архаический код, он раскрывает зловещую сущность духа, овладевшего детской душой и погубившего ребёнка: привычная схема святочного рассказа переосмысливается – на смену чуду приходит трагедия, а праздничное время перестаёт сулить надежду и обнажает жестокие законы мироустройства. Ёлкич не является классическим антагонистом: его позиция проста и естественна для лесного существа: ёлка выросла для себя, а не ради людского праздника. Но перенос этой природной логики в человеческую реальность приводит к трагической развязке: невинная душа, ребёнок, гибнет на пересечении двух миров. В итоге Ф. К. Сологуб не просто отходит от святочного жанрового канона, а демонстрирует его преобразование: рождественская ёлка из символа возрождения превращается в знак неизбежной гибели, святочное время – в период свершения мрачного пророчества вместо светлого чуда, а ребёнок – не в получателя дара, а в того, кто расплачивается за соприкосновение с параллельным миром.

Литература

- 1 Душечкина, Е. Русский святочный рассказ. Становление жанра / Е. Душечкина : 2-е изд. – М. : Новое литературное обозрение, 2023. – 552 с.
- 2 Сологуб, Ф. К. Ёлкич / Ф. К. Сологуб // Жало смерти / Ф. К. Сологуб. – М. : Время, 2018. – С. 159–170.
- 3 Агапкина, Т. А. Ель / Т. А. Агапкина // Славянская мифология : энциклопедический словарь. – 3-е изд., испр. – М. : Международные отношения, 2023. – С. 155–156.
- 4 Сологуб, Ф. Рождественский мальчик / Ф. Сологуб // Капли крови. Избранная проза. Составитель А. Дорофеев / Ф. Сологуб. – М. : Центурион, Интерпракс, 1992. – С. 209–220.

УДК 398.332.29(476.2)

А. Д. Бернадская

КУПАЛЬСКАЯ ОБРЯДНОСТЬ ГОМЕЛЬЩИНЫ: НАРОДНЫЕ ВЕРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОЛЬКЛОРА ГОМЕЛЬЩИНЫ)

В статье на богатом фактическом материале, записанном в полевых экспедициях и опубликованном в региональном сборнике “Прыкметы і павер’і Гомельшчыны”, анализируются приметы и поверья, которые относятся к празднованию Купалья. Автор концентрирует внимание на народных верованиях, связанных с культами огня, воды, растительности, рассматривает способы защиты от сверхъестественного воздействия ведьмы.

Купалье – самый яркий и глубокий по смыслу праздник белорусского народного календаря. В нём слились солярные культы, аграрная и апотропеическая магия. В духовной культуре белорусов Купалье символизирует расцвет природных сил, переход от весны к летней зрелости и началу жатвы. Целью данного исследования является анализ народных верований, что нашли воплощение в купальской обрядности.

Гомельщина, являясь частью историко-этнографического региона, включающего Восточное Полесье и Поднепровье, демонстрирует уникальную сохранность архаических черт в разных видах календарно-обрядового фольклора, которые в других регионах Беларуси претерпели изменения. Следует отметить, что особую ценность представляют полевые записи фольклорно-этнографических материалов, зафиксированных на территории Гомельской области, в частности в Буда-Кошелевском, Лоевском, Ветковском, Житковичском и других районах. Записи позволяют проследить механизмы функционирования народных верований в их местных проявлениях. Сосредоточим внимание на анализе мифологических представлений, нашедших отражение в купальских приметах и поверьях.

Купалье – это праздник летнего солнцестояния, приуроченный к периоду наивысшей активности солнца. В народном сознании этот период осмысливается как время максимальной проницаемости границ между миром людей и миром сверхъестественного. Купала (Купало) как олицетворение летнего праздника персонифицируется как мифическое существо или божество, воплощающее плодородие. Важно подчеркнуть, что на территории Гомельщины купальский обряд называют не только Купальем. В разных районах зафиксированы аутентичные названия: “<...> Иван Купальны, Ведзьмін Иван, Другі Иван, Вядзьмская ноч” [2, с. 309]. Временные границы празднования Купалья ограничены одним днём и одной ночью.

Мифологические представления, связанные с купальской ночью, характеризуются инверсией привычных природных законов. Согласно свидетельствам, записанным в деревне Рудня-Бурицкая Лоевского района, “у гэтую ноч гараць агні там, дзе клад закопан, рэкі свецяцца серабром, дрэвы ходзяць з аднаго месца на другое, птушкі, зверы,

расліны разгаварываюць друг з другам” [1, с. 149]. Это описание подчеркивает лиминальный статус ночи, когда природа обретает антропоморфные черты и открывает свои тайны только посвященным.

Если говорить о народных поверьях, что проявляются именно в купальскую ночь, то нужно акцентировать прежде всего внимание на вере жителей в цветение папоротника, которое, исходя из их воспоминаний, происходит ровно в полночь и длится лишь мгновение. Обладание этим цветком сулит человеку абсолютное знание и материальное благополучие. В деревне Семенча Житковичского района зафиксировано поверье: *“Кветка цвіце толькі некалькі мінут. Калі чалавек зможа сарваць гэтую кветку, то ён стане вельмі багаты і шчаслівы і зможа адразу адшукаць клад*” [1, с. 149].

Однако обретение цветка сопряжено с серьезной опасностью, так как нечистая сила всячески препятствует человеку. В Лельчицком районе, в деревне Приболовичи, существовал ритуал, направленный на защиту искателя: *“Дзеўкі абводзілі сябе ножам, рабілі круг, штоб не спужаць папараць, і ждалі, пакуль яна зацвіце*” [1, с. 151]. Использование ножа как железного оберега и очерчивание круга являются важными способами создания сакрального пространства, непроницаемого для демонических сил.

Одной из наиболее ярко выраженных черт купальской обрядности Гомельщины является развитая система защитных мер против ведьм и других демонологических персонажей. Купальская ночь считается временем максимальной активности «ведьм», которые, согласно народным представлениям, стремятся отобрать молоко у коров, причинить вред посевам или здоровью людей: *“На Івана ведзьмы маглі забіраць у кароў малако. Таму крапіву-жгучку вешаюць усюды ля хлева ад ведзьмы*” (п. Победитель Лоевского р-на) [1, с. 149].

Для защиты жилища и скота в Гомельской области применялись разнообразные магические средства. В деревне Потаповка Буда-Кошелевского района зафиксирован обычай вешать на ворота “стрэчанскую свечку”, чтобы “вядзьмак не пралез” [1, с. 149]. Примечательно, что, по народным верованиям, ведьма могла оборачиваться собакой или кошкой, чтобы «шпионить» за соседями.

Растительный мир также служил мощным инструментом защиты от воздействия сверхъестественных сил. Особое место здесь занимала крапива (“крапіва-жыгучка”). Чтобы защитить коров от «купальских ведьм», которые могли отобрать молоко, хозяева в основном использовали крапиву. Её не просто вешали на ворота, а «затыкали во все щели в хлеву» или клали на порог, чтобы нечистая сила не смогла войти: *“У ету ноч абязцельна вешалі на хлявы, на вароты жыгучку-крапіву, што ўжо будзя ведзьма іці к карове, дак рукі папачэ аб крапіву*” (Соф’я Назаранка, 1925 г. н., в. Маканавічы, Рэчыцкі раён. Зап. А. Боганевай) [2, с. 314].

Костёр является центральным элементом Купалья на территории Беларуси, однако на Гомельщине в большей степени сохраняется глубокая связь купальского огня с семантикой здоровья и семейно-родового благополучия. Огонь в эту ночь воспринимается как живая стихия, способная уничтожать болезни и старое, отжившее свое время.

В Мозырском районе прыжки через огонь принимали символический характер брачной магии. Если пара влюбленных перепрыгивала через пламя, не расцепляя рук, это считалось предзнаменованием скорой и счастливой свадьбы: *“Пары дзержаліся за рукі і пераскоквалі праз агонь. Еслі ані рукі, калі прыгалі, адпускалі, то іх шчасцю прыйдзе скоры канец*” (г. Мазыр) [1, с. 153]. Огонь в данном контексте выступал свидетелем и освятителем союза молодых людей.

Важным аспектом купальского костра на Гомельщине была его функция очищения пространства от негатива. В деревне Столпня Рогачёвского района существовал обычай приносить к огню старые вещи: *“<...> прыносяць людзі свае старыя абуткі і адзенне <...>, каб яно згарэла, і кажуць: «Штобы з гэтым старым абуткам і адзеннем згарэлі ўсе хваробы, усе старыя спрэчкі, усе старыя нязгоды»*” [1, с. 153]. Этот акт символизировал сожжение и обновление жизненного цикла.

Вода в купальскую ночь наделялась способностью дарить красоту, здоровье и обеспечивать плодородие скота. Особое значение придавалось утренней росе. В деревне

Белка Петриковского района женщина, стремясь сделать свою корову «малочной», совершала следующий обряд: *“на Івана Купалу да ўсхода сонца жанчына распраналася, распускала косы і з даёнкаю ў зубах збівала ранішнюю расу”* [1, с. 150]. Ритуальная нагота и распущенные волосы в данном случае символизировали максимальное сближение с природой и снятие социальных барьеров с целью получения её даров.

Сбор трав является неотъемлемой частью Купалья. Считалось, что растения, собранные в этот день, обладают исключительной целебной силой, так как они, считалось, напитаны энергией летнего солнца.

В Рогачевском районе «траву-купалу» несли домой и ставили за иконы, веря, что она принесет счастье и удачу: *“Яе тыркаюць каля абразка ў радок на парадку, як нарадзіліся. Чыя кветка не распукнецца, той хварэць будзе, шанцаваць яму не будзе”* (д. Углы) [1, с. 150]. Как видим, если купальская трава в доме расцветала, это считалось знаком исключительного благополучия.

Купальская ночь была временем активных гаданий, особенно среди незамужней молодежи. Основным инструментом гадания выступал венок. В Калинковичском районе, в посёлке Боец девушки пускали венки по воде: *“Вянкі на ваду пускалі. Як патоне вянок, то погана вельмі, а як не, то добра”* [1, с. 151]. Тонуший венок интерпретировался как предвестие болезни или того, что девушка не выйдет замуж в этом году.

Кроме того, существовали вербальные гадания. Девушки называли имена парней и смотрели: *“Чыя не распукнулася купальніца – той памрэ, а чыя распукнулася – будзе жыць”* (п. Ясенки Добрушского р-на) [1, с. 151]. Такого рода гадания подчеркивают экзистенциальную серьёзность осмысления в народном сознании вопросов жизни и смерти, брака и продолжения рода.

Люди верили, что на рассвете после купальской ночи солнце не просто всходит, а «купается», «переливается» разными цветами и как будто подпрыгивает. Старики специально выходили на пригорки, чтобы поймать этот момент, веря, что это сулит удачу на весь год [2, с. 323].

Таким образом, проведённый анализ фактического материала подтверждает высокий статус купальского праздника как одного из ключевых элементов этнической идентичности белорусов. На территории Гомельщины сохраняются наиболее архаичные формы купальской обрядности, которые помогают раскрыть богатство народных верований, нашедших отражение в разных локальных традициях региона.

Литература

1 Прыкметы і павер’і Гомельшчыны / укладанне, сістэматызацыя, тэксталагічная праца, уступныя артыкулы В. С. Новак, А. А. Кастрыца. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.

2 Традиційная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / М-ва культуры Рэсп. Беларусь, Беларус. дзярж. ін-т праблем культуры, Упр. культуры Магілёўс. аблвыканкама. – Мн. : Выш. шк., 2001–2013. – Т. 6. : Гомельскае Палессе і Падняпроўе : у 2 кн. / Т. В. Валодзіна [і інш.]; ідэя і агул. рэдагаванне Т. Б. Варфаламеевай. – 2012. – Кн. 1. – 910 с.

УДК 811.161.1’271’371:398.91:611.98

Н. Н. Бессонова

КОННОТАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ ПОСЛОВИЦ

В статье исследуется специфика репрезентации коннотативной составляющей в лексикографических дефинициях русских пословиц. Целью работы выступает выявление

и систематизация основных способов передачи эмоционально-оценочных и прагматических характеристик пословиц в толковых словарях. Анализируются три ключевых механизма репрезентации коннотации: использование прямых стилистических помет, включение описательных оборотов, фиксирующих эмоциональное состояние адресанта, а также указание на коммуникативную целевую установку высказывания.

Пословицы, будучи устойчивыми фольклорными формулами, практически никогда не функционируют в нейтральном регистре: они всегда несут определенную эмоциональную оценку, стилистическую маркированность и прагматическую установку. Для составителя толкового словаря ключевой задачей становится передача этих оттенков в дефиниции, что обеспечивает понимание и уместное использование единицы в живой речи.

Цель исследования – выявить и систематизировать основные способы представления коннотативной составляющей в словарных дефинициях русских пословиц.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать функцию прямых стилистических помет как маркеров коннотации;
- 2) рассмотреть роль описательных и целевых оборотов в передаче эмоционального состояния и прагматической установки говорящего;
- 3) установить характер взаимосвязи коннотативного, семантического и прагматического компонентов в структуре лексикографического описания.

Коннотация в лексикографической дефиниции представляет собой совокупность дополнительных, сопутствующих значений, накладывающихся на базовое смысловое содержание выражения. В случае с пословицами коннотативный компонент имеет принципиальное значение, поскольку данные единицы изначально ориентированы на оценочное, интонационно окрашенное употребление. В анализируемом материале выделены три основных способа её репрезентации.

Первый и наиболее формализованный способ – прямые стилистические пометы, размещаемые перед толкованием. Они выполняют навигационную функцию, предупреждая пользователя словаря о сфере употребления и эмоциональном регистре. В словаре фиксируются следующие типы помет:

1 *Устар.* (указывает на архаизацию и выход из активного речевого обихода):

Артелью (артелем, гуртом) хорошо (легче) и недруга (батьку, батька) бить.
Устар. Сообща легче, сподручнее выполнять работу, особенно трудную, неприятную или опасную [1, с. 16];

2 *Ирон. и Шутл.* (разграничивают скрытую насмешку и добродушный юмор):

Лучше быть богатым и здоровым, чем бедным и больным. *Шутл., ирон. Бесспорно предпочтительнее иметь все, чем ничего* [1, с. 40];

Бумага все терпит (стерпит). *Шутя., ирон. Написать можно что угодно и сколько угодно. Используется как объяснение того, как стало возможным написать или опубликовать нечто неумное, недопустимое, неправдоподобное и т. д.* [1, с. 46];

3 *Груб.* (сигнализирует о потенциальной фамильярности или оскорбительности, требуя осторожности в использовании):

Баба с возу – кобыле легче. *Груб. Отказ от предложенной помощи, денег, еды и т. д. или уход человека – это освобождение от лишних хлопот и проблем. Говорится с радостью и облегчением тому, кто отказывается от чего-л., покидает присутствующих и т. п., или – с обидой, если отказ неприятен, является неожиданным* [1, с. 18];

4 *Книжн. и Прост.* (маркируют принадлежность к возвышенно-литературному или разговорно-сниженному стилю):

Не мечите бисер перед свиньями, <да не попрут его ногами>. *Книжн. Не тратьте напрасно слов с людьми, которые не могут или не хотят вас понять; не старайтесь чрезмерно сделать что-л. для них – они не оценят ваши слова и поступки* [1, с. 28];

Не дал бог свинье рогов (рог), а бодуца была бы. Прост., неодобр. Справедливо, что человек, который мог бы сделать много плохого, лишен этой возможности. Используется как характеристика злого, мстительного, агрессивного и т. п. человека, представляющего опасность для окружающих [1, с. 35];

5 Неодобр. (прямо указывает на отрицательную оценку):

Кому бог ума не дал, тому кузнец не прикует. Неодобр. Говорится о человеке, чьи поступки или суждения кажутся глупыми [1, с. 35].

Комбинирование помет (например, Груб., Ирон.) позволяет точно передать сложную стилистическую природу единицы:

Кто про что, а вшивый про баню (о бане). Груб., ирон. Каждый говорит о том, что его тревожит, волнует, что ему близко. Говорится в осмеяние того, кто придерживается в разговоре одной интересующей только его темы [1, с. 20].

Второй способ представления коннотации реализуется через описательные обороты внутри самой дефиниции, фиксирующие эмоциональное состояние говорящего. Лексикографический анализ показывает, что одна и та же пословица может актуализировать противоположные эмоции в зависимости от речевой ситуации. Так, в толковании пословицы «Баба с возу – кобыле легче» (Говорится с радостью и облегчением тому, кто отказывается от чего-л., покидает присутствующих и т. п., или – с обидой, если отказ неприятен, является неожиданным [1, с. 18]) указывается на возможность произнесения устойчивого выражения как с радостью и облегчением, так и с обидой. Аналогично в дефиниции к пословице «Не знала баба горя, купила поросенка» [1, с. 18] содержится уточнение *иногда с недовольством, осуждением*, что отражает возможность использования пословичной единицы как упрека или жалобы. Подобные описательные конструкции обладают высокой гибкостью, позволяя зафиксировать динамический, контекстуально зависимый характер эмоциональной окраски.

Чужую беду руками разведу, <а к своей ума не приложу >. Чужие проблемы решаются легче, чем свои. Говорится (часто с осуждением) человеку, с легкостью дающему советы или предлагающему помощь в решении чужих проблем. Поэтому более употребительна первая часть пословицы [1, с. 25].

Третий способ связан с указанием на прагматическую установку высказывания – коммуникативную цель, с которой воспроизводится пословица. Коннотативный потенциал раскрывается через целевые характеристики: как предупреждение, в оправдание, в осмеяние. Например, формулировка Говорится как предупреждение о возможных трудностях... имплицитно передаёт коннотацию назидательности и осторожности. Пословицы, используемые для смягчения вины или объяснения вынужденного выбора («На безрыбье и рак рыба» [1, с. 28], «Бережёного Бог бережёт» [1, с. 31]), маркируются как в оправдание, что указывает на их успокаивающую функцию.

Не лезь поперек (поперед, наперед, вперед) батьки (батька) в пекло (в петлю). Не берись за опасное, трудное дело, опережая более опытного, старшего по возрасту или положению человека. Говорится как предупреждение о возможных трудностях, неприятностях или как объяснение причин постигшей человека неудачи [1, с. 20];

На безрыбье и рак рыба. За неимением кого-л. или чего-л. лучшего следует довольствоваться тем, что есть, обходиться малым. Говорится в оправдание вынужденной неразборчивости; часто – как выражение негативной оценки того, чем довольствуются [1, с. 28].

В рассматриваемом толковом словаре наблюдается системное комбинирование указанных способов. Стилистические пометы задают общий фон, описательные обороты уточняют эмоциональный регистр, а целевые характеристики раскрывают коммуникативное намерение. Подобная многоуровневая структура дефиниции обеспечивает максимально правильное употребление языковой единицы. Коннотация неразрывно связана с семантикой (базовым значением) и прагматикой (ситуацией употребления). Их взаимодействие

формирует объемную картину: семантическое ядро определяет смысл, прагматика задает условия реализации, а коннотация насыщает высказывание оценочно-эмоциональными оттенками, превращая абстрактную формулу в живой инструмент коммуникации.

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

1) коннотативная составляющая в словарных дефинициях пословиц реализуется комплексно: через прямые стилистические пометы, описательные маркеры эмоционального состояния говорящего и прагматические характеристики целевой установки высказывания;

2) гибкое комбинирование данных способов обеспечивает точную фиксацию многозначности эмоционально-оценочного потенциала пословиц, объективно отражая их зависимость от речевого контекста и коммуникативного намерения адресанта;

3) учет коннотативного компонента имеет ключевое значение для лексикографии и практики речевого общения: без оценочно-эмоциональной составляющей пословица утрачивает свою прагматическую функцию и сводится к абстрактному суждению, тогда как с ней становится эффективным инструментом регуляции межличностной коммуникации.

Литература

1 Словарь русских пословиц : около 1000 единиц / В. М. Мокиенко, Ю. А. Ермолаева, А. А. Зайнулдинов [и др.] ; под редакцией В. М. Мокиенко. – М. : Астрель : АСТ, 2007. – 381 с.

УДК 811.111-26

Е. С. Бичан, Д. Д. Качанова

ФУНКЦИЯ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются функции дискурсивных маркеров (слов-заполнителей) в английском языке на материале текстов современной массовой культуры. Мы анализировали такие маркеры, как like, well, so, I mean, kind of, sort of, believe me, needless to say, in my humble opinion, и проводили параллели с их русскоязычными аналогами («типа», «ну», «короче», «как бы»). Выводы подтверждаются примерами из песен, фильмов и мультфильмов, демонстрирующими распространённость дискурсивных маркеров в естественной разговорной речи.

В речи каждого человека время от времени встречаются такие звуки и слова, как: «э-э», «м-м», «типа», «короче», которые являются дискурсивными маркерами или словами / фразами-заполнителями, получившими название «слова-паразиты» в разговорной речи. Слова-паразиты отягощают не только русский язык. Это явление носит международный характер: они портят, в том числе, и английскую речь. В этой статье мы расскажем, какие дискурсивные маркеры используют англоговорящие люди, и проведем параллели между ними и аналогами в русском языке.

Русские слова-паразиты всем хорошо знакомы. Каждый хоть раз слышал, как человек в середине предложения произносит такие звуки и слова, как э-э, м-м, типа, как бы, так скажем. В англоговорящем пространстве это явление также крайне распространено. Например, с целью потянуть время, они могут произносить следующие слова и выражения: well, so, after all, I mean, sort of.

Однако отношение к дискурсивным маркерам в русском и английском языках несколько различается. В русскоязычном пространстве к ним относятся резко негативно,

считая их признаками низкой культуры и бедности речи. В английском языке их использование также не приветствуется, однако в целом к словам-паразитам относятся более нейтрально, что отражено в их наименовании: *filler words* (слова-заполнители). Считается, что они нужны для того, чтобы заполнить свободное место в предложении и чтобы дать дополнительное время для обдумывания мысли. Иногда их называют “*crutches*” («костыли»), поскольку это слова, на которые говорящий образно говоря, опирается, в том случае, если не удастся быстро подобрать нужное выражение.

Сейчас рассмотрим наиболее популярные слова-паразиты в английском языке на конкретных примерах.

Слово *like* – одно из самых популярных слов заполнителей. Его можно считать аналогом выражений русского языка *ну, как бы, типа*.

Приведем самые распространённые случаи употребления слова *like*:

1 She’s **like** 20 years old. (Ей где-то 20 лет.)

Здесь слово *like* используется одновременно для двух целей. С одной стороны, оно указывает на то, что возраст назван неточно, примерно. С другой стороны, слово употребляется для того, чтобы взять паузу и вспомнить число лет.

2 He is, **like**, such a nice person. (Он, типа, такой милый человек.)

В этом примере *like* употребляется как типичное слово-заполнитель с целью потянуть время для раздумий.

3 Can you, **like**, help me with this? (Ты не мог бы мне, ну, помочь с этим?)

В данном примере у слова *like*, кроме способа выиграть время, есть еще одна функция: смягчить просьбу. Без *like* это предложение выглядит слишком официально, а с ним – более непринужденно.

4 He’s **like**: “When will you learn to speak correctly?!” (А он такой: «Когда ты уже научишься говорить правильно?!»)

Как видим, *like* можно встретить и при цитировании другого человека. Конструкция *be like* в разговорной речи часто заменяет более формальный глагол *say* [1], [2].

Слово *well* является достаточно популярной лексической единицей. На русский язык, в зависимости от контекста, его можно перевести как «ну», «что ж», «итак».

Это слово-паразит встречается в следующих случаях:

1 **Well**... I need to think about it. (Ну... мне нужно об этом подумать). Здесь, как и в случае с *like*, слово *well* помогает заполнить паузу, возникающую в то время, когда говорящий придумывает продолжение фразы.

2 It’ll take three hours... **well**, maybe four. (Это займет три часа... ну, может, четыре). В данном случае слово *well* употребляется для исправления самого себя.

3 **Well**, I’m not sure that’s a good idea. (Ну, я не уверен, что это хорошая идея). В приведенном примере *well* используется для выражения сомнения, несогласия с собеседником. Такие слова, как *no* или *I disagree* могут звучать слишком резко, в то время как *well* помогает высказать несогласие в более мягкой форме [3], [1].

Слово *so* является достаточно популярным словом-заполнителем, которое встречается в разговорной речи. Его русскими аналогами являются слова *итак, ну, значит*.

Данный дискурсивный маркер можно обнаружить в следующих примерах:

1 **So**, what are we doing today? (Итак, какие у нас планы на сегодня?), где *so* используется в качестве вводного слова, которое помогает начать разговор.

2 **So**... I’ve been thinking about what you said yesterday. (Так вот... Я думал над тем, что ты сказал вчера.). В этом случае *so* используется с целью чтобы заполнить паузу перед ответом на реплику собеседника.

3 **So**, you’re saying you’re busy this weekend? (Значит, ты говоришь, что занят на этих выходных?). Еще один пример употребления данного слова. Здесь оно используется для подведения итогов, уточнения.

Следует заметить, что англоговорящие люди часто тянут последнюю гласную при произношении этого слова (*so-o-o*), что помогает выиграть время для обдумывания мысли, не прерывая при этом поток речи.

К так называемым совам-паразитам можно отнести не только отдельные слова, но и целые фразы. Приведем примеры ниже [1].

Фраза *I mean* является не просто заполнителем. Она выполняет важную функцию в разговорной речи. Перевести эту фразу можно как «я имею в виду». Но в разговоре ее значение гораздо шире, поскольку она помогает соединить две мысли между собой. Самая главная функция фразы *I mean* – начать объяснение, уточнение. Если предложение можно понять неверно, собеседник скажет: «*I mean, the car is sold* – Вообще-то, машина продана», чтобы донести мысль точнее [3], [4], [5].

Приведем пример: “It’s not difficult. **I mean**, it requires some attention” (Это не трудно. Я имею в виду, это требует некоторого внимания.).

Фразы *kind of*, *sort of* похожи по значению на русские дискурсивные маркеры *типа* и *как бы*. Они делают предложение менее прямолинейным, помогают выразить неуверенность. *Kind of* чаще встречается в американском английском, а *sort of* – в британском английском. Примером может выступить фраза: *I’m kind of confused*. (Я вроде как запутался) [1].

Выражение *believe me* тоже используется как фраза-заполнитель. На русский язык данный пример может быть переведен как *поверь мне*. Главная задача этой фразы – подчеркнуть свое мнение, показать, что собеседник уверен в том, о чем говорит и несет ответственность за свои слова. Приведем следующий пример в качестве иллюстрации сказанного выше: “**Believe me**, I’ve seen worse” (Поверь мне, я видел и похуже) [5].

Следующей фразой, к которой мы обратимся при анализе английских дискурсивных маркеров, будет выражение *needless to say*, которое является аналогом русскоязычного выражения *само собой разумеется*, и, как правило, используется в письменной речи. Эта фраза служит связующим звеном между двумя предложениями.

Пример: *We stuck to the plan. **Needless to say**, we finished on time.* (Мы придерживались плана. Само собой, мы закончили вовремя) [5].

Фраза *in my humble opinion*, которую можно перевести как *по моему скромному мнению*, также является дискурсивной. Ее используют, чтобы подчеркнуть, что сказанное является личным мнением говорящего. В качестве примера приведем фразу: “**In my humble opinion**, we shouldn’t hire this team” (По моему скромному мнению, нам не стоит нанимать эту команду) [5].

Таким образом, проблема заключается в различном отношении к данным единицам в русской и англоязычной традициях: если в русском языке они оцениваются негативно, то в английском выполняют важные прагматические функции (заполнение паузы, смягчение высказывания, уточнение, выражение неуверенности).

Литература

1 Слова-паразиты в английском языке. – URL: <https://habr.com/ru/companies/englishdom/articles/431178> (дата обращения: 01.04.2026).

2 What’s the Russian equivalent of using “like” as a filler word? – URL: https://www.reddit.com/r/russian/comments/ijl6a/whats_the_russian_equivalent_of_using_like_as_a/?tl=ru (date of access: 01.04.2026).

3 Слова-паразиты в английском языке. – URL: <https://oxford-house.ru/novosti/slova-parazity-v-anglijskom-yazyke> (дата обращения: 01.04.2026).

4 Слова-паразиты в английском языке: like, well, actually. – URL: <https://dzen.ru/a/aR1sJgd6kQXrZHGZ> (дата обращения: 01.04.2026).

5 Слова-паразиты в английском языке. – URL: <https://lingua-airlines.ru/articles/slova-parazity-v-anglijskom-yazyke> (дата обращения: 01.04.2026).

6 Like, well, actually и другие слова-филлеры в английском. – URL: <https://eforward.ru/blog/like-well-actually-i-drugie-slova-fillery/> (дата обращения: 01.04.2026).

7 Fillers in English: слова-паразиты в английском языке. – URL: <https://engblog.ru/fillers-in-english> (дата доступа: 01.04.2026).

Е. Е. Бондарь

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОБОСОБЛЕНИЕ ПОЛНЫХ ФОРМ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается семантическое обособление полных форм качественных имен прилагательных в русском языке как один из случаев лексикализации. Семантическое обособление наблюдается как у рациональных, так и у эмпирических прилагательных и представлено явлениями семантического (в основном метафорического) переноса, терминологизации, формирования оценочных и модальных значений.

Слово – наименьшая основная единица языка, служащая для именования предметов, качеств, действий и явлений. Для слова как языкового знака характерно единство плана выражения (означающего) и плана содержания (означаемого). «Формой слова является одновременно его звуковое выражение и грамматическая структура, содержанием – его лексическое значение» [1, с. 55]. В слове план выражения – это материальная, звуковая или графическая форма, воспринимаемая слухом или зрением, а план содержания – это смысл, который передается этой формой.

Лексическое и грамматическое значения слова тесно связаны, особенно ярко эта связь проявляется в отдельных значениях многозначного слова, потому что она может быть обусловлена разными факторами. Отдельные значения могут выражаться только в контексте или только конкретными формами слова, что может приводить к лексикализации. «Лексикализация – превращение элемента языка (морфемы, словоформы) или сочетания элементов (словосочетания) в отдельное знаменательное слово или в другую эквивалентную ему словарную единицу (например во фразеологизм). Под лексикализацией понимается также семантическое обособление одной из форм слова или части форм, например, форм мн. ч. существительных; сравн.: *бег* и *бега* ‘скачки’, *вода* и *воды* ‘водные пространства’ <...>» [2, с. 124]. Одним из частных случаев лексикализации является семантическое обособление полных форм имён прилагательных.

Цель работы заключается в выявлении случаев семантического обособления грамматических форм полных прилагательных в современном русском языке.

В русском языке различается три лексико-грамматических разряда имён прилагательных: качественные, относительные, притяжательные. По нашим наблюдениям, наиболее регулярно явление семантического обособления наблюдается в качественных именах прилагательных.

В соответствии с классификацией А. Н. Шрамма, различаются прилагательные эмпирические и рациональные. К эмпирическим относятся прилагательные, называющие признаки, воспринимаемые органами чувств. Рациональные прилагательные называют признаки, выявление которых требует применения мыслительной операции [3, с. 24–43].

На основе изучения материалов «Словаря русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой [4] нами выявлены следующие тематические группы рациональных имён прилагательных, полная форма которых подвергается лексикализации.

Прилагательные со значением оценки (человека, животного, предмета и т. п.):
отрицательный – 1) ‘выражающий отрицание, отвергающий какое-либо предположение, предложение и т. п.’. *Отрицательный ответ*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘представляющий собой величину, взятую со знаком минус, меньшую, чем ноль’. *Отрицательная величина*; *Отрицательные числа*; 3) другое значение, выражаемое только в полной форме – ‘относящийся к тому виду электричества, носителями которого являются электроны’. *Отрицательный заряд*. В лексикализованных значениях прилагательного наблюдается явление терминологизации.

В эту группу входят также прилагательные **нейтральный и хороший**.

Прилагательные, обозначающие свойства и качества человека

Внутри этой группы можно выделить подгруппу слов, называющих внутренние, нравственные свойства, и подгруппу прилагательных со значением внешних признаков человека.

К первой подгруппе относятся следующие слова:

знатный – 1) ‘принадлежащий к знати’. *Знатный дворянский род*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘известный, знаменитый, прославленный’. *Впереди или директор шахты № 1-бис Валько – и известный всему городу знатный забойщик*. А. А. Фадеев, «Молодая гвардия». Во втором случае обнаруживается явление метонимического переноса.

К этой подгруппе относятся также слова **наблюдательный, нервозный, требовательный, повинный, бедный, моральный, памятный, недобрый, свободный, невольный, вольный, влюбленный, готовый**.

Ко второй подгруппе (прилагательных, обозначающих физические признаки и качества человека, связанные с его биологической сущностью) относятся следующие слова:

старый – 1) ‘проживший много лет, достигший старости’. *Старый человек*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘давно прошедший, давно минувший (о времени), давний, прежний’. *Расскажи мне, няня, про ваши старые года*. А. С. Пушкин, «Евгений Онегин». В лексикализованном значении наблюдается лексическая связанность и явление метафорического переноса на основе семы временной длительности.

В данную подгруппу входят также прилагательные **больной и нездоровый**.

Среди качественных эмпирических прилагательных можно выделить следующие тематические подгруппы.

Прилагательные, называющие физические признаки предметов, воспринимаемые зрительно

К ним относятся адъективы, называющие размер, объём и форму предмета, и адъективы, называющие цвет.

Так, к прилагательным, называющим размер, объём и форму предмета, относятся следующие:

низкий – 1) ‘имеющий небольшое протяжение снизу вверх’. *Низкий забор*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘в классовом обществе не принадлежащий к господствующему, привилегированному классу, неродовитый’. *Низкое звание*; 3) другое значение, выражаемое только в полной форме прилагательного – ‘простонародный (о языке, стиле и т. п.)’. *Низкий жанр*. В случаях семантического обособления наблюдается формирование оценочного значения. Пространственное представление о низком расположении предмета выступает как основание формирования значения отрицательной оценки.

В эту группу входят также слова **мелкий, малый, крупный**.

К подгруппе прилагательных, обозначающих признаки, определяемые зрительно, относятся следующие слова:

невидный – 1) ‘недоступный зрению, невидимый’. *Невидный след*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘не выделяющийся среди других, незаметный, неприметный’. *Кузьма Петрович Мирошев лицо невидное, бесцветное и бесстрастное*. С. Т. Аксаков, «Биография М. Н. Загоскина». В данном случае наблюдается явление метафорического переноса и формирование оценочного значения.

Аналогичное семантическое явление наблюдается у прилагательного **видный**.

К прилагательным, называющим цвет предмета, относятся следующие:

белый – 1) ‘цвета снега, молока, мела’. *Белая бумага*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘чистый’. *Белая горлица*; 3) другое значение, выражаемое прилагательным только в полной форме – ‘в первые годы Советской власти: контрреволюционный, действующий против Советской власти’. *Белая армия*. Полная

форма обнаруживает семантическое обособление, связанное, во-первых, с положительной оценкой предметов и явлений; во-вторых – с социально-политической характеристикой лиц и явлений, и – таким образом – выступает как ситуативно-оценочная.

В эту группу также входят прилагательные *красный, черный*.

Прилагательные, называющие физические признаки предметов, воспринимаемые осязанием:

горячий – 1) ‘имеющий высокую температуру, сильно нагретый’. *Горячий чайник*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘производимый при высоких температурах, с помощью высоких температур’. *Горячая обработка металлов*. Таким образом, в данном случае можно говорить о явлении терминологизации и лексической связанности;

К рассматриваемой группе относятся прилагательные *холодный и теплый*.

Прилагательные, называющие физические свойства и состояния предметов:

острый – 1) ‘имеющий хорошо колющий конец или хорошо режущий край’. *Острый нож*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘бурно развивающийся (о болезни, симптомах)’. *Острый аппендицит*. В лексикализованной полной форме прилагательного наблюдаются явления терминологизации и метафорического переноса. Переносное метафорическое значение сформировалось по модели «боль от пореза об острое сильная и недолгая → (поэтому) быстро развивающиеся и заканчивающиеся болезни, симптомы – острые»;

Эта группа включает в себя прилагательные *чистый, натуральный, питательный, полный, сырой*.

Прилагательные, называющие физические признаки предметов, воспринимаемые на вкус:

сладкий – 1) ‘имеющий приятный вкус, свойственный сахару, меду и т. п.’. *Сладкий, как варенье*; 2) только в полной форме прилагательное употребляется в значении ‘в составе названий некоторых пищевых продуктов’. *Сладкий перец (не горький)*; *Сладкие сыры (не острые)*. Во втором значении происходит терминологизация полной формы адъектива, связанной с обозначением вкусовых особенностей.

Таким образом, явление семантического обособления наблюдается в полных формах как рациональных, так и эмпирических прилагательных. Тематические подгруппы прилагательных и того и другого типа разнообразны: среди рациональных – это прилагательные с оценочным значением; прилагательные, обозначающих различные (физические, нравственные, интеллектуальные) свойства и качества человека; среди эмпирических – прилагательные, называющие физические признаки предмета, воспринимаемые зрительно, осязательно и на вкус, а также называющие свойства и состояния предметов.

Семантическое обособление может быть представлено явлениями семантического переноса (чаще метафорического, реже метонимического) и терминологизации, формирования лексически связанных, оценочных и модальных значений.

Литература

1 Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика : учеб. пособие / Д. Н. Шмелев. – М. : Просвещение, 1977. – 335 с.

2 Лопатин, В. В. Лексикализация / В. В. Лопатин // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – С. 124.

3 Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : «Русский язык», 1985. – 4 т. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-russkogo-jazyka-v-4-tomah-malyj-akademicheskij-slovar> (дата обращения: 16.04.2026).

4 Шрамм, А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка) / А. Н. Шрамм. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1979. – 136 с.

РАДЗІННА-ХРЭСЬБІННЫЯ АБРАДЫ І ЗВЫЧАІ БЕЛАРУСАЎ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ФАЛЬКЛОРУ ВЁСКИ ГРАБАЎКА ГОМЕЛЬСКАГА РАЁНА)

Артыкул прысвечаны апісанню радзінна-хрэсьбінных абрадаў і звычаяў, звесткі пра якія запісаны аўтарам у вёсцы Грабаўка Гомельскага раёна. Прааналізаваны на багатым мясцовым аўтэнтычным матэрыяле асноўныя структурныя кампаненты мясцовага абрадавага комплексу. Асабліва ўвага надаецца характарыстыцы магічных дзеянняў і прадметаў, семантыка якіх звязана з захаваннем здароўя дзіцяці.

Радзінна-хрэсьбінныя абрады як найстаражытнейшы пласт беларускай культуры, які адначасова ўвабраў у сябе элементы язычніцкіх вераванняў і хрысціянскай традыцыі, быў скіраваны на засцярогу маці і дзіцяці ад нячыстай сілы, забеспячэнне нованароджанаму здароўя, шчаслівай долі, доўгага веку. “Структура радзінна-хрэсьбіннага абраду Гомельшчыны ўключае такія абрадавыя моманты, як прыкметы і павер’і, звязаныя з цяжарнасцю жанчыны, выбарам кума і кумы, падрыхтоўкай бабкай-павітухай абрадавай стравы – кашы, абрадам хрышчэння дзіцяці, хрэсьбінным застоллем, абрадам разбівання гаршка з кашай, дзяльбой кашы, рытуаламі ўшанавання бабкі-павітухі, адорваннем падарункамі бабкі і жанчыны-парадзіхі, выкананне радзінна-хрэсьбінных песень, адрасаваных кумам, бабцы, бацькам нованароджанага” [1, с. 8].

Варта падкрэсліць, што можна вылучыць тры перыяды ў складзе радзінна-хрэсьбіннай абраднасці: перадродавы (засцярогі і забароны, звязаныя з цяжарнасцю жанчыны), уласна родавы і пасляродавы (хрэсьбіны). Калі характарызаваць перадродавы этап, то важна адзначыць яго галоўную мэту – захаваць будучую маці і яе дзіця ад звышнатуральнага ўздзеяння нячыстай сілы. Тут галоўнае – забароны некаторых дзеянняў для маці, якой нельга было, напрыклад, пераступаць праз вострыя прадметы, глядзець на пажар, хадзіць на пахаванне і памінкі.

У пасляродавым перыядзе лічылася важнай ключавой фігурай бабка-павітуха, роля якой пасля нараджэння дзіцяці з’яўлялася надзвычай важнай, напрыклад, калі адбывалася першае купанне дзіцяці. Калі купалі дзіця, бабка-павітуха “клала ў вадзі срэбра”, каб у дзіцяці было багатым яго жыццё ў будучым, маглі пакласці таксама “каля ванначкі хлеб і соль (запісана ў в. Грабаўка ад Ганчарэнка Наталлі Аляксееўны, 1988 г. н.). У народзе лічылася, што дзіця тады будзе заўсёды сытым. Такім чынам, хлеб і соль надзяляліся ў традыцыйнай культуры магічнай сілай уздзеяння. Невыпадкава жанчыны павінны былі прыходзіць да маці-парадзіхі з хлебам, соллю і якімі-небудзь прыгатаванымі стравамі, каб дапамагчы ёй аднавіць сілы. Як правіла, у адведкі прыходзілі жанчыны.

Хрэсьбіны – гэта той абрадавы этап, які з’яўляецца цэнтральным момантам у структуры радзінна-хрэсьбіннай абраднасці, арганічна спалучаючы царкоўны абрад хрышчэння нованароджанага і гучнае застолле. Абрад далучэння дзіцяці да грамадства быў прымеркаваны да абраду яго хрышчэння ў царкве, якое адбывалася на 40-ы дзень пасля нараджэння, калі маці ўжо, паводле народных вераванняў, лічылася “ачышчанай” пасля родаў.

Засяродзім увагу на характарыстыцы мясцовых асаблівасцей радзінна-хрэсьбінных абрадаў у вёсцы Грабаўка Гомельскага раёна. Варта адзначыць, што і сёння, зыходзячы з успамінаў інфармантаў, устойліва захоўваюцца ў памяці інфармантаў звесткі пра радзіны і хрэсьбіны. Галоўнай асобай, якой была адведзена значная роля падчас выканання радзінна-хрэсьбінных абрадаў, з’яўлялася бабка-павітуха. Паводле ўспамінаў жыхаркі вёскі Грабаўка Чумянок Клаўдзіі Аляксандраўны, 1961 г. н., “галоўнае, каб была баба, яна счыталася павітухай. Яна бабіла малога” (запісана студ. А. Ганчарэнкам).

Акрамя бабкі-павітухі, святкаванне хрэсьбін таксама немагчыма ўявіць без удзелу ў гэтай цырымоніі кума і кумы. Менавіта таму асаблівая ўвага надавалася выбару хросных бацькоў, якія становіліся духоўнымі настаўнікамі і павінны былі несці адказнасць за лёс дзіцяці нароўні з роднымі бацькамі.

На пытанне, як ладзілі хрэсьбіны ў в. Грабаўка, як хрысцілі нованароджаных, былі атрыманы наступныя звесткі: *“Гуляюці хрэсьбіны так: ідуць у цэркву з дзіцяці, хрысцяць яго, малога. Калі быў хлопчык, то яго абавязкова заносілі ў алтар, а дзевачку неносяць, а хлопчыка заўсёды заносаць, вось”*. Зыходзячы з успамінаў жыхаркі вёскі Грабаўка Дарашковай Любові Пятроўны, 1958 г. н., *“трэба выбраць хросную і хроснага. Дзіцёначка ва ўсё новенькая адзевалі. Прыводзілі іх у цэркву, бацюшка іх мыў, вадзічкай абліваў, і бацюшка чытае малітву, во і ўсё. Дзіцяці павінны дзержаць хросны і хросная, не радзіцелі”* (запісана студэнтам А. Ганчарэнкам).

У вёсцы Грабаўка пашчасціла запісаць цікавыя звесткі пра выбар хросных бацькоў. Як паведаміў жыхар вёскі Грабаўка Чумянок Уладзімір Аляксеевіч, 1978 г. н., *“выбіралі людзей паважных, работаючых, добрых. Лічылі, што характэр і знешнасць кумоў перададуцца хрэсьніку або хрэсьніцы. Калісьці і казалі: “Які кум, такі і чэляднік”. Нельга браць куму і кума, якія ў браке. Нужна браць так, каб яны не былі мужам і жонкай, паміж імі павінна быць толькі духоўная сувязь. Не бралі берэменных жанчын, думалі, што гэта можаць нашкодзіць дзіцяці, якога хрэсцяць, і той, што носіць. Вось”* (запісана студэнтам А. Ганчарэнкам).

Цікавымі звесткамі пра хрышчэнне дзіцяці падзялілася жыхарка в. Грабаўка Чумянок Клаўдзія Аляксандраўна, 1961 г. н.: *“Кумы маглі палажыць дзіцяці на вывернуты поўсцю вонкі кажух. Яно сімвалізавала будучае багацце, раней мая баба казала: “Каб быў калматы да багаты”. Калі кумы выносілі рабёначка ў царкву, яны часта пераступалі праз нож на парозе – гэта быў такі абярэг ад нячысцікаў. Помню, мне мае баба расказывала, што жартавалі над кумамі інагда. Вось, пасля хрэсьбін гэтых кумоў маглі ў шутку абліць вадой або, ваабшчэ, пакатаць у санках, дажэ калі гэта і лета, казалі, што хрэснік будзе так хутка вырастаць”* (запісана студэнтам А. Ганчарэнкам). Прыведзеныя звесткі пацвярджаюць факты глыбокай сімвалічнасці як прадметных атрыбутаў у радзінна-хрэсьбіннай абраднасці (кажух, нож), так і магічных дзеянняў (абліванне вадой кумоў, катанне іх на санках).

Лічылася, што пасля царкоўнага абраду хрышчэння трэба было ехаць кумам з нованароджаным адразу дадому, каб прыняць удзел у хрэсьбінным застоллі, пра што больш падрабязна паведаміла жыхарка в. Грабаўка Ганчарэнка Наталля Аляксееўна, 1988 г. н.: *“Павінна, каб было застолле. Баба павінна варыць кашу рысаву, пшчонную. Гаршок павінен быць гліняны, у палаценечкі з цветамі. Усе робяць выкуп гэтай кашы. Кумава каша, кажух, або бабіна. Грошы кладуць на паднос. Калі хто паклаў, крычаць: “Кумава каша, кумы каша, бабіна каша, і ўсё гэта так купляюць кашу. Факцічаскі кум купіў кашу, ён павінен апошні пакласць грошы. Па закону і звычайу гэта кумава каша. Кум разбівае гаршок, аб вугал стала, і гэту кашу дзеляць на ўсіх ужэ, спрабуюць бабіну кашу. І потым ацэньваюць бабіну кашу”* (запісана студэнтам А. Ганчарэнкам).

Існуе даволі шмат павер’яў і прыкмет, якія звязаны з радзінна-хрэсьбіннай абраднасцю, у сістэме якой важнае месца адводзілася абраду разбівання гаршчка з кашай. Больш падрабязную інфармацыю пра гэты цікавы звычай паведаміла жыхарка вёскі Грабаўка Чумянок Клаўдзія Аляксандраўна, 1961 г. н.: *“Асколкі, кавалачак ад разбітай кашы ложаць на голаву, штоб у яго радзіліся дзеці. Хтосьці ложыць у кашалёк, штоб грошы вадзіліся, во. Таксама кладуць на чардак пад крышу, каб молнія не ўдарыла ў дом. Госці заўсёды прыходзілі з падаркамі, гэта быў і хлеб, і пірагі, і яйкі, а маглі і палатно прынесці. Кумоў і бабу-павітуху садзілі на покуці, усе лічылі, што гэта было святое месца ў доме на то время, сцялілі кажух, но поўсцю ўверх – дзіця тады будзе багатае”*

(запісана студэнтам А. Ганчарэнкам). Паводле сведчанняў мясцовых жыхароў, пакладзеныя на галаву маладых людзей чарапкі ад разбітага гаршка з кашай былі звязаны з прадуцыравальнай магіяй, з дзетанараджэннем.

Адносна звычаю адвозіць бабу-павітуху ў краму паведаміў жыхар вёскі Грабаўка Ганчарэнка Аляксандр Аляксандравіч, 1983 г. н.: *“Бабу з кумам садзілі ў тачку і вязуці ў магазін, і баба ўжэ купляе там магарыч і угаічае ўсіх. Трэба было везці іх з шуткамі, песнямі, музыкай, штобы ўсе чулі. Па дароге, калі едзеш назад і бачыш, што ідуць людзі, станавіліся і ўгаічалі іх, а тыя жадалі здароўя дзіцяці. І вось гэтыя песні, угаічэнні лічыліся спосабам усіх саседзей абвясціць пра храішчэнне дзіцяці”* (запісана студэнтам А. Ганчарэнкам).

Падчас хрэсьбіннага застолля ў в. Грабаўка спявалі шмат песень, якія ўздымалі настрой усім тым, хто там знаходзіўся. Выконваліся як уласна абрадавыя радзінна-хрэсьбінныя песні, так і пазаабрадавыя. У апошніх знайшлі адлюстраванне розных шчымлівых пачуцці лірычных герояў. Напрыклад, паводле ўспамінаў Чумянок Клаўдзіі Аляксандраўны, 1961 г. н., *“спявалі раней усякія песні, калішнія. Вось была, якую мы вельмі любілі пець:*

*Ой, у полі, у полі
Сцеліцца ў полі туман,
Там па-над гаем зялёным
Казак з дзяўчынай гуляў, ух.*

Яшчэ ж была адна, вось пелі яе раней:

*Расцвіла пад акошкам,
Беласнежная вішня.
І з-за тучкі далёкай паказалась луна.
Все падружкі па парам
У цішыні разбрыліся.
Толькі я ў гэты вечар
Заседзлася адна*

Успомніла, а то забылася ўжо, пелі кумам песню, вось такую:

*Каб кумкі ў нас здаровыя былі,
Дзякуй, што за доўгую дарожку прыбылі,
Яны нашу дзіцяці імёны прынеслі,
Дай жа, Божа, каб яно заўсёды добра расло*

І ў садзе дрэўца расцвіло” (запісана студэнтам А. Ганчарэнкам).

Зыходзячы з прааналізаванага фактычнага матэрыялу, можна зрабіць вывад аб тым, што радзінна-хрэсьбінныя абрады, звесткі пра якія запісаны ў в. Грабаўка Гомельскага раёна, маюць адметную мясцовую спецыфіку і ўзбагачаюць рэгіянальныя традыцыі сямейнай абраднасці Гомельшчыны, з’яўляюцца цікавым комплексам не толькі магічных дзеянняў, але і выступаюць важным сродкам сацыялізацыі дзіцяці, прыняцця яго ў сям’ю і грамадства.

Нягледзячы на трансфармацыю многіх элементаў радзінна-хрэсьбіннай традыцыі у сучасных умовах, усё ж асноўныя моманты радзінна-хрэсьбіннай абраднасці працягваюць актыўна бытаваць і сёння. Менавіта сямейныя каштоўнасці, клопат пра будучыню роду як фактары духоўнай пераемнасці застаюцца нязменнымі і складаюць падмурак нацыянальнай ідэнтычнасці беларусаў.

Літаратура

1 Радзінна-хрэсьбінныя абрады і звычаі беларусаў (на матэрыяле фальклору Гомельскай вобласці) / аўтары-ўкладальнікі Новак В. С. і [інш.]. – Гомель : Барк, 2013 – 380 с.

В. Д. Голубович

**МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
В КАЛЕНДАРНЫХ ПРИМЕТАХ И ПОВЕРЬЯХ БЕЛОРУСОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФОЛЬКЛОРА ГОМЕЛЬЩИНЫ)**

В статье на богатом фактическом материале примет и поверий, записанных на территории Гомельщины, рассматриваются мифологические представления, нашедшие отражение в народном календаре белорусов. Автор анализирует народные верования, непосредственно связанные с зимними и весенними праздниками, используя воспоминания информантов, зафиксированные в полевых экспедициях и опубликованные в региональном сборнике по приметам и поверьям.

Народный календарь белорусов – это не просто перечень дат и праздников. Это целостная система мировоззрения, которая веками складывалась из двух тесно переплетенных пластов: официального церковного учения и древних дохристианских верований. Крестьянин жил в постоянном диалоге с природой, которую он не воспринимал как бездушную материю. Поля, леса, реки и небесные светила были для него одушевленными силами, способными влиять на его судьбу. Каждый значимый день в годовом цикле становился точкой перелома – моментом, где правильное действие или, наоборот, бездействие человека могло либо обеспечить благополучие семьи на весь год, либо обернуться неурожаем, смертью скота и болезнями. В народной культуре сложились устойчивые механизмы взаимодействия с этими силами: одни дни требовали строжайшего покоя и запретов, другие – ритуальных действий и жертвенной трапезы.

Одним из ключевых периодов, открывающих зимний цикл обрядов, является Пилиповка (или Филиппов день) – народное название начала шестинедельного предрождественского поста, который начинается 26 или 28 ноября и завершается 7 января. В это время православные верующие воздерживаются от скоромной пищи, а свадебные торжества строго запрещены. В крестьянском быту Пилиповка знаменовала собой переход к женским работам: прядению, ткачеству и вышиванию, которые отныне заполняли долгие зимние вечера. Однако помимо бытового и церковного регламента этот период насыщен мифологическими смыслами. Так, в народе говорили: *“На Піліпаўку нельзя было жаніцца. Казалі, што на Піліпаўку жаняцца ваўкі”* [1, с. 88]. Существовало поверье, что, если пожениться во время Пилиповки, *“будуць маладыя друг на друга выць усю жыццё”* [1, с. 88]. Исключение делалось лишь для вдовцов и разведенных мужчин, чей статус уже не считался «чистым» браком. Метеорологические приметы этого дня также ориентированы на хозяйственные нужды: *“калі у Піліпаўку іней – ураджай на авёс, калі хмарна ці снежна – май будзе мокры”* [1, с. 88]. Отсутствие снега в этот день предвещало бесснежную и, следовательно, неблагоприятную для озимых зиму.

Следующий грандиозный пласт мифологических явлений связан с Рождеством и двенадцатью святыми вечерами от Рождества до Крещения (6–19 января). Центральным сакральным объектом этого периода выступает кутья – каша из ячменя или другого зерна, которая наделяется функциями передачи жизненной силы. Ритуальная трапеза имела ярко выраженный аграрно-магический смысл: остатки кутьи оставляли на столе для *“дзядоў”* (духов предков), а утром отдавали скоту, чтобы куры хорошо неслись, а коровы давали много молока. Сено, на котором стояла миска с кутьей, становилось реликвией: его привязывали к грушам и яблоням для плодоношения, прятали до весны, а затем сажали на него насадку, чтобы вылупились цыплята. В случае если плодородное дерево не

давало урожая, хозяин приходил с топором и трижды говорил: *“Калі не будеш радзіць, засяку”* [1, с. 90] – вербальная формула угрозы, призванная стимулировать природу через страх уничтожения. Примечателен также ритуал с тыквой, предназначенной на семена: ее разбивали, а семена собирали под прилет первых воробьев, что символизировало взрыв потенциальной энергии плодородия. Погодные приметы Рождества многочисленны и вариативны: звездная ночь сулила урожай гороха и грибов, метель – обильное роение пчел, облака и снег – хороший урожай хлеба, тогда как метель в сам праздник предвещала дожди во время жатвы и гниение зерна. Особо выделялся запрет на женские работы: в святые вечера нельзя было шить, вязать, ткать, а также расчесывать волосы.

Крещение (19 января), *«зимний праздник народного календаря»* [2, с. 60], завершало цикл святых вечеров и акцентировалось на магии – защите от нечистой силы. Освященную в реке или церкви воду использовали целый год: ею окропляли все углы дома и хлева, поили больных, и считалось, что она не портится. Мелком рисовали кресты на воротах и дверях, а дымом от крещенской свечи отмечали потолок возле иконы. Существовало поверье, что на Крещение небеса открываются: в тот момент, когда солнце появляется на небе, а затем начинает закрываться облаками, нужно успеть трижды перекреститься и загадать желание, которое непременно исполнится. Погода в этот день служила ориентиром на лето: снег – к хорошему урожаю, сильная метель – к обилию грибов и ягод в лесу.

В народном календаре Гомельщины интересным является праздник Грамницы. *«Второе название праздника – Страчание (от церковнославянского “Сретение”) – в христианстве обозначало встречу Симеона с Иисусом Христом, встречу Ветхого и Нового Заветов, а среди народа оно толковалось как встреча зимы и лета»* [2, с. 124]. Праздник знаменовал встречу зимы с весной. В этот день в церкви освящали свечи, которые затем хранили дома как мощный апотропей. Когда начиналась гроза, такую свечу зажигали, чтобы молния не подожгла дом. Однако самый интересный признак заключается в акустической магии: если сретенские свечи при горении трещали, это означало, что летом будет много гроз, причем чем громче треск, тем страшнее стихия. Кусочки этих свечей давали как лекарство людям и животным, носили на теле как амулет, а также окуривали ими скот, чтобы ведьмы не крали молоко. По погоде в Сретение определяли характер весны и урожайность хлебов: снег утром – к урожаю раннего хлеба, днем – среднего, вечером – позднего. Если же петух в этот день пил воду, это считалось знаком, что зима затянется и нужно запастись зерном.

Масленица в белорусской традиции осмысливалась как граница между зимой и летом, где главным ритуальным объектом выступал блин, который символизировал солнце. *«Выпечка, которая в народной традиции входила в ряд обрядовых комплексов и связывалась с идеей жертвоприношения предкам»* [2, с. 47]. Блинов пекли ровно столько, сколько животных было во дворе, чтобы все они оставались здоровыми. Первый блин подбрасывали в воздух, призывая птиц поскорее принести весну. В больших семьях пекли «жаворонков» с запеченной внутри монеткой: кто находил пенни, тот становился богатым и счастливым. Для роста льна существовала особая практика: мужчины и мальчики катали по улице бревно, а девушки качались на качелях, чтобы лен вырос длинным и крепким. Выбирали также молодую девушку, которая олицетворяла весну и ходила по домам; тот, кто отказывал ей в угощении, обрекал себя на бедность и голод.

Праздник Сороки (22 марта), приуроченный к памяти сорока мучеников и дню весеннего равноденствия, синкретически соединял христианскую агиографию с архаичной магией числа сорок. В этот день пекли сорок булочек или маленьких птичек из теста («жаворонков»), в одну из которых клали монетку на счастье. Магия числа реализовывалась через счет: сколько булочек съедено, столько заморозков ушло; сколько осталось – столько еще предстоит. Если на Сороки выдавался теплый день, это сулило еще сорок заморозков.

В аграрной практике существовал следующий ритуал: вечером приносили корзину картофеля из погреба в дом, а на следующий день относили обратно и рассыпали его по всему картофелю, предназначенному для сева, чтобы из одной картофелины выросло сорок. Старики говорили также о быке, который напьется воды под крышей, предвещая теплый источник, и о необходимости разорвать сорок веревок, чтобы прилетели сорок птиц.

Благовещение (7 апреля) представляло собой абсолютный табу на любое взаимодействие с землей. В народе говорили: *“Зямля нас нарадзіла, яна нас і корміць. А нельга яе чапаць да Благовешчання, бо яна яшчэ спіць”*. [1, с. 109]. Категорически запрещалось копать, строить заборы, сжигать мусор, вставлять и открывать окна. Даже птица в этот день, по поверью, не вьет гнезда. Женщинам нельзя было расчесывать и заплетать косы – иначе куры будут рыть землю. При этом существовала и позитивная примета: тот, кто увидит летящего аиста в Благовещение, будет «легким на ногах» весь год, а само солнце в это утро, как верили, *«гуляе»* на небе. Погода в Благовещение служила точным ориентиром для погоды на Пасху.

Вербное воскресенье в белорусской традиции – это праздник освященной ивы, которая передавала жизненную силу. *«Вербное или Пальмовое воскресенье, последнее воскресенье перед Пасхой, было связано с освящением ивовых ветвей в церквях, которые служили защитным и продуктивным средством»* [2, с. 79]. Освященные в церкви ветки хранили для первого выгона скота на пастбище: животных хлестали вербой и приговаривали *“Верба б’е, не я б’ю”* [1, с. 112], что магически снимало с хозяина ответственность за боль, перенаправляя ее на дерево. Удар освященной веткой, как считалось, передавал человеку и скоту энергию роста и красоту растения. Ветки ставили в сарае под крышу и на печь, чтобы молния не ударила в дом. Девушки умывались настоем из вербовых сережек от головной боли.

Пасхальный цикл завершается Великим четвергом – *«последний четверг перед Пасхой. В этот день, накануне великого праздника, люди были обязаны очиститься, чтобы весь год был чистым»* [2, с. 561]. В этот день следовало встать до восхода солнца, умыться с серебром (бросив монету в воду), чтобы не болеть весь год. Дом нужно было вычистить дочиستا, а мусор вместе с метлой выбросить на дорогу или перекресток – чтобы вынести беды за пределы жилого пространства. Мылись в бане также до рассвета, чтобы на теле не было язв. Существовала жесткая практика для девушек: они переставали есть с Великого четверга и постились три дня, вплоть до освящения пасхальных куличей, чтобы порадовать будущего жениха. Погода в Великий четверг, как верили, в точности повторялась на Пасху.

Таким образом, все эти поверья складываются в понятную и стройную картину мира. Для белорусского крестьянина время не было одинаковым. Оно делилось на отрезки, когда земля и небо требовали особого отношения, и на обычные будни. Все эти обряды работали на одну цель – чтобы земля родила, скот не болел, а в доме сохранялся достаток. Христианские святые и праздники здесь тесно переплелись с древними, дохристианскими верованиями в магическую силу слова, еды и жеста. И хотя сегодня в городе такие обычаи почти забыты, в белорусской деревне, особенно на Гомельщине, их память еще жива. Они остались частью местной культуры – тем, что отличает фольклор одной деревни от устного народного творчества другой и хранит связь с предками.

Литература

1 Прыкметы і павер’і Гомельшчыны / укладанне, сістэматызацыя, тэксталагічная праца, уступныя артыкулы В. С. Новак, А. А. Кастрыцы. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.

2 Беларуская міфалогія: энцыклапед. слоўн. / С. Санько [і інш.]; склад. І. Клімковіч. – 2-ое выд., дап. – Мн. : Беларусь, 2006. – 599 с.

Е. А. Гужавина

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

Предметом исследования является структура, содержание и типология упражнений, включающих паремиологические единицы. Выявлены основные тематические группы пословиц, используемых в учебном процессе, и их роль в формировании языковой, коммуникативной и культурной компетенций учащихся. Особое внимание уделяется анализу заданий, направленных на интерпретацию, классификацию и грамматическое освоение паремий. Ключевой аспект статьи – результаты педагогического эксперимента, позволяющего определить уровень понимания и интерпретации пословиц учащимися, а также влияние методической поддержки на качество их усвоения. Обоснована необходимость отбора паремиологического материала с учетом его доступности, частотности и воспитательного потенциала.

Пословицы и поговорки представляют собой важнейшее национально-культурное достояние любого народа, отражая жизненный опыт, ценности и мировоззрение этнического сообщества [1]. В современной лингвистике паремии рассматриваются не только как устойчивые языковые единицы, но и как сложные знаковые образования, в которых синтезируются лингвистический, когнитивный и культурный компоненты. В них фиксируются типовые модели жизненных ситуаций, нормы поведения и оценочные установки, что позволяет рассматривать паремии как средство интерпретации действительности и формирования ценностной картины мира. Именно поэтому в лингвистике существует особая область – паремиология, занимающаяся изучением пословиц и поговорок, их структурно-семантических особенностей, использования в речи, а также вопросами сохранения и трансляции паремиологического фонда. В рамках современных научных подходов (структурно-семантического, семиотического, когнитивного и лингвокультурологического) паремии интерпретируются как гетерогенные языковые знаки, обладающие высокой степенью обобщения и прагматического воздействия [2, с. 20]. Они выполняют не только номинативную, но и интерпретирующую, оценочную и регулятивную функции, что определяет их особую значимость в системе языка и коммуникации.

Пословицы и поговорки широко распространены в разговорной речи, художественной литературе и публицистике, выполняя важную роль в формировании языковой личности. В связи с этим в процессе обучения пятиклассников необходимо уделять внимание развитию умения понимать паремии и использовать паремии в речи. Именно поэтому в учебниках Республики Беларусь по русскому языку для 5-го класса [3; 4] широко представлены задания с использованием паремий.

Так, представляется целесообразным обратиться к анализу практического применения паремиологического материала в системе упражнений, что позволит выявить его дидактический потенциал и определить наиболее эффективные способы его включения в образовательный процесс.

Исследование учебников русского языка для 5 классов показывает, что паремии, включенные в их содержание, охватывают широкий круг тематических групп, отражающих основные сферы жизнедеятельности человека и ключевые элементы национальной картины мира. В частности, значительное место занимают пословицы, связанные с трудовой деятельностью людей (*Если будешь трудиться, век будешь кормиться; Чтобы напиться, надо наклониться; Много наговорено, да мало сказано*), что свидетельствует о закреплении в сознании учащихся ценности труда как базовой нравственной категории. Не менее важны пословицы о языке и речи (*Язык до Киева доведет; Умей вовремя сказать, вовремя смолчать*), которые способствуют формированию представлений о

роли паремий как средства общения и регуляции поведения. Отдельную тематическую группу образуют пословицы, связанные с природными явлениями и временами года (*В сентябре днем погоже, да утром негоже; Июньское тепло милее шубы меховой*), отражающие наблюдения народа за окружающей действительностью и формирующие у учащихся элементы природоведческого и культурного знания. Существенное значение имеют также пословицы, характеризующие поведение человека и его нравственные качества (*Умел ошибиться, умеет и поправиться; Ненасытный человек всегда несчастлив*), поскольку они выполняют ярко выраженную воспитательную функцию, направленную на формирование морально-этических норм.

Следует отметить, что представленная тематическая дифференциация паремий не является случайной: она обусловлена дидактическими задачами школьного курса русского языка и соответствует возрастным особенностям учащихся среднего звена. Отбор паремиологического материала ориентирован на включение наиболее понятных, частотных и культурно значимых единиц, входящих в так называемое «паремиологическое ядро», что обеспечивает их доступность для восприятия и эффективное усвоение.

Таким образом, пословицы в учебниках выполняют не только языковую, но и познавательную, культурологическую и воспитательную функции. Они способствуют формированию у школьников целостного представления о мире, развитию языковой и коммуникативной компетенции, а также усвоению базовых жизненных ценностей, закрепленных в народной традиции.

В учебном материале также можно выделить несколько основных типов практической работы с использованием пословиц и поговорок. Прежде всего, это задания, направленные на понимание смысла паремиологических единиц, предполагающие их объяснение: «Прочитайте пословицы, объясните их значение» [3, с. 35]. Подобные упражнения способствуют формированию у учащихся навыков выявления переносного значения, а также развитию образного мышления и осмыслению народной мудрости.

Значительную группу составляют задания на выбор и классификацию, предполагающие выделение пословиц из текста и их распределение по определенным тематическим или смысловым признакам: «Найдите в тексте и выпишите поговорки о сентябре» [3, с. 5]. Они развивают аналитические умения обучающихся, формируют навыки систематизации языкового материала и способствуют осознанию тематического разнообразия паремиологического фонда.

Особое место занимают упражнения интерпретационного характера, ориентированные на более глубокое осмысление содержания пословиц и поговорок: «Прочитайте пословицы и поговорки, какой темой они объединены? Как вы понимаете значение каждой из них? Выберите 1–2 пословицы (поговорки) и порассуждайте, чему они учат, в каких ситуациях их можно использовать» [4, с. 55]. Такие упражнения направлены на развитие речевой и коммуникативной компетенции, формирование навыков аргументации и умения соотносить языковой материал с жизненным опытом.

Наряду с этим в образовательных пособиях широко представлены задания с грамматической направленностью, в которых пословицы используются как дидактическая база для закрепления орфографических, морфологических и лексических знаний. Учащимся предлагается записывать пословицы с решением орфографических задач [3, с. 82], выделять корни с чередующимися гласными [4, с. 69], определять части речи [4, с. 108], находить антонимы и трансформировать структуру высказывания [4, с. 109]. Так, использование паремий позволяет интегрировать изучение языковой системы с работой над связным текстом, обеспечивая более осознанное усвоение материала.

Следовательно, пословицы и поговорки в системе упражнений выступают не только как объект изучения, но и как универсальное средство обучения, обеспечивающее комплексное развитие речевой, коммуникативной и когнитивной компетенций учащихся. Их включение в различные типы заданий способствует повышению эффективности обучения, так как позволяет сочетать анализ структурно-семантических особенностей паремий с их глубоким культурным содержанием.

В ходе педагогической практики был проведен лингвистический эксперимент, направленный на выявление особенностей восприятия и интерпретации паремиологических единиц учащимися 5-го класса.

Эксперимент включал два последовательных этапа. Сначала учащимся предлагались упражнения 3 и 54 из учебника русского языка для 5-го класса, предполагающие самостоятельное объяснение смысла пословиц и поговорок без какой-либо дополнительной опоры (*На языке мед, а под языком лед; Много наговорено, да мало сказано*). Целью данного этапа было выявление уровня сформированности навыков интерпретации паремий и степени включенности паремиологических сочетаний в активный словарный запас школьников.

Далее пятиклассникам было предложено аналогичное задание (упражнение 263), однако с возможностью обращения к словарю и другим источникам дополнительной информации. Это позволило определить влияние методической поддержки на качество понимания паремиологических единиц.

Результаты проведенного эксперимента показали, что некоторая часть учеников испытывает затруднения при самостоятельной интерпретации пословиц, особенно в случаях, требующих выявления переносного значения. Вместе с тем при наличии дополнительной опоры в помощи толкования паремий качество ответов существенно повышается: учащиеся более точно передают смысл высказывания и демонстрируют более высокий уровень осмысления содержания.

Кроме того, было установлено, что не все паремиологические единицы, использованные в качестве дидактического материала, входят в активный словарный запас школьников. Наибольшие трудности вызывают менее распространенные пословицы, не относящиеся к так называемому «паремиологическому ядру». В частности, сложности возникали при интерпретации пословиц, связанных с сезонной тематикой или специфическими жизненными ситуациями (*Холоден хмурень-сентябрь, да щедро кормит; Говорил – словно рублем подарил, будто медом напоил*) [3, с. 5; 4, с. 130].

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о необходимости более тщательного отбора паремиологического материала для учебных целей. При включении пословиц и поговорок в содержание учебников и систему упражнений следует учитывать ряд критериев: степень понятности паремий для учащихся, актуальность содержания, воспитательный потенциал, а также частотность употребления в современной речи.

Паремиологические единицы обладают значительным дидактическим ресурсом и выполняют в образовательном процессе два ключевых назначения. С одной стороны, они реализуют познавательную функцию, способствуя расширению кругозора учащихся и формированию представлений о языковой и культурной картине мира; с другой стороны – воспитательную, обеспечивая усвоение нравственных норм и ценностных ориентиров, связанных с такими категориями, как труд, речь и поведение человека.

Таким образом, паремиологический материал занимает важное место в обучении русскому языку в 5-х классах. Он способствует развитию речевых навыков, формированию культурной личности и усвоению нравственных ориентиров. Однако эффективное использование паремий в учебном процессе возможно при условии методически обоснованного подхода, учитывающего как лингвистические особенности данных единиц, так и возрастные характеристики обучающихся.

Литература

1 Чеботарева К. А. Образовательные возможности применения паремиологических единиц в процессе обучения профессиональному общению будущих переводчиков // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-vozmozhnosti-primeneniya-paremiologicheskikh-edinit-v-protssesse-obucheniya-professionalnomu-obscheniyu-buduschih/viewer> (дата обращения: 01.04.2026).

2 Семененко, Н. Н. Когнитивно-прагматическая парадигма паремиологической семантики: на материале русского языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Н. Н. Семененко. – Белгород, 2012. – 48 с.

3 Русский язык : учеб. пособие для 5-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Мн. : Нац. ин-т образования, 2019. – Ч. 1. – 143 с.

4 Русский язык : учеб. пособие для 5-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Мн. : Нац. ин-т образования, 2019. – Ч. 2. – 140 с.

УДК 81'42:821.161.1-14

А. А. Иванова

**«В МЫСЛЯХ ЖЕМЧУГ, В МЫСЛЯХ ЗВЁЗДНОСТЬ»:
СЕМАНТИКА И ПОЭТИКА ОБРАЗА ЖЕМЧУГА
В ЛИРИКЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА**

В статье анализируется лексема «жемчуг» в поэтическом дискурсе Серебряного века. Рассматривается культурно-историческая основа образа, его мифопоэтическая семантика. На материале стихотворений К. Д. Бальмонта, И. В. Северянина, Н. С. Гумилёва, А. А. Ахматовой, А. Белого, В. В. Набокова, А. А. Блока и М. И. Цветаевой выявляются тропические средства репрезентации жемчуга: метафоры, развёрнутые эпитеты (включая колоронимы), сравнения, олицетворения. Особое внимание уделяется соседству жемчуга с другими самоцветами как способу выстраивания поэтической иерархии ценностей, а также программному сборнику Н. С. Гумилёва «Жемчуга». Делается вывод об эволюции образа от символистской многозначности к акмеистической вещности.

Одним из самых ёмких и загадочных образов в русской поэзии рубежа XIX–XX веков по праву считается жемчуг. Камень, рождённый не в недрах земли, а в глубине морской раковины, стал для поэтов-символистов, а затем и акмеистов своеобразной оптикой, через которую они осмыслили природу красоты, творчества и человеческой души. Жемчуг – это не просто украшение, а сложный культурный код, соединяющий в себе сакральную чистоту и опасную притягательность неизведанных глубин.

Актуальность исследования определяется неослабевающим интересом современной лингвопоэтики к ключевым образам-символам, формирующим идиостиль поэтов переломной эпохи. Жемчуг в этом ряду занимает особое положение, поскольку его природа принципиально отлична от других самоцветов. Возникая как результат защитной реакции моллюска на инородное тело, жемчуг становится органической метафорой рождения красоты через боль и преодоление – мотива, который окажется чрезвычайно востребованным в поэтике рубежа веков [1, с. 54].

В мировой культурной традиции за жемчугом закрепилась двойственная семантика. С одной стороны, это символ абсолютной непорочности, божественного света: в христианской иконографии жемчугом расшивали ризы Богородицы, им выложены врата рая. С другой – глубокая связь с морской стихией, областью бессознательного, хаоса и тайны, наделяла жемчуг магическим, порой демоническим ореолом. Как отмечает К. А. Жулькова, в русской культуре высоко ценился так называемый «скатный» жемчуг, добываемый не только в южных морях, но и в северных реках, и он воспринимался не столько как знак богатства, сколько как знак Божьей благодати [2, с. 82–83]. К началу XX века богатый культурный багаж был унаследован поэтами Серебряного века, которые переосмыслили древний образ жемчуга в контексте новой эстетики.

Одним из первых, кто наделил жемчуг глубокой символической нагрузкой, был К. Д. Бальмонт. В лирике поэта жемчуг функционирует как в роли субстантива, так и в роли эпитета, каждый раз актуализируя разные смысловые грани. Ключевой для понимания семантики жемчуга в лирике автора становится строка из стихотворения «Свадьба душ»: *«В мыслях жемчуг, в мыслях звёздность, камень-маргарит»* [3, с. 45]. Здесь жемчуг выступает не как украшение, а как метафора внутреннего содержания, субстанции чистой, одухотворённой мысли. Через архаический пласт лексики («маргарит») подключается сакральный подтекст: мысль-жемчуг – не просто ценная, но святая субстанция.

В стихотворении «Седьмые небеса» поэт создаёт образ фантастического коня: *«А тело стройное, жемчужно-пышный хвост»* [3, с. 102]. Сложный эпитет «жемчужно-пышный» выполняет сразу несколько функций. Это и колороним (белый с перламутровым отливом, благородный и сияющий), и указание на ирреальность, сказочность происходящего.

Особого внимания заслуживает в творчестве поэта олицетворение жемчуга. В цикле стихотворений «Жемчужина Перламутровна», «В раковине» жемчужина становится именем собственным и мифологизированным персонажем – возлюбленной, скрытой в глубине раковины. Диалог с Жемчужиной строится как цепь развёрнутых метафор и олицетворений: *«– Ты где была, Жемчужина, когда я ждал тебя? / – Я в раковине пряталась, и там ждала – любя»* [3, с. 80]. Раковина здесь – метафора сокровенности, тайны, которую герой должен открыть.

В поэзии И. В. Северянина образ жемчуга приобретает иное звучание. Он часто выступает в роли эталона красоты, но эталона «холодного», который уступает живому человеческому чувству. В стихотворении «Соловей» (1918) поэт создаёт изысканный колористический образ: северные зори, *«чи тоны близки к жемчугам»* [4, с. 112]. Здесь жемчуг становится не просто цветом, а сравнением (мерой переливчатой, ускользающей красоты северного заката). Особенно интересно стихотворение «Одно из двух» (1913), где возникает оксюморонный образ чёрного жемчуга: *«Твой черный жемчуг целомудрен, / Невинна темная душа»* [4, с. 15]. Колороним «чёрный» в сочетании с «жемчугом» ломает традиционную символику: чистота и непорочность здесь парадоксально соединяются с мраком, отражая характерную для Серебряного века тенденцию к смешению ценностных ориентиров, эстетизацию «тёмного» начала.

Программное значение образ жемчуга приобретает в творчестве Н. С. Гумилёва. Сборник «Жемчуга» (1910) стал не просто книгой стихов, а манифестом нового поэтического мировосприятия. В лирике поэта образ жемчуга реализуется через несколько устойчивых символических комплексов, каждый из которых раскрывается с помощью определённых тропов.

Во-первых, это символ цели и награды, добываемой с риском. В стихотворении «На горах розовеют снега...» (1907) лирический герой, обращаясь к умершей возлюбленной, говорит о своем земном пути: *«Для кого я собирал жемчуга / В зеленеющей бездне морей?!»* [5, с. 45]. Жемчуг здесь – развёрнутая метафора всех земных усилий, достижений и страстей, которые теряют ценность перед лицом вечной чистоты утраченного образа. Герой готов предстать перед ней *«в красоте жемчужовых убранств, / Как жених»* (сравнение с женихом), но в финале – *«невинной, прозрачной слезой / Ты унизишь мои жемчуга»* [5, с. 46]. В таком контексте слеза выступает как метафора высшей, нематериальной ценности, а жемчуга – как метафора земных богатств, которые оказываются ничтожны перед ней.

Во-вторых, в творчестве автора жемчуг тесно связан с мотивами риска, игры со смертью и смелости «искателей жемчуга». В одноименном стихотворении «Искатели жемчуга» (1909) создается динамичный, почти кинематографический образ ныряльщиков: *«От зари / Мы, как сны; / Мы цари / Глубины / Отдадим Жемчуга»* [5, с. 78]. Короткие, рубленые строки имитируют ритм погружения и задержанного дыхания. Жемчуг здесь – метафора награды, за которой они идут на дно, а сам процесс добычи становится метафорой поэтического творчества как опасного и захватывающего приключения.

Дополнительно, в этом же стихотворении встречается яркая метафора, связанная с жемчугом: «*И, жемчужные нити сжимая, / Мы смеёмся над смертью в упор*» [5, с. 79]. «Жемчужные нити» выступают метафорой добытых сокровищ, а олицетворением становится сам акт смеха над смертью, который подчёркивает дерзость и бесстрашие лирических героев. «Жемчужные нити» могут также восприниматься как метонимия результата опасного промысла (замена самого процесса добычи на его драгоценный итог).

Для В. В. Набокова, как подчёркивает К. А. Жулькова, «жемчужный не только отличается от белого, но и контрастирует с ним», и именно это противопоставление служит средством создания образов ушедшего и несбывшегося, хрупкой поэтической души [2, с. 82]. В прямом значении – драгоценный камень, предмет роскоши – жемчуг в стихотворениях автора встречается редко, выполняя функцию эквивалента ценностей нематериальных.

В стихотворении «Жемчуг» (1923) поэт приводит аллгорию духовного поиска, обращаясь к традиционному сюжету ныряльщика за жемчугом. Ныряльщик, «посланный мудрейшим властелином», добровольно идет на дно, чтобы добыть «*лоснящийся нарост*» – раковину с жемчужиной [6, с. 2]. Сравнение («*скользнет, как бронзовый, ко дну*») и развёрнутая метафора погружения в «*глухую муку*» становятся символом поэтического творчества как самопознания через страдание. Примечательно, что, в отличие от Н. С. Гумилёва, у В. В. Набокова процесс важнее результата: герой остается на дне, «*внемя шелковому звуку*» уходящей ладьи, и жемчуг так и не поднимается на поверхность, оставаясь символом несбывшегося, ускользающего идеала [6, с. 3].

В ранней лирике А. А. Блока жемчуг – один из ключевых образов-символов, связанных с мистико-религиозными исканиями и поклонением вечной женственности. В стихотворении «Вступление» (1902) из цикла «Стихи о Прекрасной Даме» лирический герой, стоя перед воротами таинственного терема, восклицает: «*Дальнему стуку чужда и строга, / Ты рассыпаешь кругом жемчуга*» [7, с. 55]. Здесь «жемчуга» – метафора божественной благодати, мистического света, который исходит от Прекрасной Дамы. Герой не может войти в терем, он лишь созерцает сияние, что создает образ недостижимого идеала. Как отмечает М. М. Кеангели, символика жемчуга у А. А. Блока тесно связана с путём духовного восхождения и финалом поэмы «Двенадцать», где жемчужный путь ассоциируется с Иисусом Христом [8, с. 33].

В творчестве М. И. Цветаевой образ жемчуга, хотя и встречается реже, несет на себе отпечаток её экспрессивной, романтической поэтики. В стихотворении «Каменный ангел» (1919) жемчуг становится символом земного, преходящего богатства, которое противопоставлено вечной духовной ценности. На вопрос «*А что вы скажете на этот жемчуг?*» следует ироничный ответ: «*Скажу вам по секрету: он жиду / Достался из высоких рук...*» [9, с. 45]. Здесь жемчуг выступает как метонимия (замена всего богатства, всей материальной роскоши одним элементом), а сама фраза построена на антитезе (противопоставление «*высоких рук*» и «*жиды*»). Жемчуг в контексте не одухотворен, а, напротив, ассоциируется с прагматизмом и чуждостью мира торгашества. В другом стихотворении поэт бросает вызов: «*Швыряй им жемчуга и розы*» [9, с. 47], где жемчуг и розы – метафора традиционной, «*красивой*», внешне безупречной поэзии, которую М. И. Цветаева отвергает в пользу «*простой слезы*». Кроме того, автор использует оксюморон: «швырять драгоценности» воспринимается как действие, противоречащее их ценности, подчёркивающее бунтарство и презрение к эстетической «красивости» во имя правды.

Важной составляющей поэтики жемчуга является его соседство с другими драгоценными камнями. В стихотворении К. Д. Бальмонта «Вершинный сон» возникает фантастическая картина смешения самоцветов: «*Если жемчуг, сафир, гиацинт, и рубин / С изумрудом смешать, превративши их в пыль...*» [1, с. 156]. Все камни теряют индивидуальность, превращаясь в «*благовонную пыль*», чтобы породить новый, высший аромат – аромат сна, ведущего в райский сад. В этом ряду жемчуг занимает особое место: если рубины и сафиры отвечают за цвет и огонь (красный и синий спектры), то жемчуг – за свет мягкий, ровный, «*лунный*». В стихотворении «Он глядел» поэт рисует

мистическую картину ныряния в бездну: «С драгоценными камнями / Утонувший выплывал. / С огнецветом, с жемчугами, / С аметистом, жил опал» [1, с. 203]. Жемчуг представлен как часть морского сокровища, добытого ценой жизни. Выбор жемчуга не случаен: он, в отличие от рубина или алмаза, связан с морем органически, он – плоть от плоти той бездны, которая поглощает корабли, и в этом смысле выступает как метонимия самой морской стихии.

Таким образом, культурно-историческое значение жемчуга формирует сложную семантическую основу образа: символ чистоты и святости соединяется с представлением о тайне, рождённой в морской глубине, и о хрупкости красоты. В поэзии Серебряного века тропический потенциал лексемы «жемчуг» реализуется через систему эпитетов (включая колориты «чёрный», «жемчужно-пышный»), метафор (мысль-жемчуг, стихи-жемчуг, слезы-жемчужины), сравнений, олицетворений (Жемчужина как имя собственное и мифологический персонаж), оксюморонов (чёрный жемчуг) и метонимий. Соседство жемчуга с другими самоцветами обнаруживает устойчивое распределение символических ролей: огненная природа рубина или сапфира связывается со страстным началом, тогда как жемчугу отводится иная сфера – область чистого света, непорочности и сокровенной тайны. Эволюция образа от символизма к акмеизму проявляется в движении от «зыбкости» и музыкальности (у К. Д. Бальмонта и А. А. Блока) к «вещности» и почти ювелирной точности детали (у Н. С. Гумилёва и В. В. Набокова). При этом во всех рассмотренных случаях жемчуг сохраняет устойчивую связь с мотивами пути, риска, духовного поиска и творческого преображения реальности.

Литература

- 1 Жемчуг: история самой поэтичной драгоценности в мире моды // Elle Uzbekistan. – 2025. – № 7. – С. 54–55.
- 2 Жулькова, К. А. Жемчуга В. Набокова-Сирина: слова и образы / К. А. Жулькова // Русская речь. – 2025. – № 2. – С. 81–91. – DOI: 10.31857/S0131611725020063.
- 3 Бальмонт, К. Д. Собрание сочинений : в 2 т. / К. Д. Бальмонт. – М. : Художественная литература, 1994. – Т. 1 : Стихотворения. – 832 с.
- 4 Северянин, И. В. Стихотворения и поэмы / И. В. Северянин. – М. : Современник, 1990. – 492 с.
- 5 Гумилёв, Н. С. Полное собрание сочинений : в 10 т. / Н. С. Гумилёв. – М. : Воскресение, 1998. – Т. 1 : Стихотворения. 1904–1909. – 544 с.
- 6 Набоков, В. В. Жемчуг / В. В. Набоков // Поэзия. – 1923. – URL: <http://poezia.gatchina3000.ru/nabokov/jemchug.htm> (дата обращения: 19.04.2026).
- 7 Блок, А. А. Полное собрание сочинений и писем : в 20 т. / А. А. Блок. – М. : Наука, 1997. – Т. 1 : Стихотворения. 1897–1904. – 655 с.
- 8 Кеангели, М. М. Жемчуга и жемчужный в поэзии А. Блока / М. М. Кеангели // Русская речь. – 2011. – № 1. – С. 33–35.
- 9 Цветаева, М. И. Каменный ангел / М. И. Цветаева. – М. : Книга по требованию, 2020. – 156 с.

УДК 378.147:821.161.3«192/193»

Г. А. Иванюк

АДМЕТНАСЦІ ВЫВУЧЭННЯ ЛІТАРАТУРЫ 1920–1930-Х ГАДОЎ У ВНУ

Артыкул прысвечаны метадычным асаблівасцям выкладання курса “Гісторыя беларускай літаратуры 20–30-х гадоў XX стагоддзя” ў вну. Аўтар аналізуе эфектыўнасць розных лекцыйных форм і прапануе сістэму практычных прыёмаў: кластары,

тэзіснае канспектаванне, рэфератыўна-дакладную работу, аналітычныя табліцы. Раскрываюцца асноўныя падыходы да вывучэння літаратурных аб'яднанняў як феномена інстытуцыялізацыі нацыянальнай літаратуры.

Перыяду 1920–1930-х гадоў у гісторыі беларускай літаратуры ўласцівая выключная складанасць і супярэчлівасць. Гэта эпоха адначасова і нацыянальнага адраджэння, і бурнага развіцця літаратурных формаў, і іх хуткай стандартызацыі пад ідэалагічным прэсам. У ВНУ вывучэнне гэтага перыяду патрабуе асаблівай метадычнай увагі, паколькі студэнты павінны засвоіць не толькі факталагічны матэрыял, але і навучыцца аналізаваць складаныя працэсы ўзаемадзеяння літаратуры і ўлады, мастацтва і ідэалогіі.

У вучэбных планах вышэйшых навучальных устаноў спецыяльнасці “Беларуская філалогія” гэтым двум дзесяцігоддзям адведзены асобны курс “Гісторыя беларускай літаратуры 20–30-х гадоў XX стагоддзя”. У лекцыйнай практыцы могуць выкарыстоўвацца розныя формы падачы матэрыялу: традыцыйная аглядавая лекцыя, праблемна-арыентаваная лекцыя, а таксама лекцыя з элементамі дэманстрацыі, дыялогу і аналізу тэкстаў, разлічаная на зваротную рэакцыю і актыўную пазіцыю слухачоў. Асноўная мэта выкладання заключаецца ў фарміраванні ў студэнтаў цэласнага ўяўлення пра літаратурны працэс перыяду, паглыбленні разумення спецыфікі мастацкага мыслення выбітных пісьменнікаў і ідэйна-эстэтычных пазіцый літаратурных групав.

Пытанні, якія могуць разглядацца на лекцыйных і практычных занятках, наступныя:

“1 Складанасць і супярэчлівасць гісторыка-палітычнай сітуацыі і яе ўплыў на развіццё літаратуры.

2 Беларуская літаратура як адкрытая эстэтычная сістэма.

3 Літаратурна-мастацкія аб'яднанні” [1, с. 7].

Пры вывучэнні агульнай характарыстыкі літаратуры 1920–1930-х гадоў мэтазгодна даць студэнтам заданні на актывізацыю папярэдніх ведаў. Так, матэрыял пра літаратурна-грамадскі рух пачатку XX стагоддзя можа быць перапрацаваны ў форме групавых заданняў. Напрыклад, студэнтам прапануецца скласці паведамленне па ланцужку паняццяў, дзе кожная група атрымлівае сваю тэматычную лінію: рэвалюцыйны рух і нацыянальна-вызваленчыя арганізацыі; перыядычны друк; творчасць асобных пісьменнікаў. Гэты прыём дазваляе хутка актуалізаваць веды пра нацыянальнае адраджэнне як папярэдні этап развіцця беларускай культуры. Да прыкладу: Першая руская рэвалюцыя (1905–1907 гг.) – нацыянальна-вызваленчы рух – Беларуская рэвалюцыйная грамада (1903 г., Пецярбург) – Беларуская сацыялістычная грамада (1905 г.)

Студэнты павінны прыйсці да высновы, што пачатак XX стагоддзя быў плённым этапам у развіцці нацыянальнай культуры, які ўвайшоў у гісторыю Беларусі пад назвай “нацыянальнае адраджэнне”. Вялікую ролю адыграла газета “Наша ніва”, на старонках якой пачыналі друкаваць свае творы будучыя класікі беларускай літаратуры (яны сябе так і называлі – “нашаніўцы”).

Пры выкладанні аглядавых тэм у ВНУ патрабуецца баланс паміж тэарэтычнай глыбінёй і канкрэтнасцю падачы. Вопыт паказвае, што матэрыял павінен быць насычаны фактамі, якія дазваляюць раскрыць атмасферу эпохі. Наглядная база – фотаздымкі пісьменнікаў, вокладкі часопісаў “Маладняк”, “Узвышша”, “Полымя”, архіўныя дакументы – ператварае лекцыю ў поліфанічнае мерапрыемства, дзе тэкст суіснуе з візуалізацыяй. Разгледзім некаторыя метады падрабязней.

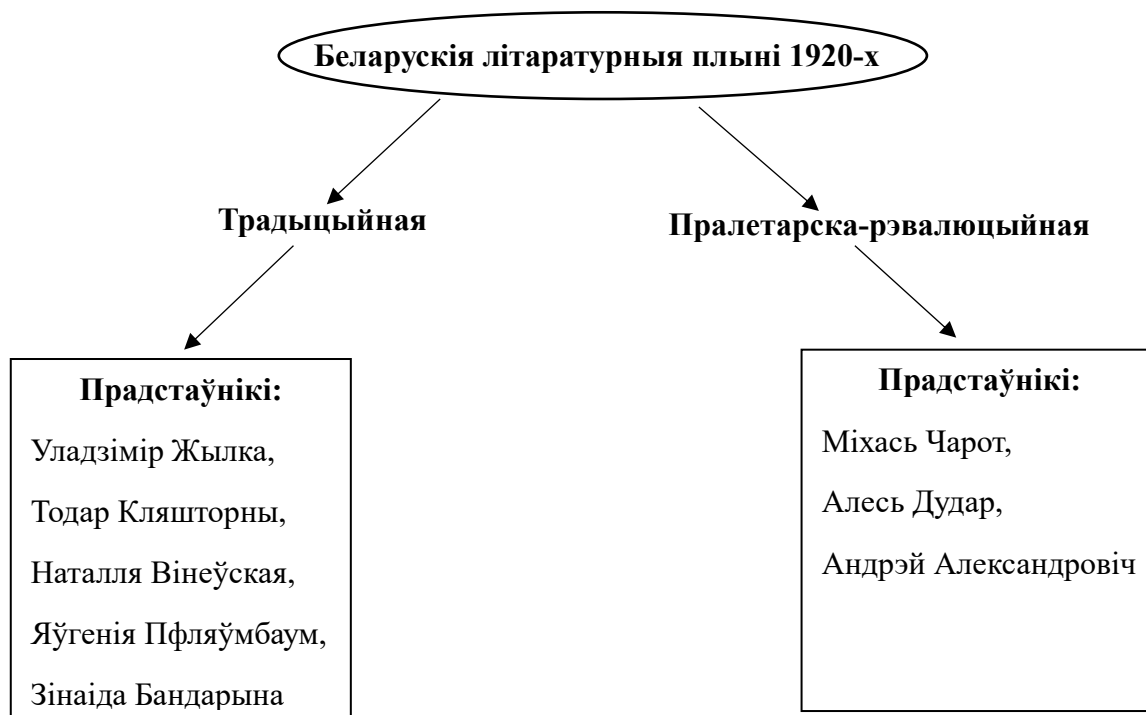
Лекцыйны метады з элементамі дэманстрацыі. Асноўны метады выкладання аглядавых тэм – лекцыя, якая павінна спалучацца з практычнымі прыёмамі і суправаджацца багатым наглядным матэрыялам. Мэтазгодна звярнуцца да запісу студэнтамі асноўных тэзісаў, прадубляваных на слайдах, ці выкарыстаць табліцу (табліца 1). Як адзначае А. Руцкая, “каб засвоіць аглядавую тэму, лекцыйнага матэрыялу недастаткова. <...> Найбольш прадуктыўным у дадзеным выпадку з'яўляецца складанне схем, табліц, канспектаў” [2, с. 47]. Гэты тэзіс справядлівы і для вывучэння агульнай характарыстыкі пэўнага перыяду на філалагічных факультэтах вышэйшых навучальных устаноў.

Табліца 1 – Асноўныя заканамернасці развіцця беларускай літаратуры 20-х гг. XX ст.

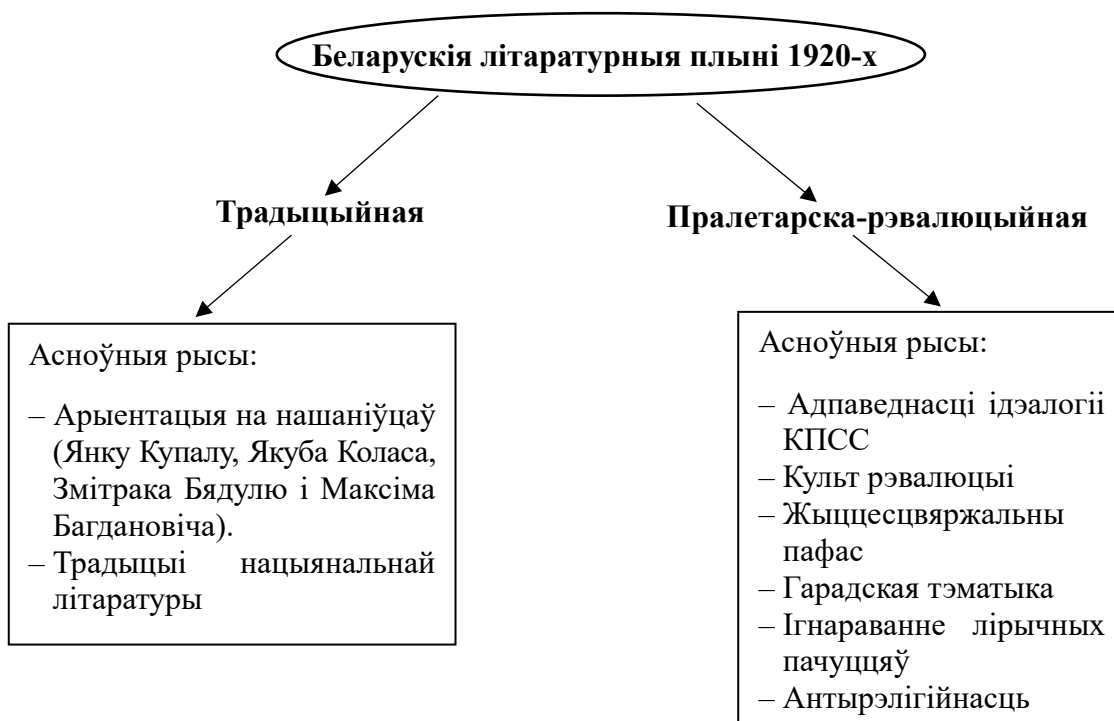
Асноўная думка	Змест
20-я гады XX ст. былі зменлівымі і супярэчлівымі	Змена сацыяльнага ладу закранула ўсе сферы жыцця, у тым ліку літаратуру.
Працэсы беларусізацыі станоўча ўплывалі на літаратуру.	Адкрыццё БДУ (1921), Інбелкульта (1922), Акадэміі навук (1928), БДТ–1 (1920), БДТ–2 (1926), публічнай бібліятэкі (1920).
Літаратура 20-х – адкрытая эстэтычная сістэма.	Стылёвая і жанравая разнастайнасць, узаемаўплыў і ўзаемаўзбагачэнне тэндэнцый.
Проза працягвала традыцыі.	Беларускую прозу вызначала пераемнасць лепшых літаратурных традыцый.
У цэнтры ўвагі – лёс нацыі і асобы.	Лёс нацыі, асобнага чалавека, прызначэнне чалавека.
Працяг тэматыкі дакастрычніцкага перыяду.	Тэмы лёсу беларускай нацыі.
Масавасць і творчыя пошукі.	Шмат маладых пісьменнікаў, эксперыменты, стаўленне індыўдуальных стыляў (К. Чорны, У. Дубоўка, М. Зарэцкі і інш.).
Перавага паэзіі над прозай.	Паэзія больш рухомая, таму дамінуе ў паслякастрычніцкі перыяд; зноў адзначаны ўплыў беларусізацыі.

Метад кластараў, які выкарыстоўваецца для візуалізацыі складаных літаратурных сувязей. “Кластар («гронка») – вылучэнне сэнсавых адзінак тэксту, устанаўленне прычынна-выніковых (родава-відавых) сувязей і афармленне іх у выглядзе гронкі” [3], – піша А. Браздзіхіна.

Паэзію 1920-х гадоў можна прадставіць у выглядзе кластараў, якія вылучаюць дынамічныя сувязі паміж рознымі ідэйна-мастацкімі плынямі (малюнкi 1, 2).



Малюнак 1 – Прадстаўнікі беларускіх літаратурных плыняў



Малюнак 2 – Ідэйна-мастацкія плыні паэзіі 1920-х гг.

Заданні рэфератыўнага характару. Самастойная работа студэнтаў патрабуе выразнага алгарытму падрыхтоўкі. У адрозненне ад сярэдняй школы, у ВНУ гэты алгарытм мадэрнізуецца: пашыраецца бібліяграфічны спіс да 10–15 крыніц, уключаюцца першакрыніцы, асаблівую важнасць набывае арыгінальная ацэнка.

Трэба патлумачыць адрозненне паміж рэфератам і дакладам: рэферат прадугледжвае аб'ектыўны кароткі выклад зместу літаратуразнаўчых крыніц, а ў дакладзе абавязковым элементам з'яўляецца іх суб'ектыўныя ацэнкі. “Іншымі словамі, рэферат прадугледжвае асэнсаванне, сістэматызацыю і кампілятыўнае пісьмовае прадстаўленне пэўнай інфармацыі, даклад – найперш аналіз матэрыялу і арыгінальную яго ацэнку...” [4, с. 57], – зазначае А. Браздзіхіна.

Тэкстуальны аналіз. Выкладанне паэзіі 1920-х гадоў патрабуе ўвагі да фармальна-стылістычных адметнасцей. Паэтычная сістэма, створаная беларускімі аўтарамі 20-х – пачатку 30-х гг. XX ст., істотна адрозніваецца ад папярэдняй, “нашаніўскай”, паэтычнай сістэмы ў фармальна-стылістычных адносінах. У аснову новай сістэмы быў пакладзены прынцып падкрэсленай увагі да формы літаратурнага твора. Беларускія паэты пачалі надаваць большае значэнне рыфмоўцы, рытміцы, сінтаксісу, лексіцы, вобразнасці, графічнай форме твораў, а таксама выкарыстанню аўтарскіх неалагізмаў. Усё гэта студэнты павінны прадэманстраваць на канкрэтных вершаваных тэкстах.

Для актывізацыі пазнавальнай дзейнасці выкарыстоўваецца ролевае заданне. Фармат: работа ў малых групах (4–5 чалавек) з наступнай міні-дыскусіяй. Мэта – развіццё навыкаў аналізу літаратурнага працэсу праз прызму гістарычных і ідэалагічных супярэчнасцей.

Этап 1. Размеркаванне роляў (5 хвілін). Кожная група атрымлівае адну з роляў: “Маладняк” – маладыя эксперыментатары, за свабоду формы; “Узвышша” – інтэлектуалы, за глыбокі псіхалагізм і нацыянальную ідэю; “Полымя” – прасавецкія пісьменнікі, за класавую свядомасць; БелАПП – пралетарская лінія, за ідэалагічны кантроль.

Этап 2. Падрыхтоўка да дыспуту (15 хвілін). Літаратурныя аб'яднанні сфармулююць 2–3 галоўныя прынцыпы сваёй платформы, падбіраюць пісьменніка-прадстаўніка, рыхтуюць пытанні да супернікаў.

Этап 3. Диспут (15–20 хвілін) з паслядоўнымі выступленнямі і перакрываваемымі пытаннямі.

Этап 4. Рэфлексія: кожны студэнт піша “тэлеграфны твіт” да 280 знакаў ад імя свайго персанажа.

Для сістэматызацыі ведаў пра паэтычныя плыні 1920-х гадоў выкарыстоўваецца заданне па запаўненні табліцы характарыстыцы паэтаў, паводле А. Бабарэкі (табліца 2). Студэнтам прапануецца самастойна знайсці ў тэкстах крытыка характарыстыкі канкрэтных паэтаў і аформіць іх у выглядзе структураванай табліцы. Гэта заданне дазваляе за-своіць матэрыял пра эвалюцыю паэтычнай свядомасці ад рамантызму да авангарду, развіць навыкі працы з крытычнымі тэкстамі.

Табліца 2 – Характарыстыка паэтаў паводле А. Бабарэкі

Паэт	Характарыстыка паэзіі	Вобраз
Янка Купала	Фарматар песні, уладар яе; творца народнай самасвядомасці	Жыццё народнага духу
Якуб Колас		Водгукі душы
Алесь Гарун	Выразіцель унутранага духоўнага свету, ідэя праўды	
Максім Багдановіч	Творца паэтычных каштоўнасцей, майстар мастацкага слова	
Уладзімір Дубоўка		Зброя, ачышчальнік душ
Язэп Пушча	Жывапісец з’яў жыцця, змагар за народную песню	
Міхась Чарот		Вяселле, будзіцель балота

Такім чынам, вывучэнне літаратуры 1920–1930-х гадоў студэнтамі спецыяльнасці “Беларуская філалогія” патрабуе выкарыстання комплексу метадычных прыёмаў, якія ўлічваюць спецыфіку перыяду інстытуцыянальнасці літаратуры і яе хуткай палітызацыі. Эфектыўнымі з’яўляюцца метады лекцыі з элементамі дэманстрацыі, метады класараў, рэфератыўная работа з пэўным алгарытмам падрыхтоўкі, запаўненне аналітычных табліц, праблемны аналіз мастацкіх тэкстаў. Ключавым феноменам перыяду з’яўляюцца літаратурныя аб’яднанні “Маладняк”, “Узвышша”, “Полымя”, вывучэнне якіх патрабуе адначасова гістарычнага, сацыялагічнага і мастацкага падыходаў.

Літаратура

1 Мельнікава, А. М. Вучэбна-метадычны комплекс па вучэбнай дысцыпліне “Гісторыя беларускай літаратуры 20–30-х гадоў XX стагоддзя” для спецыяльнасці 1-02 03 03 Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская) / А. М. Мельнікава. – URL: https://elib.gsu.by/bitstream/123456789/61374/1/%d0%ad%d0%a3%d0%9c%d0%9a_%d0%93%d0%91%d0%9b%2020-30.pdf (дата звароту: 12.04.2026).

2 Руцкая, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры : вуч. дап. / А. В. Руцкая, М. У. Грынько. – Мн. : Изд-во Гревцова, 2010. – 184 с.

3 Браздзіхіна, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры: практычныя рэкамендацыі для студэнтаў спецыяльнасці 1-10501 “Беларуская філалогія” (па напрамках) / А. В. Браздзіхіна. – URL: <https://old.gsu.by/biglib/GSU/%D0%A3%D0%9C%D0%9A/%D0%A4%D0%A4> (дата звароту: 12.04.2026).

4 Браздзіхіна, А. В. Рэферат і даклад як эфектыўныя практычныя прыёмы ў сістэме школьнага навучання літаратуры / А. В. Браздзіхіна // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа–университет–предприятие»:

XIV Международная научно-методическая конференция (Гомель, 2 февраля 2023 г.) : материалы / М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины, Главн. управл. образования Гомельского облсполкома ; редкол.: Ю. В. Никитюк (гл. ред.) [и др.]. – Гомель, 2023. – С. 57–59.

УДК 37.091.33:821.161.3-1/-3*Я.Баршчэўскі

К. В. Максімава

ВЫВУЧЭННЕ ТВОРЧАСЦІ ЯНА БАРШЧЭЎСКАГА Ў 9 КЛАСЕ

У артыкуле разглядаюцца асноўныя метадычныя падыходы да вывучэння апавяданняў Я. Баршчэўскага “Белая Сарока” і “Плачка” са зборніка “Шляхціц Завальня...” у 9 класе. Асабліва ўвага звяртаецца на цяжкасці, звязаныя з моўнымі асаблівасцямі, кампазіцыйнай будовай, культурна-гістарычным фонам і спецыфікай светапогляду, уласцівага літаратуры эпохі рамантызму. Зроблена выснова аб неабходнасці разгляду апавяданняў у сувязі з гістарычным і культурным кантэкстамі.

Праграма 9 класа па беларускай літаратуры прапануе наступныя аспекты вывучэння жыццятворчасці Яна Баршчэўскага: “Апавяданні «Шляхціц Завальня», «Плачка», «Белая Сарока» (са зборніка «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях») (2 гадзіны). Звесткі пра пісьменніка. Галоўны літаратурны твор пісьменніка «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях» – зборнік фантастычных апавяданняў. Цесная сувязь кнігі з беларускай міфалогіяй і фальклорам. Выяўленне асаблівасцей светапогляду беларусаў. Характэрнае духоўнае свечалавека, які трымаецца векавых традыцый, звычаяў. Роля вобраза Завальні ў творы. Рамантычныя сюжэты і вобразнасць. Сімваліка вобразаў. Тэорыя літаратуры. Рамантычны герой (пачатковае паняцце)” [1, с. 7].

У 9 класе творчасць пісьменнікаў звычайна вывучаецца манаграфічна. А. Руцкая і М. Грынько даюць такое азначэнне манаграфічнай тэме: “Манаграфічная тэма канкрэтызуе агульныя тэндэнцыі літаратурнага працэсу пэўнай эпохі на прыкладзе жыцця і творчасці аднаго пісьменніка, а таму складаецца з біяграфіі пісьменніка і твораў, якія рэкамендуюцца для вывучэння праграмай” [2, с. 122]. Манаграфічнае вывучэнне творчасці аўтара прадугледжвае:

- дэталёвы аналіз аднаго значнага твора або цыкла твораў;
- вывучэнне асаблівасцей стылю пісьменніка;
- асэнсаванне гістарычнага і культурнага кантэксту;
- разгляд праблематыкі, вобразнай сістэмы, жанру, мовы і сімвалікі.

Дзевяцікласнікі ўжо гатовыя ўспрымаць не толькі змест твораў, але і асэнсоўваць сувязь паміж жыццём пісьменніка і яго творчасцю. Школьнікі ўжо здольныя аналізаваць гістарычныя падзеі і іх уплыў на асобу, пачынаюць разумець псіхалагічныя і маральныя матывы паводзінаў людзей, а таксама могуць убачыць сувязь паміж светапоглядам аўтара і яго мастацкімі вобразамі. Таму вывучэнне біяграфіі Я. Баршчэўскага дапамагае глыбей зразумець свет яго твораў. Пры вывучэнні жыццяпісу пісьменніка неабходна засяродзіць увагу на яго паходжанні і асяроддзі, а таксама светапоглядзе, што паўплывала на фарміраванне пісьменніка.

Манаграфічнае вывучэнне творчасці Я. Баршчэўскага звязана з некалькімі фактарамі. Па-першае, гэта стылістычная складанасць і шматузроўненасць тэксту. “Шляхціц Завальня” ўяўляе сабой не проста зборнік апавяданняў, а мастацка-філасофскі твор, дзе пераплятаюцца фальклор, гісторыя, міфалогія, ідэі маралі і духоўнасці. Для разумення гэтых аспектаў патрэбна развіваць аналітычнае мысленне вучняў да 9 класа.

Па-другое, проблематыка твора дастаткова глыбокая, каб навесці падлеткаў на разважанні аб маралі. У творы закранаюцца пытанні добра і зла, веры, чалавечых паводзінаў, захавання традыцый. Такія тэмы патрабуюць не проста эмацыянальнага ўспрымання, а свядомага разважання, здольнасці бачыць сімваліку і падтэкст.

І па-трэцяе, нельга абмінуць нацыянальную значнасць твора. Ян Баршчэўскі – адзін з пачынальнікаў новай беларускай прозы, які заклаў падмурак нацыянальнай літаратурнай традыцыі. Таму вывучэнне яго творчасці ў старэйшых класах садзейнічае фарміраванню гістарычнай і культурнай самасвядомасці вучняў.

Мова твора насычана дыялектызмамі, прыказкамі, фразеалагізмамі, што ўзмацняе сувязь з народнай культурай. Завальня – гэта не проста апавядальнік, а настаўнік, носбіт народнай мудрасці, своеасаблівы пасрэднік паміж мінулым і сучаснасцю. Яго вобраз увасабляе калектыўны досвед народа, стварае рамачную кампазіцыю твора, з’яўляецца маральным арыенцірам для чытача.

У сваім творы Ян Баршчэўскі перадае думку: беларусы бачаць у прыродзе не толькі матэрыяльны свет, але і духоўны пачатак. Героі твора часта кіруюцца звычаямі, што перадаюцца з пакалення ў пакаленне. Вера ў справядлівасць, добро, Божы промысел – маральныя ўрокі, якія ўтрымлівае твор. Так, добро перамагае, няўдзячнасць караецца. Я. Баршчэўскі быў веруючым чалавекам, таму тэма Бога ў творы дастаткова развітая. А. Браздзіхіна і І. Штэйнер адзначаюць: “Пісьменнік быў глыбока веруючым чалавекам, менавіта таму так блізкія яму евангельскія прытчы з іх магутным маральна-этычным пафасам, у поўнай адпаведнасці з якімі мастак рэзка асуджае памкненні да багання, пачуццёвых радасцей, славы, атаясамліваючы іх з грахам, парушэннем звыклых маральных асноў” [3, с. 104].

Настаўнік павінен адзначыць, што твор напісаны ў эстэтыцы рамантызму, які праяўляецца праз асаблівую атмасферу таямнічасці і “незвычайнага”, высакародных герояў, якія часта прыносяць сябе ў ахвяру; пейзажы, што адлюстроўваюць унутраны стан героя; сувязь з звышнатуральным светам, дзе магчыма ўсё. “Да прыкмет рамантызму можна далучыць патрыятычны пафас твора, шырокі зварот пісьменніка да фальклору, адмаўленне сучаснай рэчаіснасці і супрацьпастаўленне ёй грамадства, заснаванага на справядлівасці і любові да блізкіх. Такім ідэальным светам выступае маёнтак самога Завальні. Гармонію паміж верай, розумам і магіяй увасабляе свечка” [3, с. 95], – сцвярджаюць А. Браздзіхіна і І. Штэйнер.

Твор “Шляхціц Завальня” з’яўляецца адным з найбольш арыгінальных узораў беларускай літаратуры XIX стагоддзя. Аднак пры вывучэнні яго ў старэйшых класах нярэдка ўзнікаюць пэўныя цяжкасці, звязаныя як са зместам, так і з формай падачы матэрыялу. Гэтыя цяжкасці патрабуюць асаблівай увагі педагога.

Адна з найбольш істотных перашкод – моўная спецыфіка твора. Тэкст напісаны на польскай мове з выкарыстаннем шматлікіх беларускіх элементаў, а ў перакладах захоўваецца літаратурны стыль XIX стагоддзя. Для сучаснага вучня незразумелымі могуць быць архаізмы, рэгіяналізмы і гістарычна абумоўленыя выразы. Напрыклад, словы “ваўкалак”, “сметнік”, “пановец”, “цмок” патрабуюць дадатковага тлумачэння, каб вучні маглі адэкватна зразумець сэнс сцэнаў і характар герояў.

Яшчэ адна праблема – складанасць сюжэтнай арганізацыі. “Шляхціц Завальня” напісаны ў форме “апавядання ў апавяданні”, дзе галоўны герой распавядае і слухае розныя гісторыі, кожная з якіх мае сваё значэнне і настрой. Такая структура можа быць нязвычайнай для вучняў, асабліва тых, хто прывык да лінейнага развіцця падзей. Пераключэнне паміж гісторыямі патрабуе канцэнтрацыі ўвагі і разумення агульнай ідэі твора. Варта таксама адзначыць культурна-гістарычны кантэкст, без ведання якога некаторыя вобразы, паводзіны персанажаў ці падзеі могуць быць недастаткова зразумелымі. Напрыклад, звычаі шляхецкага асяроддзя, уяўленні пра маральнасць, забабоны, саслоўі паноў і сялян – усё гэта патрабуе тлумачэння і параўнання з сучаснасцю.

Не менш важнай праблемай з'яўляецца часавая адлегласць паміж светапоглядам аўтара і сучасным чытачом. Ян Баршчэўскі абавіраецца на народную фантастыку, хрысціянскія і паганскія ўяўленні, містыку і бытавыя дэталі, што можа выклікаць у вучняў цікавасць, але таксама і непаразуменне. Без належнай падрыхтоўкі і настаўніцкага каментарара асобныя сцэны могуць быць успрыняты як дзіўныя або нават камічныя, што не адпавядае аўтарскаму намеру.

Паспяховае вывучэнне “Шляхціца Завальні” ў сярэдняй і старэйшай школе патрабуе выкарыстання такіх метадаў, якія дазваляюць не толькі пераадолець цяжкасці тэксту, але і заахвоціць вучняў да глыбокага ўспрымання твора. Камбінацыя традыцыйных і сучасных педагогічных прыёмаў дазваляе зрабіць літаратурны матэрыял больш даступным і цікавым. Адзін з асноўных метадаў – каменціраванае чытанне, пад час якога настаўнік тлумачыць незразумелыя словы, звяртае ўвагу на важныя дэталі, псіхалагічныя партрэты персанажаў, ідэі, схаваныя ў апавяданнях. Гэта дапамагае вучням не згубіцца ў складанай моўна-стылёвай структуры твора.

Наступным эфектыўным метадам з'яўляецца гісторыка-культуралагічнае занурэнне. Напрыклад, перад вывучэннем можна правесці міні-даследаванне пра шляхецкае асяроддзе, народныя вераванні і забавы. Вучні могуць працаваць з ілюстрацыямі, фрагментамі этнаграфічных даследаванняў або глядзець відэа з фальклорнымі матывамі. Гэта стварае неабходны фон для разумення твора.

Вялікі патэнцыял мае інтэрактыўнае навучанне. Сярод найбольш цікавых прыёмаў – інсцэніроўка асобных апавяданняў. Вучні могуць падзяліцца на групы і падрыхтаваць невялікія тэатралізаваныя пастаноўкі, што спрыяе глыбейшаму аналізу тэксту. Ролевыя гульні дазваляюць увайсці ў вобраз герояў і перажываць падзеі знутры.

Творчыя заданні таксама маюць вялікае значэнне. Вучням можна прапанаваць напісаць уласную сучасную казку або апавяданне ў стылі Я. Баршчэўскага, стварыць ілюстрацыі або коміксы, падрыхтаваць відэарэцэнзію. Такія заданні развіваюць уяўленне і дапамагаюць пераасэнсаваць твор праз уласны досвед. Спалучэнне гэтых метадаў стварае ўмовы для больш глыбокага аналізу твора “Шляхціц Завальня”, робіць яго не толькі аб'ектам вывучэння, але і жывым літаратурным тэкстам, што выклікае эмоцыі, думкі і дыскусіі.

Твор Я. Баршчэўскага адкрывае перад настаўнікам шырокі спектр адукацыйных магчымасцей: ад аналізу мастацкай структуры да развіцця крытычнага мыслення і маральнай самасвядомасці вучняў.

Першы этап пры яго вывучэнні – увядзенне ў кантэкст. Педагогу важна пазнаёміць вучняў з эпохай, у якую жыў і тварыў Ян Баршчэўскі: сацыяльна-палітычнымі асаблівасцямі XIX стагоддзя, станам беларускай культуры і мовы, роляй шляхты ў развіцці краіны. Эфектыўнымі будуць прэзентацыі, гістарычныя карты, асобныя дакументальныя фрагменты ці фільмы, каб стварыць у вучняў уяўленне пра час і месца дзеяння.

На гэтым этапе варта таксама звярнуць увагу на асаблівасці жанру. “Шляхціц Завальня” – гэта зборнік гісторый, аб'яднаных агульным героем-апавядальнікам і рамачнай кампазіцыяй. Гэта можна патлумачыць вучням з дапамогай заданняў на актывізацыю асацыятыўнага мыслення. Напрыклад, прапанаваць вучням угадаць, калі яны сядзелі ў кампаніі і слухалі гісторыі іншых, і звязаць гэта з кампазіцыяй твора.

Другі этап – праца з тэкстам. На гэтым этапе настаўнік можа выбраць найбольш прыдатнае апавяданне з цыкла для паглыбленага аналізу. У нашым выпадку аналізуюцца апавяданні “Плачка” і “Белая сарока”.

Рэкамендуецца:

1 Правесці групавую работу, дзе кожная група аналізуе пэўны аспект: вобраз героя, сімваліку, мову, настрой, фальклорныя матывы.

2 Выкарыстаць метады “шасці капаюшаў мыслення” Э. Дэ Бона, калі вучні разглядаюць твор з розных пазіцый: факты, эмоцыі, крытыка, творчасць і г. д.

3 Арганізаваць абмеркаванне з элементамі дыскусіі, напрыклад: “Ці актуальныя праблемы, закранутыя ў апавяданнях, сёння?”

Асобнай увагі заслугоўвае аналіз вобраза Завальні як сімвала пераемнасці традыцыі, носьбіта нацыянальнага духу. Настаўнік можа прапанаваць вучням стварыць “Характаралагічнае дрэва героя” – візуальны аналіз яго якасцяў, светапогляду, адносін да жыцця.

Для развіцця творчага мыслення дзяцей можна выкарыстаць наступныя заданні:

1 Напісанне эсэ на тэму: “Калі б я быў слухачом Завальні, што б я адчуў?”, “Дар, выпрабаванне і маральны выбар у творах Баршчэўскага”.

2 Стварэнне відэаблога або падкасту, дзе вучні аналізуюць апавяданне, запісваюць інтэрв’ю з “героямі” ці “сучасным Завальнем”.

На заключным этапе варта правесці рэфлексію: падзяліцца асабістымі ўражаннямі, напісаць “ліст Завальні”, стварыць “Дрэва сэнсаў” твора ці анлайн-галасаванне за самыя важныя думкі, закладзеныя аўтарам у тэкст. Такі падыход дапамагае вучням не толькі засвоіць змест, але і зразумець уласнае стаўленне да праблем, закранутых у творы.

Такім чынам, асноўныя цяжкасці ўспрымання творчасці Я. Баршчэўскага вучнямі 9 класа звязаны з моўнымі асаблівасцямі, складанай кампазіцыяй, культурна-гістарычным фонам і спецыфікай светапогляду, уласцівай літаратуры эпохі рамантызму. Усё гэта абумоўлівае неабходнасць выкарыстання сучасных прыёмаў і метадаў, якія дапамогуць зрабіць тэкст бліжэйшым і зразумелым для школьнікаў, зрабіць літаратурны аналіз жывым, насачаным дыялогам і пошукам, а таксама заахвоціць вучняў да самастойнага мыслення.

Літаратура

1 Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Беларуская літаратура” для IX класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання : зацв. пастановай Мін. адукацыі Рэспублікі Беларусь 29.06.2023 №181 // Акадэмія адукацыі. – URL: https://adu.by/images/2023/08/bel_lit/up-bel-lit-9.docx (дата звароту: 16.04.2026).

2 Руцкая, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры : вуч. дапам. / А. В. Руцкая, М. У. Грынько. – Мн. : Изд-во Гревцова, 2010. – 184 с.

3 Штэйнер, І. Ф. Гісторыя беларускай літаратуры XIX стагоддзя : вучэбны дапаможнік / І. Ф. Штэйнер, А. В. Браздзіхіна ; М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь, Гомельскі дзярж. ун-т імя Ф. Скарыны. – Гомель : ГДУ імя Ф. Скарыны, 2021. – 220 с.

УДК 811.161.1’42:821.161.1:791.5«196/198»

Т. А. Мальчикова

ТЕКСТЫ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВЕТСКИХ ФИЛЬМАХ О ШКОЛЕ 1960–1980-Х ГОДОВ

Значимой частью советского кинематографа являются фильмы о школе. Практически во всех кинолентах можно обнаружить обращение к текстам русских классиков. Цель статьи – определить роль русской классической литературы в фильмах о советской школе. В статье анализируются принципы выбора цитат, а также их функциональные особенности.

Важный сегмент советского кинематографа – фильмы о школе: «Дикая собака Динго» (1962), «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён» (1964), «Доживём до понедельника» (1968), «Перевод с английского» (1972), «Ключ без права передачи» (1976), «Розыгрыш» (1976), «Доброта» (1977), «Расписание на послезавтра» (1978), «Вам и не снилось» (1980), «Дорогая Елена Сергеевна» (1988) и мн. др. Воспитание

целевой аудитории – детей и подростков – становится одной из основных задач. Поскольку советская школа ориентирована на рецепцию классической культуры, практически во всех кинолентах обнаруживается обращение к текстам русских классиков.

Цель статьи – выявить роль русской классической литературы в фильмах о советской школе: принципы выбора цитируемых фрагментов, основные задачи цитирования. Объект исследования – советские фильмы о школе 1960–1980-х гг.

Ю. Кристева (одна из основоположников теории интертекстуальности) отмечает, что любой текст правомерно рассматривать как «мозаику цитаций», поскольку «любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [1, с. 167]. Установка советской школы на сохранение классического наследия предполагает акцент на том, что основа литературного образования и педагогов, и учащихся – произведения русской классики.

В процессе анализа киноматериала становится очевидным: у персонажей-педагогов и персонажей-учеников различные принципы рецепции классической литературы. Старшее поколение, как правило, видит в литературе XIX века источник, основу духовного и интеллектуального саморазвития. Например, учитель английского языка Виолетта Львовна («Перевод с английского») замечает: *«Чехов Антон Павлович по-прежнему даёт <...> больше, чем эти устрашающие карманные детективы-бестселлеры...»* [2, с. 212]. Молодое поколение (ученики, студенты), напротив, отдают предпочтение литературе XX века. Так, один из учеников («Доживём до понедельника») обращается к тексту И. Ильфа и Е. Петрова: *«...Не дрогнул, а, наоборот, расцвёл Костя. – “Золотой телёнок”, например. Там Остап Бендер и его кунаки работали под сыновей лейтенанта Шмидта»* [2, с. 71]. Проходя по коридору школы, завуч Галина Петровна («Это мы не проходили») слышит, как учитель-практикант Оля читает детям стихотворение «Незнакомка» А. Блока:

*И веют древними поверьями
Её упругие шелка,
И шляпа с траурными перьями,
И в кольцах узкая рука... [3].*

По частотности цитирования преобладают эпические произведения XIX века (И. Крылов; А. Пушкин; Н. Гоголь; Ф. Достоевский и др.):

«...это только кажется, что Толя и Коля – два одинаковых человека. Да, они почти Бобчинский и Добчинский, но...» (Н. Гоголь) [4, с. 174],

«Ведь сознаю же прекрасно, что согласился на подлость, что после проклинать себя буду и ненавижу, но соглашусь – вот ведь что интересно...» (Ф. Достоевский) [5].

При цитировании лирических текстов наиболее часто обращаются к поэзии «Серебряного века»: Н. Гумилёв, А. Ахматова, В. Маяковский, А. Блок, Б. Пастернак и пр.:

*Когда б вы знали, из какого сора
Растут стихи, не ведая стыда,
Как жёлтый одуванчик у забора,
Как лопухи и лебеда (А. Ахматова, ф. Расписание на послезавтра);
Довольно жить законом,
данным Адамом и Евой.
Клячу историю загоним.
Левой!
Левой!
Левой! (В. Маяковский) [4];
И веют древними поверьями
Её упругие шелка,
И шляпа с траурными перьями,
И в кольцах узкая рука... (А. Блок) [3].*

Нередко персонажи используют метонимию: упоминают лишь имя или фамилию автора, подразумевая его творчество:

– А это что у тебя за книжка?

– Чехов, – ответила Валя [4],

«Я Набокова на английском читаю, а она учит. Смешно!» [5],

«Но знаете, внеплановый Пушкин – он ещё гениальней!» [2, с. 112].

Стоит обратить внимание на то, что, поскольку главными героями кинолент являются в основном ученики и учителя, отсылки в текстах преимущественно на «программных» писателей, прозаиков и поэтов т. н. «первого ряда».

Герои фильмов (прежде всего педагоги) часто обращаются к текстам русских классиков с воспитательной целью. Например, «Ох, друзья мои, растите скорей – вас ждёт такое умное, такое грустное наслаждение, как Чехов...» [2, с. 159], – произносит учитель английского языка Виолетта Львовна («Перевод с английского»). Антонина Сергеевна, учитель русской литературы, рассуждая о точных и гуманитарных науках, цитирует стихотворение «Слово» Н. Гумилёва («Расписание на послезавтра»):

*И орёл не взмахивал крылами,
Звезды жались в ужасе к луне,
Если, точно розовое пламя,
Слово проплывало в вышине.*

*А для низкой жизни были числа,
Как домашний подъярёмный скот,
Потому что все оттенки смысла
Умное число передаёт [5].*

Не случайно и Марина Максимовна, героиня фильма «Ключ без права передачи», замечает: «... русская классика давно уже – хлеб» [2, с. 112].

Русская классическая литература – общепонятный культурный код, узнаваемый и не требующий разъяснений. Советские школьники, хорошо знакомые с классическими текстами, свободно используют общеизвестные произведения с целью юмористической, сатирической трансформации, создают на основе классического текста собственные, а также проводят аналогии между персонажами и сюжетами русской классики и школьной жизнью.

Например, один из персонажей фильма «Доживём до понедельника» весёлым тоном описывает залетевшую в класс ворону фразой из басни «Ворона и Лисица» И. Крылова: «Какие пёрышки! Какой носок! И верно, ангельский...» [2, с. 8]. Его подхватывает другой герой, на шуточный манер переделывает выражение из уже названной басни и декламирует: «Вороне Главжиртрест послал кусочек сыра» [2, с. 10]. Одноклассник персонажа Игоря Грушко из фильма «Розыгрыш», взяв за основу известные строки стихотворения «Зимний вечер» А. Пушкина, создаёт юмористический текст:

*Спой мне, милая подружка
бедной юности моей,
Спой мне песню; где же Грушко?
Сердцу будет веселей [7].*

Таким образом, обращение к классической литературе в советских фильмах о школе позволяет реализовать воспитательную задачу (ориентация советской школы на классическую культуру XIX – начала XX века), а также получить информацию о мировоззрении, культурном развитии, картине мира, литературных предпочтениях учеников и педагогов 1960-х – 1980-х гг.

Литература

1 Кристева, Ю. Избранные труды : Разрушение поэтики / Ю. Кристева. – М. : РОССПЭН, 2004. – 656 с.

2 Полонский, Г. Доживем до понедельника. Ключ без права передачи / Георгий Полонский. – СПб. : Азбука, Издательство АЗБУКА, 2025. – 608 с. – (Русская литература. Большие книги).

3 Львовский, М. Это мы не проходили / М. Львовский. – М. : Издательство «Детская литература», 1975 г. – URL: <https://libking.ru/books/child-/child-prose/175544-mihail-lvovskiy-eto-my-ne-prohodili.html> (дата обращения: 15.03.2026).

4 Разумовская, Л. Дорогая Елена Сергеевна / Л. Разумовская. – URL: https://www.lib.ru/PXESY/domik/4_landsk/des_pred.htm (дата обращения: 15.03.2026).

5 Добролюбов, И. Расписание на послезавтра : фильм : [видеозапись] / И. Добролюбов. – Мн. : Белорусьфильм, 1978.

6 Лунгин, С. Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён : кинокомедия / С. Лунгин, И. Нусинов. – М. : Издательство «Искусство», 1964 г. – URL: <https://snegiri-studio.ru/pl/fileservice/user/file/download/h/82b4d3189774f24782d3924f28422c63.pdf> (дата обращения: 15.03.2026).

7 Меньшов, В. Розыгрыш : фильм : [видеозапись] / В. Меньшов. – М. : Мосфильм, 1976.

УДК 821.161.3.0

А. А. Нарук

КУЛЬТУРНЫ ГЕРОЙ БЕЛАРУСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. ТЭАРЭТЫЧНЫ АСПЕКТ

У артыкуле разглядаецца спецыфіка культурнага героя беларускай літаратуры. Актуальнасць тэмы абумоўлена тым, што ў перспектыве ў сучасным літаратуразнаўстве гэтае паняцце зойме цэнтральнае месца таму, што гэтая ўніверсальнасць дазваляе прасачыць сувязь паміж старажытнымі архетыпамі і іх мастацкім асваеннем, паміж ментальным партрэтам прадстаўніка пэўнага народа і тыповым персанажам яго літаратуры, паміж нацыянальнай і сусветнай культурамі. Мэта артыкула – вызначыць адметныя рысы культурнага героя беларускай літаратуры, прасачыць эвалюцыю яго мастацкіх тыпаў.

Тэрмін “культурны герой” літаратуразнаўства запазычыла з этналогіі і міфалогіі. Першапачаткова гэтым паняццем называўся персанаж міфалогіі, які здабываў ці ствараў розныя прадметаў чалавечай культуры (агонь, прылады працы, земляробства, рамёствы), вучыў людзей паляванню, мастацтву, усталёўваў сацыяльныя інстытуты (дзяржава, законы, суд, шлюб), вызначаў духоўнае жыццё (рэлігія, рытуалы, святы).

Паколькі ў архаічнай свядомасці ўяўленні пра прыроду і культуру непадзельныя, культурны герой выступае ў ролі дэміурга. У старажытных міфах ён паўстае ўпарадкавальнікам хтанічнага хаосу і стваральнікам космасу. “Менавіта ён падымае зямлю з першаснага акіяна, устанаўлівае нябесныя свяцілы, рэгулюе змену дня і ночы, пораў года, прылівы і адлівы, удзельнічае ў з’яўленні, фармаванні і выхаванні першых людзей” [1, с. 45].

У архаічнай міфалогіі культурныя героі падзяляюцца на два тыпы. Першы выкрадае гатовыя артэфакты культуры і прыроды ва ўладальніка (гаспадара падземнага свету, нябесных багоў, духаў). Гэты матыў знаходзім у знакамітым міфе аб Праметэі. Культурны герой у гэтым выпадку ідзе на злачынства супраць вышэйшых істот не дзеля ўласнай выгады, а для дабрабыту людзей, якімі апякуецца.

Другі тып прадстаўлены героем-дэміургам, які самастойна здабывае прыродныя і культурныя аб’екты, як рамеснік, пры дапамозе звычайных прылад працы (ганчарных, кавальскіх). У эпоху, калі людзі пачалі актыўна асвойваць апрацоўку металу, культурнага героя часцей уяўлялі ў вобразе магутнага каваля. Напрыклад, у міфах пра старажытнагрэчаскага бога Гефеста.

У працэсе развіцця культуры гэта паняцце набыло больш шырокае значэнне. Архетып культурнага героя стаў своеасаблівым інструментам аналізу ўсіх відаў мастацтва, у тым ліку літаратуры. Гэты тэрмін упершыню ўжыў нямецкі гісторык Курт Брэйзіг. У якасці сіноніма да яго ў працах даследчыка сустракаецца слова “heilbringer”, што перакладаецца як “выратавальнік”. На думку К. Брэйзіга, “культурны герой – міфалагічны персанаж, характэрны для пэўнай групы (культурнай, этнічнай, рэлігійнай), які мяняе свет з дапамогай вынаходніцтва ці адкрыцця” [2].

У сучасным літаратуразнаўстве, на наш погляд, больш дакладным будзе наступнае азначэнне. Культурны герой – фальклорны ці літаратурны персанаж, дзейнасць якога важная для развіцця пэўнага грамадства, народа ці чалавецтва ў цэлым; ён здабывае артэфекты культуры (творы мастацтва, навуковыя вынаходніцтвы, новыя прылады працы, тэхналогіі, веды), нясе людзям асвету, вучыць людзей карыстацца, захоўваць і памянаць іх матэрыяльную і духоўную спадчыну; мяняе ці імкнецца змяніць свет да лепшага дзякуючы ўласнаму творчаму патэнцыялу і высокім маральным якасцям.

У літаратурных творах універсальна культурнага героя ўжываецца ў двух значэннях. Першае (архетыпічнае) мае дачыненне да архаічнай міфалогіі. Такія персанажы часта валодаюць звышнатуральнымі сіламі і стаяць каля вытокаў светаўпарадкавання. Гэта катэгорыя датычыцца сюжэтаў усіх старажытных міфаў (Грэцыі, Рыма, Егіпта, Індыі і інш.) і эпасаў (“Рамаяна”, “Эпас пра Гільгамеша”, “Эда”). У другім значэнні (метафарычным) маецца на ўвазе персанаж, які сваёй дзейнасцю, навуковымі адкрыццямі ці майстэрствам мастака істотна ўплывае на жыццё грамадства. Такім героем можа выступаць асветнік, настаўнік, навуковец, мастак у шырокім сэнсе слова (пісьменнік, музыка). Яго задача – перадаваць людзям новыя веды.

У залежнасці ад сферы дзейнасці, светапогляду і комплексу каштоўнасцяў, які транслююць культурныя героі, яны падзяляюцца на групы-тыпы. У беларускай літаратуры прыжыліся наступныя тыпы: герой-асветнік, герой-гаспадар, герой-змагар (ваяр), паэт-абуджальнік ці вяшчун, музыка-творца, герой-пакутнік. Трэба адзначыць, што сацыякультурная мадэль, характэрная для беларускай літаратуры, носіць “якасці боскай пакоры, цяглічасці, негвалтоўнага асветніцкага супраціву на аснове маральнасці, мірнага рэфармавання існуючай сітуацыі” [3].

Гэта прынцыпова адрознівае нашага культурнага героя ад персанажа класічнага гераічнага эпаса, дзе дамінуе фізічная моц і адкрытая барацьба. Такім чынам, можна гаварыць пра суіснаванне дзвюх стратэгий дзеяння архетыпа: актыўнага змагання, выяўленага ў адкрытым пратэсце, і ўнутранага, духоўнага супраціву, які прадугледжвае паступовае рэфармаванне грамадства, яго паляпшэнне шляхам адукацыі, творчасці і маральнага ўдасканалення.

Важным тэарэтычным аспектам для разумення эвалюцыі культурнага героя з’яўляецца паняцце сацыякультурнай парадыгмы – аднароднай сістэмы ўяўленняў пра чалавека, грамадства, сусвет, якая ўключае ў сябе метафізічныя, анталагічныя, аксіялагічныя і гнасеалагічныя прэзумпцыі, што абумоўлены канкрэтным сацыяльна-гістарычным кантэкстам і ствараюць сэнсавую прастору грамадства і культуры ў адпаведнасці з зададзенымі ў іх нормамі.

Сацыякультурная парадыгма вызначае “лозунгі”, пад якімі праходзіць эпоха, яе ідэалогію і дзяржаўны лад, духоўныя пошукі і мадэлі чалавечых паводзін. Культурны герой у ёй выступае сімвалам і тыповым прадстаўніком свайго часу. І кожная гістарычная эпоха фарміруе свайго героя.

Напрыклад, часы панавання рамантызму (XIX ст.), якія расквітнелі пад сцягамі Вялікай французскай рэвалюцыі, стала асацыіруюцца са старасвецкімі легендамі і мужнымі барацьбітамі за незалежнасць. Характэрным для эпохі “свабоды, роўнасці і братэрства” становіцца герой-змагар. Яго не разумее грамадства, лічыць дзіваком ці нават вар’ятам. Герой, сапраўды, губляе сувязь з рэчаіснасцю, бо не знаходзіць у ёй нічога годнага.

Апантаны ідэямі паляпшэння свету, ён сутыкаецца з чалавечай слепатой, абмежаванасцю і нежаданнем мяняць звыклы лад. Усведамленне гэтага правакуе глыбокі душэўны надлом, герой імкнецца адасобіцца ад свайго асяроддзя шляхам эскапізму ці падарожжа ў экзатычныя, дзікія мясціны. У беларускай літаратуры сярод рамантычных вылучаюцца культурныя героі А. Міцкевіча (Тадэвуш Сапліца, Густаў-Конрад, Гражына), Я. Баршчэўскага (шляхціц Завальня). Культура эпохі рамантызму вылучаецца дамінаваннем такіх тыпаў герояў, як змагар, асветнік, паэт.

Рэалізм вылучыў з “шэрай масы” раней непрыкметнага героя-гаспадара, селяніна, жыццё якога разгортваецца ва ўмовах сацыяльнага прыгнёту. Творы гэтага напрамку пазбаўлены паэтычнасці і ўзнёсласці, характэрныя для рамантызму. На першы план выйшлі зусім не эстэтычныя карціны сялянскага побыту. Герой далёкі ад ідэй “перабудовы” свету. Усе яго думкі і памкненні скіраваны на тое, каб “купіць зямлю, прыдбаць свой кут, каб з панскіх выпутацца пут” [4, с. 110].

Нягледзячы на тое, што мэта героя матэрыяльная (уласны надзел зямлі і гаспадарка), памылкова разглядаць яе як утылітарную. Імператывам да дзеяння выступае прага героя да свабоды, пабудовы таго мікракосмасу, дзе яму будзе псіхалагічна камфортна. У такіх умовах селянін мог сцвердзіць сябе як стваральніка. У часы панавання рэалізму абвастралася праблема зямлі і волі. Напрыклад, гэты матыў, увасоблены ў вобразе Міхала, становіцца цэнтральным у паэме “Новая зямля” Я. Коласа. Эпоха рэалізму адзначалася такімі тыпамі культурных герояў, як гаспадар, пакутнік, ваяр.

Літаратура XX ст. прадставіла героя, які жыве ў часы гістарычных зрухаў: на пераломе эпох, у віхуры войнаў і рэвалюцый. Ключавыя матывы і вобразы твораў гэтага перыяду фарміраваліся пад уплывам значных грамадскіх падзей, савецкай ідэалогіі і адраджэнскіх памкненняў.

Паколькі культурны герой заўсёды з’яўляецца праекцыяй духоўных каштоўнасцей і важнейшых праблем свайго часу, ён атрымаўся вельмі супярэчлівым і неадназначным, адпаведным эпосе, што спарадзіла яго. У свядомасці героя вядзецца напружаная барацьба ўстановак “старога” і “новага” светаў, ён апынуўся на ростанях і не ведае, які шлях абраць, да якой палітычнай партыі сябе аднесці. Усё вакол змяняецца занадта хутка, персанаж не паспявае асэнсаваць, знайсці сваё месца ў грамадстве.

У пачатку XX ст. на старонках кніг з’явіўся “новы герой”, чый светапогляд фарміраваўся пад уплывам рэвалюцыйных і ваенных падзей, нацыянальнага адраджэння. Ужо на першых этапах гэты вобраз раздвойваецца на два прынцыпова розныя тыпы: актыўнага змагара, адданага ідэям рэвалюцыі (напрыклад, Рыгор Нязвычны з рамана “Сокі цаліны” Ц. Гартнага), і прыстасаванца, які выкарыстоўвае грамадскія зрухі для ўласных карыслівых мэт (Самсон Самасуй з рамана “Запіскі Самсона Самасуя” А. Мрыя) ці намагаецца выжыць, адаптавацца да абставін, забыўшы пра маральныя прынцыпы (Мікіта Зносак з п’есы “Тутэйшыя” Я. Купалы). У цэнтры ўвагі літаратуры гэтага перыяду былі наступныя архетыпы: інтэлігент, творца, рэвалюцыянер, ваяр, гаспадар.

Такім чынам, разгледзеўшы асноўныя тэарэтычныя аспекты, можна адзначыць наступныя адметныя рысы культурнага героя ў беларускай літаратуры:

1) да другой паловы XIX ст. – шляхціц, прадстаўнік нацыянальнай эліты; з канца XIX – пачатку XX ст. герой мае пераважна сялянскае паходжанне, з’яўляецца інтэлігентам у першым пакаленні;

2) адпаведна, герой з’яўляецца носьбітам народнага светапогляду, захоўвае традыцыі продкаў, старажытную духоўную спадчыну;

3) духоўны пачатак асобы пераважае над фізічным, часта герой перамагае не сілай, а маральнай стойкасцю, трываласцю і верай у справядлівасць;

4) галоўная “зброя” героя, з дапамогай якой ён імкнецца да лепшых змен у грамадстве, гэта адукацыя і маральнае ўдасканаленне (працяг ідэй Асветніцтва);

5) інтарэсы супольнасці (нацыі) стаяць вышэй за ўласныя;

б) носьбіт вітальнага, стваральнага патэнцыялу, які рэалізоўваецца ў свядомым служэнні свайму народу, матывы яго дзейнасці можна характарызаваць знакамітым Скарынавым выказваннем: “Дзеля дабра паспалітага”.

Літаратура

1 Мелетинский, Е. М. Герой (как универсальная категория персонажей) / Е. М. Мелетинский. — Мифы народов мира : энцикл. в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. — 2-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1987. — Т. 1. — 671 с.

2 Скотт, У. Г. Легенда о Биаге, герое культуры игоротов / У. Г. Скотт // Asian Folklore Studies. — 1964. — № 23. — С. 93–110.

3 Жылко, У. А. Увасабленне архетыпа героя ў творчай спадчыне суб’ектаў беларускай культуры XIX стагоддзя / У. А. Жылко. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uvasablenne-arhetypa-geroya-tvorchay-spadchyn-sub-ekta-belaruskay-kultury-hih-stagoddzya> (дата звароту: 12.03.2026).

4 Колас, Я. Новая зямля / Я. Колас. — Мн. : “Папуры”, 2019. — 352 с.

УДК 811.161.1:398.9

М. В. Носкович

ПОСЛОВИЦА «ВОЛКОВ БОЯТЬСЯ – В ЛЕС НЕ ХОДИТЬ» КАК ОТРАЖЕНИЕ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

В статье анализируется пословица «Волков бояться – в лес не ходить» как феномен русской паремиологии, отражающий ключевые черты национального характера: готовность к риску, преодоление страха, стоицизм, фатализм и двойственное отношение к осторожности. В результате исследования установлено, что пословица не призывает к безрассудству, но утверждает необходимость действовать вопреки страху, что находит подтверждение в истории (освоение Сибири, воинские традиции), литературе («Капитанская дочка», «Тарас Бульба», «Война и мир») и современной интернет-культуре (неологизмы-трансформы). Материал может быть использован в курсах лингвокультурологии, паремиологии и методики преподавания русского языка и литературы.

Пословица «Волков бояться – в лес не ходить» в прямом смысле предостерегает: если бояться возможных опасностей, не стоит и начинать дело. Однако в русской культурной традиции она обретает гораздо более глубокое значение, отражая готовность действовать вопреки страхам. Эта фраза часто употребляется с оттенком иронии, подчёркивая, что страх не должен становиться непреодолимым препятствием для достижения цели. В условиях исторических и социальных изменений данная пословица становится актуальным отражением внутренней борьбы между стремлением к риску и необходимостью предосторожности, что требует глубокого лингвокультурологического анализа.

Цель работы – выявить культурно-исторические основания данной пословицы и проследить её трансформацию в современном дискурсе. В работе рассматривается, как смелость и осторожность как ключевые черты русского характера проявляются в различных сферах жизни, а также как они связаны с историческими и культурными факторами. Методологической основой послужили труды В. И. Даля, Г. Л. Пермякова, Д. С. Лихачёва, Н. А. Бердяева.

В крестьянской среде, где пословица возникла, лес ассоциировался одновременно с опасностью (хищники, нечистая сила, разбойники) и с источником жизни и пропитанием (дрова, ягоды, грибы, охота) [1, с. 45]. Таким образом, пословица учит принимать

риск как неизбежную часть бытия. Аналогичные идеи встречаются и в других изречениях: «Кто не рискует, тот не пьёт шампанского» (более поздняя, но отражающая ту же логику), «Бояться несчастья – и счастья не видать» [2, с. 112–113]. Всё это свидетельствует о том, что в русской традиции ценятся не только осторожность и благоразумие, но в ещё большей степени – смелость, решительность, инициативность даже при непредсказуемом исходе.

Все эти народные изречения подтверждают, что русская культура ценит решимость, готовность действовать, даже если последствия сопряжены с риском. Эта установка на преодоление страха является важной характеристикой русского национального характера, проявляющейся в истории, литературе и повседневной жизни. Пословица отражает веру в то, что удача сопутствует смелым, и что даже в крайне тяжелых обстоятельствах можно добиться успеха, если решительно действовать. «Волков бояться – в лес не ходить» – это не просто предостережение, но призыв к действию, к готовности преодолевать трудности ради осуществления замыслов, что является важной составляющей русской культурной идентичности.

Исторически сложившийся русский характер находит подтверждение в конкретных примерах из истории, литературы и военного дела, демонстрируя, что готовность к риску и избавление от страха перед лицом опасности являются важными составляющими русской идентичности.

Поведение русских первопроходцев, осваивавших бескрайние просторы Сибири и Дальнего Востока, служит яркой иллюстрацией этой черты. Несмотря на суровые климатические условия, отдалённость от цивилизации и постоянную угрозу со стороны коренных народов, эти люди, движимые жаждой новых земель и богатств, шли вперёд, преодолевая все трудности. Ермак Тимофеевич, покоряя Сибирь с малым отрядом казаков, действовал вопреки очевидным рискам, понимая неизбежность столкновения с превосходящими силами противника. Однако его смелость и решимость привели к присоединению огромной территории к России [3, с. 45–47].

В военной традиции этот дух закреплён в поговорке «Сам погибай, а товарища выручай», где личный страх перед смертью отступает на второй план перед чувством долга и ответственности за своих соратников. Готовность отдать жизнь за спасение товарища – ярчайший пример преодоления смертельного страха во имя высших ценностей.

В русской литературе пословица «Волков бояться – в лес не ходить» находит многократное отражение в произведениях, где герои сознательно идут на риск, несмотря на осознание возможных негативных последствий.

У А. С. Пушкина в «Капитанской дочке» Пётр Гринёв, рискуя своей жизнью, едет в захваченную пугачёвцами крепость, движимый чувством долга и чести по отношению к возлюбленной и своим товарищам. Он понимает, что его могут схватить и казнить, но не отступает перед лицом опасности [4, с. 78–80].

У Н. В. Гоголя в «Тарасе Бульбе» казаки, защищая свою землю и веру, проявляют мужество, сражаются против превосходящих сил врага и готовы отдать жизнь за свои идеалы. Тарас Бульба, его сыновья Остап и Андрий – каждый по-своему сталкивается с выбором между страхом и долгом, и истинный героизм проявляется именно в преодолении страха.

У Л. Н. Толстого в «Войне и мире» Кутузов, принимая непростое решение – оставить Москву, понимает, что это вызовет гнев и непонимание в обществе, но считает это стратегически необходимым шагом для спасения армии и одержания победы над врагом. Он рискует своей репутацией, но не боится действовать ради высшей цели [5, с. 112–115].

Эти примеры из истории, литературы и военного искусства убедительно доказывают, что идея «нельзя отказываться от дела из-за страха» является неотъемлемой частью русской культуры, определяющей поведение и моральные ориентиры многих поколений русских людей.

Яркой иллюстрацией русского менталитета, воплощённого в пословице «Волков бояться – в лес не ходить», служат такие ключевые качества, как стоицизм, фатализм и неистребимая готовность к риску, пронизывающие русскую культуру на протяжении многих веков.

Русский человек, зачастую действующий по принципу «авось», проявляет удивительную способность надеяться на благоприятный исход даже в самых, казалось бы, безнадежных ситуациях. Это обусловлено трудными историческими условиями: жизнь в суровом климате, постоянные войны, многовековое крепостное право – всё это сформировало привычку к терпению и неуклонному движению вперёд, несмотря на любые препятствия.

Фатализм, проявляющийся в изречении вроде «Чему быть, того не миновать», свидетельствует о глубоко укоренившемся убеждении в предопределённости судьбы и необходимости с достоинством встречать суровые удары судьбы. Однако парадоксальным образом фатализм сочетается с активной жизненной позицией и стремлением влиять на ход событий [6, с. 134–136; 7, с. 89–92].

Стоит отметить, что в русской культуре вместе с безрассудной смелостью всегда высоко ценилась и осторожность, что находит отражение в пословице «Семь раз отмерь, один раз отрежь». Это демонстрирует своеобразную двойственность национального характера, балансирующего между расчётливостью и отчаянным риском. Пословица «Волков бояться – в лес не ходить» умело сочетает несочетаемое: не призывая к безрассудству, но и не позволяя страху парализовать волю к действию, предлагает разумный компромисс между осторожностью и решимостью.

В современном мире этот принцип находит своё отражение в различных сферах деятельности. В предпринимательстве русские бизнесмены нередко принимают решения, основываясь на интуиции и полагаясь на то, что риск будет оправдан. В экстремальных видах спорта от спортсменов требуется не только смелость и бесстрашие, но и умение тщательно просчитывать возможные опасности и контролировать ситуацию [8, с. 45–46]. Таким образом, пословица остаётся актуальным руководством к действию.

Современное прочтение пословицы «Волков бояться – в лес не ходить» находит своё отражение во множестве неологизмов, охватывающих различные сферы жизни и демонстрирующих, насколько актуален и адаптируем этот принцип в цифровую эпоху и эпоху глобальных рисков.

В цифровом пространстве это проявляется в неопословицах:

«Хейтеров бояться – в интернет не выкладывать» – отражает страх перед критикой в социальных сетях;

«Троллей бояться – в комменты не заходить» – описывает избегание онлайн-дискуссий из-за опасения столкнуться с негативом;

«Вирусом бояться – в сеть не подключаться» – иронизирует над паранойей в отношении кибербезопасности.

В мире бизнеса и карьеры акцент смещается на готовность к риску, что выражается в афоризмах:

«Рисков бояться – стартап не запускать» – подчёркивает необходимость предпринимательской смелости;

«Кризисов бояться – бизнес не открывать» – демонстрирует готовность к преодолению экономических трудностей;

«Босса-тирана бояться – офис не посещать» – описывает трудности работы в токсичной среде.

Экологические проблемы и современные страхи порождают такие варианты:

«COVID бояться – из дома не выходить» – актуально во время пандемии;

«Плохой экологии бояться – в мегаполисе не жить» – отражает опасения, связанные с загрязнением окружающей среды;

«ГМО бояться – в супермаркет не заходить» – иронизирует над страхами перед искусственно модифицированными продуктами.

Повседневная жизнь и психология также находят отражение в новых изречениях:

«ДТП бояться – за руль не садиться» – отражает транспортные страхи;

«Разочарований бояться – в отношения не вступать» – описывает страх перед эмоциональной болью;

«Прокрастинации бояться – дела не начинать» – для тех, кто откладывает дела на потом.

Наконец, ироничные и абсурдные варианты, такие как «Котов-убийц бояться – на диван не ложиться», «Зомби-апокалипсиса бояться – из бункера не вылезать» и «ИИ бояться – в чат не писать», демонстрируют способность пословицы адаптироваться к самым современным трендам и мемам, сохраняя при этом свою актуальность и ироничный оттенок [9].

Таким образом, пословица «Волков бояться – в лес не ходить» продолжает жить и вдохновлять, напоминая о том, что смелость и решительность необходимы для преодоления любых преград и достижения успеха в современном мире.

Выражение «Волков бояться – в лес не ходить» представляет собой не просто лаконичное народное изречение, но подлинное зеркало русской души, отражающее ключевые черты национального характера: готовность к осознанному риску, своеобразный фатализм, стоицизм и умение с иронией относиться к трудностям и опасностям. На протяжении веков эта пословица сохраняет свою актуальность, находя подтверждение в исторических событиях, литературных произведениях и повседневной жизни, демонстрируя глубокую укоренённость идеи о необходимости преодоления страха для достижения цели в русской культуре.

Изучение подобных пословиц позволяет глубже понять национальную психологию, мотивы поведения людей в различных ситуациях и ценностные ориентиры, определяющие их выбор. Для дальнейшего исследования представляется интересным провести сравнительный анализ этой пословицы с аналогичными изречениями в других культурах, например, с английской “No pain, no gain” (Нет боли – нет результата), французской “Qui ne risque rien n’a rien” (Кто ничем не рискует, тот ничего не имеет) или с русской же «Без труда не выловишь и рыбку из пруда», чтобы выявить общие и уникальные черты в восприятии риска, успеха и настойчивости у разных народов, а также определить, какие факторы – исторические, социальные или географические – оказали влияние на формирование этих различных мировоззрений. Это позволило бы расширить понимание человеческой природы и культурного разнообразия.

Литература

1 Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – 2-е изд. – СПб. ; М. : Изд. М.О. Вольфа, 1879. – 700 с.

2 Пермяков, Г. Л. Основы структурной паремиологии / Г. Л. Пермяков. – М. : Наука, 1988. – 236 с.

3 Пушкин, А. С. Капитанская дочка / А. С. Пушкин. – М. : Худож. лит., 1975. – 160 с.

4 Гоголь, Н. В. Тарас Бульба / Н. В. Гоголь. – М. : Дет. лит., 2010. – 156 с.

5 Толстой, Л. Н. Война и мир : в 4 т. / Л. Н. Толстой. – М. : Худож. лит., 1980. – Т. 3. – 415 с.

6 Лихачёв, Д. С. Заметки о русском / Д. С. Лихачёв. – М. : Сов. Россия, 1984. – 143 с.

7 Бердяев, Н. А. Русская идея / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2007. – 286 с.

8 Кронгауз, М. А. Самоучитель албанского / М. А. Кронгауз. – М. : АСТ : Corpus, 2013. – 416 с.

9 Urban Dictionary : [сайт]. – URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 19.04.2025).

М. В. Позднякова

ЦИФРЫ, ЦВЕТА, ЖИВОТНЫЕ, ИЛИ ТО, ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ О КИТАЙСКОМ СИМВОЛИЗМЕ

В данной статье исследуются ключевые аспекты традиционной китайской символики, определяющие культурный код и повседневное поведение носителей этой культуры. Анализируются сакральные значения некоторых цифровых обозначений, цветов и зооморфных символов. Исследование показывает, как эти три системы взаимосвязаны и проявляются в сознании жителей Китая, их ритуалах и повседневной жизни.

Символы и символизм являются явлением общечеловеческой культуры. Особое внимание символизму в древнем и современном обществе уделяется на Востоке, в том числе в Китае, что находит отражение не только в религии, обрядах и ритуалах, но в музыке, поэзии, живописи, архитектуре, деловом этикете и даже предметах быта. Китайский символизм – это не просто отражение мировосприятия предков современными жителями Китая, а живая развивающаяся система, которая формирует мировоззрение и повседневную жизнь нынешней нации [1, с. 55].

Актуальность данного исследования обусловлена многими факторами: во-первых, возросшей межкультурной коммуникацией между Беларусью и Китаем, а эффективное сотрудничество невозможно осуществлять без учета особенностей национальной, в том числе символической, культуры; во-вторых, возможностью через анализ функционирования китайских символов и их проникновения в повседневный быт выявить специфику взаимопроникновения культур, влияние китайской культуры на другие, найти общие черты в развитии культурных и социальных процессов разных стран.

Для жителей Китая числа обладают колоссальным значением, пронизывая каждый аспект их существования. Крупные бизнес-решения, проведение свадеб, даже выбор номера телефона или дома – все эти события привязаны к различным числовым комбинациям.

Нумерология, философия и иероглифика тесно связаны в сознании китайских жителей. Те или иные цифры китайцы считают благоприятными или неблагоприятными из-за явления омонимии, т. е. созвучия цифры со словом, обозначающим позитивное или негативное явление. Так, цифра **1 «один»** (一 yī) символизирует начало Вселенной, единство; в современном мире означает лидерство и постоянство: 說一不二 – держать слово (досл. ‘сказано одно, значит не два’) [2]. **2 «два»** (二 èr) – это Инь и Ян, сотрудничество и гармоничный баланс противоположностей. Например, удвоенный иероглиф «двойное счастье» (囍) встречается на свадьбах как благопожелание, подчеркивая, что счастье приходит парой [3, с. 112]. Однако 二 может иметь и негативную коннотацию: 二心 – двуличность (досл. ‘два сердца’) [2]. Согласно китайской философии, **3 «три»** (三 sān) считается совершенным числом, объединяющим Небо, Землю и Человека (叁 sān); воплощает удачу, успех и стремление к реализации цели: 三思而行 – действовать, заранее всё хорошенько (трижды) обдумав [4, с. 302].

Обратим пристальное внимание на цифры 4 и 8. **4 «четыре»** (四 sì) в Китае считается самым неблагоприятным числом, несущим неудачу, болезни и смерть (死 sǐ), а **8 «восемь»** (八 bā), наоборот, – самым счастливым, символизирующим богатство (富 fù) и процветание (发 fā); ассоциируется с материальным благополучием, карьерным ростом и финансовым успехом [1, с. 165].

Фонетическое созвучие «четырёх» (四 sì) со словом «смерть» (死 sǐ) породило глубоко укоренившийся страх китайцев перед этой цифрой. Так, в некоторых жилых

комплексах 5-й этаж следует сразу за 3-м, а в лифтах нет кнопки с цифрой 4 – вместо нее употребляется 3А. В номерах классов и студенческих удостоверениях цифра 4 часто опускается, а студенты, получившие билет № 4, могут попросить заменить его. При продаже номерных знаков на аукционах, комбинации, содержащие четыре цифры, продаются по самой низкой цене или не находят покупателей, в то время как номера с большим количеством восьмерок стоят целые состояния [5, с. 282]. Отметим, что в некоторых регионах Китая избегают не только самого числа 四, но и любых комбинаций (44, 444), которые воспринимаются как «двойная смерть» или «смерть, за которой следует еще одна смерть». В деловом мире такие числовые комбинации, как 168 (созвучно 一路发 – ‘непрерывное богатство’) или 518 (我要发 – ‘хочу разбогатеть’), ценятся гораздо выше, чем 148 (一世死 – ‘смерть за жизнь’). В современной цифровой коммуникации китайцы часто дарят друг другу красные конверты в мессенджерах на 888 юаней, но никогда не отправят 400 юаней – это будет считаться оскорбительным намеком на погребальные подношения [3, с. 184].

Цвет в китайской культуре играл и играет огромную роль в обществе. Остановим свое внимание на трех значимых цветообозначениях.

Красный (红 hóng) занимает центральное место в культуре Китая, олицетворяя собой счастье и радость. Красный сопутствует всем праздничным событиям китайцев. Так, брачная символика красного цвета находит отражение во фразеологии: 红白喜事 – свадьбы молодых и похороны старцев (счастливые события) (досл. ‘красное и белое, большие события’); 红绳系足 – помолвка совершилась (досл. красный шнурок опутал ноги) [4, с. 124]. В день свадьбы традиционно кровать молодоженов посыпают красными финиками (红枣 hóngzǎo), арахисом (花生 huāshēng), семенами лотоса (桂圆 guìyuán) и бобами (瓜子 guāzǐ) – их названия перекликаются с пожеланием 早生贵子 zǎo shēng guìzǐ – ‘скорого рождения здорового ребенка’. Китайские невесты и сейчас выбирают красные наряды (旗袍), дети на праздники получают деньги в красных конвертах (红包), а во время Китайского нового года дома и по сей день украшаются красными фонарями (红灯) и парными надписями на красной бумаге (春联) с иероглифом «счастье» (福), которые наклеивают на двери. В современном Китае к ветвям старых деревьев возле храмов привязывают красные ленты – считается, что это может исполнить желание или излечить болезнь [5, с. 263].

Красный цвет имеет не только позитивную, но и негативную коннотацию, связанную с разгульным образом жизни: 灯红酒绿 – разгульный, развратный (досл. ‘красные фонари и зеленое вино’) [4, с. 95]; а с начала XX в. 红 наделяется новым, переносным значением «революционный, прогрессивный»: 又红又专 – политически грамотный и профессиональный (досл. ‘и красный, и квалифицированный’) [4, с. 474].

Древние китайцы не делали различия между синим и зеленым цветами, используя единый цвет – сине-зеленый (青 qīng). В мандаринском диалекте современного китайского языка разделяют два слова: зеленый – 绿 lǜ и синий – 蓝 lán. В данном исследовании мы обратимся к анализу именно зеленого цвета 绿, но стоит отметить, что эта двойственность в восприятии и характеристике цвета сохраняется до сих пор [3, с. 78].

Зеленый (绿 lǜ) в Китае в первую очередь ассоциируется с молодостью, юностью, красотой. Данное значение сохранилось в устойчивых выражениях: 绿发 – зеленые волосы (досл. ‘молодые здоровые волосы’ – о черных волосах), 绿肥 – зеленые удобрения [2]; 红男绿女 – пёстро разодетые женщины и мужчины (досл. ‘красные мужчины и зеленые женщины’). 绿 символизирует рост, здоровье, весну. Так, зеленый чай (绿茶 lǜchá) считается одним из самых полезных, способствующих очищению организма и его успокоению, а зеленый нефрит (изумруд) (绿玉 lǜyù) традиционно рассматривается как

символ благополучия, долголетия и богатства, даже более ценный, чем золото: 黄金有价, 玉无价 – Золото имеет цену, нефрит бесценен [4, с. 353]. В деревнях на колодцах до сих пор можно увидеть зеленые ленты – их завязывают, чтобы успокоить дух воды и обеспечить чистоту источника. В повседневной городской жизни форму зелёного цвета носят служащие почты, а зелёный цвет стал символом их профессии: 绿衣人 – почтальон (досл. ‘человек в зеленой одежде’) [2].

Зеленый цвет в китайской культуре имеет и негативную коннотацию: 戴绿帽子 – быть обманутым мужем (досл. ‘носить зеленую шапку’). Данное выражение возникло в эпоху Мин, когда закон требовал от куртизанок, их мужей и мужчин, состоящих с ними в родстве, носить зелёные головные уборы [1, с. 113].

Белый (白 bái) в Китае также имеет двойственное значение. 白 традиционно символизирует чистоту и невинность: 白璧无瑕 – кристально чистый, непорочный (досл. ‘на белой яшме ни пятнышка’); 清清白白 – быть чистым и душой и телом (досл. ‘чистый и светлый [белый]’). Белый цвет в Китае символизирует старость и мудрость: 白发 – седые волосы (называют «белыми волосами долголетия»); а также крепкий брак до старости: 白头偕老 – в мире и согласии дожить до седых волос; 白头相守 – быть вместе до седых волос [2].

Начиная с династии Цин и вплоть до настоящего времени белый цвет используется в качестве траурного: на похоронах носят не только белую одежду, но и белые парусиновые шляпы, а сыновья покойного надевают белые пояса: 白孝衣 – белое траурное платье [2]. Белые хризантемы (白菊花) строго запрещены в качестве подарков на дни рождения или свадьбы: они предназначены исключительно для могил и родовых алтарей. Даже в каллиграфии белые чернила (白墨) используются только для траурных надписей, а в чайной церемонии белый чай (白茶) пьют в память об усопших. Стоит отметить кажущийся нам интересный культурный парадокс: белый тигр (白虎), охраняющий запад и металл, покровительствующий Миру мертвых, в даосской практике фэн-шуй может приносить как защиту, так и внезапные несчастья, поэтому его изображение не вешают в спальне как оберег. Таким образом, белый остаётся цветом границы между мирами: между жизнью и смертью, молодостью и старостью, праздником и печалью [3, с. 188].

Каждое животное в Китае обладает своим сакральным значением, влияющим на разные аспекты жизни человека. Самым знаковым представителем древнейшей культуры является дракон, поэтому в данном исследовании проанализируем именно этот образ.

Дракон (龙 lóng) занимает центральное место в китайской мифологии, будучи самым почитаемым символом. Драконом зачастую называют талантливого человека: 犹龙 – подобен дракону (о гениальном человеке); 放龙入海 – дать возможность развернуть дарования (досл. ‘пустить дракона в море’) [2]. Он олицетворяет императорскую власть, силу, процветание и удачу: 龙衣 – императорская одежда (досл. ‘драконьи одежды’) [2]. В отличие от западных представлений, китайский дракон – благожелательное создание, тесно связанное с водой, дождем и плодородием. Традиционный танец дракона, исполняемый на Китайский новый год, подчеркивает его значимость. Считается, что каждый из девяти сыновей дракона любит те или иные предметы и явления (например, Цюньюй (囚牛) любит музыку, Бася (蚣蝮) – воду, Суаньни (狻猊) – спокойствие и дым и т. д.), поэтому изображения определенных драконов-талисманов украшаются определенные предметы: бронзовые сосуды и колокольчики, мосты и перилла, крыши дворцов и каменные стелы [5, с. 242].

Так, дракон незримо присутствует в архитектуре Китая на протяжении тысячелетий. В современной китайской жизни этот образ продолжает оказывать мощное влияние на повседневную жизнь: китайские технологические компании, включая Huawei и Xiaomi, часто называют свои процессоры и микропрограммы «драконом» (Kirin, DragonTouch) – символом силы и скорости. В бизнесе бытует идиома 小鯉魚跳龙门 – Карп, перепрыгнувший

через Драконьи Врата, – означает успешное размещение акций на фондовой бирже или прорывной проект. В правилах дорожного движения Пекина и Шанхая сохраняется древняя символика: мосты и тоннели часто называют «драконьими поворотами» (龙形路线), и водители верят, что плавное прохождение по ним приносит удачу [3, с. 101].

Таким образом, китайский символизм – это не просто набор суеверий, а глубокая культурная система, в которой отражены тысячелетняя история и философия. Цифровые, цветовые и зооморфные обозначения – эти три системы – тесно взаимосвязаны, активно проявляются в сознании современных жителей Китая, в их ритуалах и обычаях; влияют на архитектуру, маркетинг, деревенский и городской фольклор, семейные решения и даже виртуальное общение, демонстрируя, как древние фонетические совпадения, решения и традиции продолжают формировать поведение миллионов людей в эпоху технологий, оставаясь ярким, многогранным и мощным символом китайской идентичности.

Литература

1 Тань, Аошуан Китайская картина мира : Язык, культура, ментальность / Тань Аошуан. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 240 с.

2 Большой китайско-русский словарь. – URL: <https://bkrs.info> (дата обращения: 15.04.2026).

3 Картина мира китайцев : теория и практика научного исследования / под ред. В. А. Пищальниковой / В. А. Пищальникова, О. В. Дубкова, Цун Фэнлин, Яо Чжипэн. – М. : Р.Валент. 2020. – 240 с.

4 Готлиб, О. М. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений / О. М. Готлиб, Хуаин Му. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2019 – 596 с.

5 Кравцова, М. Е. История культуры Китая / М. Е. Кравцова. – СПб. : Лань, 1999. – 416 с.

УДК 811.161.1'367.625'366.3:811.511.164'365.625'368.2

М. В. Романовская

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В СОВРЕМЕННЫХ СТЕНДАПАХ

В статье исследуются современные русскоязычные стендапы на тематическом, лексическом, стилистическом, синтаксическом, прагматическом и нарративном уровнях. Приводятся структурные и функциональные особенности указанного жанра, мужской юмор противопоставляется женскому. Выявлены и классифицированы языковые средства создания комического эффекта.

Термин *стендап-комедия* (*stand-up comedy* – буквально «стоя на ногах») появился в США в конце 1940-х – начале 1950-х гг. В языкознании под стендапом понимается «особый жанр комедии в виде сольного выступления, исполняемого перед живой аудиторией преимущественно в форме монолога, который содержит также элементы диалога для поддержания контакта с публикой» [1, с. 109]. Среди работ, посвящённых анализу стендапов, можно отметить диссертацию Е. С. Зайцевой «Структурно-семантические типы и языковые характеристики комизма (на материале испаноязычных стендап-комедий)», в которой автор приводит классификацию средств создания комического эффекта с точки зрения как их логико-структурных, так и функциональных особенностей. Стендап-комедия при этом трактуется как «комедийный жанр, сочетающий элементы ораторского искусства,

риторики и псевдополифонии» [2, с. 1]. Исследователи А. В. Степанова и Е. В. Квалдыкова в статье «Структурные и лингвистические особенности стендапа» приводят структуру данного юмористического жанра, выделяют стилистические приёмы, направленные на усиление комического эффекта. Так, «в репертуар любого стендап-комика входят юмористические монологи, импровизации и ванлайнеры (шутка в одну реплику), а в основе стендапа лежит *bit* (от англ. *bit* – кусочек) – законченная шутка, блок шуток или небольшая история, объединённая одной темой» [3, с. 112]. Бит имеет следующую композицию:

1) *setap* (*setup*) – подготовка зрителей, описание ситуации;

2) *панчлайн* (*punchline*) – неожиданная развязка, вызывающая смех. Панчлайн призван разрушить ожидания зрителя, сложившиеся ещё при сетапе, вызвав конфликт восприятия, и, тем самым, спровоцировать реакцию смеха. Например, типичный приём Вики Македонской – начать историю как жалобу на партнёра, но в панчлайне развернуть ситуацию так, что виноватой оказывается она сама: «Жалоба на неопределённость в отношениях переходит в готовность ждать предложения хоть 8 лет, если будет точная дата, чтобы спокойно встречаться с другим парнем» [4].

В работе были отобраны, дословно затранскрибированы, проанализированы на тематическом, лексикосическом, стилистическом, синтаксическом уровнях 10 стендап-комедий таких известных современных российских стендап-комиков, как Вика Македонская, Полина Газаль, Мария Маркова, Оля Гульчак, Ника Тарасевич, Кирилл Мазур, Алексей Кузнецов, Валера Киракосьян, Егор Свирский, Никита Ермолаев. Отдельное внимание было уделено приёмам языковой игры (каламбур, ирония и сарказм, оксюморон) и прагматическому уровню. Женский стендап противопоставляется мужскому; выявляется, как гендерные различия влияют на тематику и языковую составляющую выступлений.

В результате можно выделить следующие тематические группы мужских и женских стендапов.

1 Тематическая классификация мужских стендапов:

1.1 Гендерные различия: «Когда жена мне говорит: “Кирилл, а мне плохо спалось. Я сырников приготовила” ... Ребят, когда мне плохо спится, мне ложится офигенно. Я не знаю... Нет, всегда лежу спокойничком» [4] (Кирилл Мазур).

1.2 Столкновение поколений: «Она [прабабушка] недавно подходит ко мне и говорит: “Лёш, у меня есть мечта – я хочу правнуков”. Прикиньте, я думаю, праправнуков? Ну, тебе ранга не хватает? Что это такое? Ты прям на похороны солд-аут хочешь?» [4] (Алексей Кузнецов).

1.3 Подготовка к семейным отношениям / отцовству: «Но всё равно мне 30 в этом году, и я бы хотел себе настоящую семью, хотел бы детей. Но, понимаете, в 30 я морально устареваю для детей, поэтому я нашёл идеальный законный способ, как коммуницировать с детьми. Я сейчас играю в онлайн-игру, где у нас команда из четырёх человек – это почти тридцатилетний я и три моих лучших друга, им по двенадцать...» [4] (Валера Киракосьян).

1.4 Шутки над внешностью и пластическими операциями девушек: «...Общался с девушкой, у неё были сделаны губы, нос, грудь, зубы, скулы, но зрение у неё было минус 5. Говорит: “Боюсь операцию делать”... Говорю: “Ну, сделай. Хоть посмотри, кем ты стала. Тебе же интересно”» [4] (Егор Свирский).

1.5 Быт и отношения: «Начали снимать квартиру, узнаём друг друга с девушкой получше. И недавно ужаснулся, как сильно у неё, оказывается, отсутствует дух авантюризма» [4] (Никита Ермолаев).

2 Тематическая классификация женских стендапов:

2.1 Внешность и косметология: «Усики убираем? Тысяча рублей стоит убрать усики...» [4] (Полина Газаль).

2.2 Социальные роли и стереотипы о женщинах: «Продавец у меня спрашивает: “Вам с малиной или с вишней?”. Я задумалась. И он такой говорит: “Вишня – тёмно-красное и круглое. Если вы хотите, чтобы было кислое, берите вишню”. “Кстати, корзиночку тоже можно есть”» [4] (Мария Маркова).

2.3 Избыточное употребление англицизмов в современном русском языке: «Мне не нравится, когда люди используют в своей речи англицизмы, такие как “кринж”, “вайб”, “муд”. Все мы грешны. Я тоже иногда юзаю эти словечки» [4] (Оля Гульчак).

2.4 Социальный статус: «Вот если вы бросили университет на третьем курсе, у вас образование аль денте. А если вы ушли после девятого... Ну... Это, к сожалению, впросье всё-таки» [4] (Оля Гульчак).

2.5 Гендерные различия: «У меня сейчас все подружки купили карты Таро. И такие: “Я колдунья!” И остальные подружки такие: “Ты колдунья!” И это возможно только в женской компании. То есть если в мужской компании кто-то резко скажет: “Я колдун!” Все такие: “Мы его кодируем!”» [4] (Вика Македонская).

2.6 Деньги в долг: «Как-то поехала к другу, он попросил что-то купить. Не помню что, но помню, что на 700 000 было. Приезжаем, он говорит: “Как дела?”. Думаю: “Деньги когда скинешь?”» [4] (Ника Тарасевич).

Автором предложена следующая модель лингвистического анализа стендапов:

1 Лексический уровень

1.1 Сниженная лексика и жаргонизмы: «зашла», «тупые», «короче», «реально», «чё», «типа», «он такой», «скинешь», «офигенно», «пивка», «прикиньте», «прям», «на полном серьёзе», «впросье» и др.

1.2 Общенная лексика: встречалась, как правило, в мужском стендапе для усиления эмоционального воздействия на аудиторию.

1.3 Сленг, «молодёжные словечки:

– «кринж» (от англ. *cringe* – съёживаться, испытывать неловкость) – испанский стыд [5];

– «вайб» (от англ. *vibe*, сокр. от *vibration* – «вибрация») – атмосфера, настроение, энергетика места, человека или события [5];

– «муд» (от англ. *mood* – настроение) – настроение или душевное состояние [5];

– «юзаю» (от англ. *use* – использовать) – использую [5];

– «солд-аут» (от англ. *sold out* – «все билеты проданы») [5] – используется в контексте похорон как гипербола и чёрный юмор.

1.4 Активное использование междометий для заполнения пауз: «вот», «да», «ну» – показатель разговорного стиля.

1.5 Устойчивые выражения и фразеологизмы: «дух авантюризма», «железный аргумент» – используются с ироническим оттенком.

1.6 Языковая игра:

– неологическое словоупотребление: «образование аль денте» (от итал. *al dente* – «на зубок» или «на зуб» – степень готовности пасты, риса или овощей, при которой они остаются слегка твёрдыми и упругими внутри, не развариваясь) [5] – в контексте шутки метафорически указывает на незавершённое высшее образование, когда студента отчислили после 3 курса;

– расширение лексической сочетаемости: например, глагол «кодировать» – от медицинского термина («кодирование от алкоголизма») до социальной реакции на нестандартное мужское поведение;

– семантический сдвиг: «колдунья» в женской компании – комплимент, маркёр исключительности; «колдун» в мужской компании – угроза, признак ненормальности;

– синтаксическое слияние мысли и речи: «Думаю, деньги когда скинешь» [4] – стирается грань между внутренним диалогом и живой речью.

2 Синтаксический уровень

2.1 Эллиптические конструкции: «Плохо спалось – сырников приготовила»; «Им по двенадцать»; «Говорит» (пропущено «она»).

2.2 Парцелляция (намеренное разбиение фразы): «Кто тут у тебя пирожные покупает? Блогеры? Кто?»; «Там яхты, виллы, бриллианты. Ни у одной не написано: “Устроиться на работу!”» [4] – создаёт контраст между воображаемым и реальным.

2.3 Синтаксический параллелизм: «Вот если вы бросили университет на третьем курсе, у вас образование аль денте. А если вы ушли после девятого...»; «Может, я всё-таки скину денег? Может, ты боялась...» [4].

2.4 Анафора: «У меня сейчас...» [4].

2.5 Эпифора: «Ты-то себя ненавидишь, его ненавидишь» [4].

2.6 Активное использование вводных слов и конструкций: «У меня есть прабабушка, ей 87 лет, прикиньте»; «Вот реально, они искренние» [4].

2.7 Обращения: «Никит», «девчонки», «ребят» [4].

2.8 Вопросно-ответные комплексы: «Мы как-то разговаривали, они говорят: “Сколько ты со стендапа зарабатываешь?” Я такой: “Ну, тысяч пятьдесят”. Они такие: “50 тысяч?”» [4].

2.9 Риторические вопросы: «Ты чё сделала?» [4].

3 Стилистический уровень

3.1 Ирония и самоирония: «Мне не нравится, когда люди используют в своей речи англицизмы, такие как “кринж”, “вайб”, “муд”. Все мы грешны. Я тоже иногда юзаю эти словечки» [4].

3.2 Оксюморон: «Боюсь операцию делать» [4] (при том, как много более сложных операций уже сделано).

3.3 Излишняя гиперболизация: «Они такие: “50 тысяч? Это типа секстиллион в год, получается?”» [4].

3.4 Антитеза: «Когда мне жена говорит: “Кирилл, а мне плохо спалось, я сырников приготовила”... Ребят, ну мне когда плохо спится, мне ложится офигенно, я не знаю. Я ещё ни разу не подумал, вот бы сейчас на кухню встать, творог пожарить» [4].

3.5 Чёрный юмор: «на похороны солд-аут» [4] – совмещение табуированной темы (смерть) с коммерческим термином (аншлаг).

4 Прагматический и нарративный уровень

4.1 Самоирония: «Самое обидное у косметолога было, когда она у меня спросила: “Усики убираем?” Ну, теперь убираем. Ты же не скажешь: “Нет. Оставляем. Это тут специально. Я в розыске”» [4].

4.2 Нарратив личного опыта: «И вот недавно мы засыпаем, она мне говорит: “Никит, а ты за два месяца, что мы тут живём, хоть раз за эту картину заглядывал?” Я говорю: “Нет”. Она говорит: “И я нет”. И легла спать, прикиньте» [4].

4.3 Адресованность: «Думаю: “Ты чё сделала?” Чтобы вы понимали, я минут 20 себя убеждал, что сокровища до утра никуда не убегут» [4].

Таким образом, стендап как юмористический жанр отличается разговорной манерой речи, что особенно ярко проявляется на лексическом и синтаксическом уровнях. Комический эффект достигается благодаря излишней гиперболизации, доходящей до абсурда, иронии и самоиронии, неожиданной развязке. Мужской стендап чаще тяготеет к агрессивной, саркастичной, сниженной и даже обсценной лексике, прямым синтаксическим конструкциям, громкой эмоциональной подаче, направлен на демонстрацию статуса. Женский стендап опирается на самоиронию, бытовую тематику и незаконченные фразы, создавая эффект доверительного диалога, нацелен на эмоциональную связь с аудиторией. Оба подхода находят своего зрителя, реализуя разные социокультурные стратегии.

Литература

1 Решетарова, А. М. Структурные и композиционные особенности юмористических текстов в жанре стендап-комедии / А. М. Решетарова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д : Филология и психология. – 2020. – № 2. – С. 108–111.

2 Зайцева, Е. С. Структурно-семантические типы и языковые характеристики комизма (на материале испаноязычных стендап-комедий) : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 28.01.24; 28.02.24 / Е. С. Зайцева ; Московский государственный лингвистический университет. – М., 2023. – 26 с.

3 Степанова, А. В. Структурные и лингвистические особенности стендапа / А. В. Степанова, Е. В. Квалдыкова // International Journal of Humanities and Natural Sciences : Филологические науки. – 2021. – № 5-1 (56). – С. 111–115.

4 Stendap_nash. – URL: <https://clck.ru/3TBXt2> (дата обращения: 18.04.2026).

5 Грамота.ру. – URL: <https://gramota.ru/> (дата обращения: 18.04.2026).

УДК 811.163.1'42:27-242:27-246

Ю. С. Степановская

«Я ЕСМЬ»: ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕТХОЗАВЕТНЫХ И НОВОЗАВЕТНЫХ ОСНОВАНИЙ ДОГМАТА О БОЖЕСТВЕННОСТИ ИИСУСА ХРИСТА

В данной работе рассматриваются вероучительные основания христианского догмата, утверждающего божественную природу Иисуса Христа. Автор даёт общую характеристику христианства в контексте мировых религий, проводит анализ догматов о Святой Троице и Боговоплощении, а также систематизирует ветхозаветные пророческие свидетельства (из книг Даниила, Исаии, Иеремии, Михея, Захарии) и новозаветные фрагменты, в которых Сам Иисус говорит о Своем божественном достоинстве. Особое внимание уделено экзегетическому разбору ключевых текстов, включая использование Иисусом божественного имени «Я есмь». В заключении делается вывод: признание Иисуса Богом происходит не из позднейших богословных построений, а из мессианских чаяний Ветхого Завета и собственных слов Христа, зафиксированных в Евангелиях.

Христианство – это многоконфессиональная религия, объединённая тремя основными доктринальными положениями: троичностью Бога, воплощением Бога в Иисусе Христе и Церковью как посредником в соединении человека с Богом. С момента зарождения религиоведческой науки христианство признаётся мировой религией – одной из крупнейших как по числу верующих, так и по степени воздействия на ход мировой истории. Однако прежде чем понять, почему христиане исповедуют Иисуса Богом, следует разобраться, что представляет собой религия в целом.

Религия (от лат. religio – благочестие, святыня, объект культа) – это многогранное явление, охватывающее практически все сферы общественной жизни и человеческой деятельности [1]. Иными словами, религия выступает одной из форм общественного сознания. В её структуру входят совокупность норм и моделей поведения, система обрядов, а также культовая практика. Как правило, каждая религия оформляется в организационную структуру (церковь, мечеть, храм и т. п.).

Существует множество типов религий и конфессий: анимизм, индуизм, джайнизм, буддизм, ислам, иудаизм, конфуцианство и другие. Можно заключить, что все религии предполагают либо единого Творца (монотеизм), либо множество божеств (политеизм), которые, согласно вероучению, сотворили человека и всё живое на Земле. Также существуют пантеистические воззрения – вера в то, что всё сущее является божественным, то есть в каждом объекте (камне, дереве) присутствует божественная душа. В каждом вероучении последователи стремятся достичь покоя, нирваны,рая или умиротворения – в разных религиях эти понятия именуются по-разному, но обозначают сходное

состояние. Во всех религиях присутствуют законы и своды правил, нарушение которых не допускается. Многие религиозные традиции имеют «посланника» или группу людей, способных общаться с богом (богами) и передавать волю духовного мира обычным верующим. Так, например, в исламе таким посланником выступает Мухаммед, в анимизме – шаманы, в джайнизме – Махавира.

Данная статья посвящена вероучительным основаниям христианского догмата о божественности Иисуса Христа.

Цель работы – систематизировать библейские аргументы (ветхозаветные пророчества и новозаветные свидетельства), на которых базируется христологическая доктрина. В первой части статьи даётся общая характеристика христианства как мировой религии, определяются ключевые понятия. Затем анализируются догматы о Троице и боговоплощении с привлечением библейских текстов. Особое внимание уделяется экзегетическому разбору ветхозаветных пророчеств (Книги пророков Даниила, Исаии, Иеремии, Михея, Захарии) и прямым свидетельствам Самого Иисуса Христа о Своём божественном достоинстве в Евангелиях. В заключении делается вывод о том, что признание Иисуса Богом не является позднейшей богословской конструкцией, но коренится в мессианских ожиданиях Ветхого Завета и собственных словах Христа, зафиксированных в Новом Завете. Главными источниками христианского вероучения служат Священное Писание (Библия, состоящая из Ветхого и Нового Заветов) и Священное Предание (труды выдающихся богословов – «отцов Церкви» – и решения Вселенских соборов). Христианская догматика насчитывает двенадцать основных положений (членов Символа веры), однако в рамках данной статьи мы сосредоточимся на двух важнейших догматах, непосредственно связанных с вопросом о божественности Иисуса Христа.

Прежде всего необходимо рассмотреть учение о Троице, поскольку без него понимание божественности Христа было бы неполным. Согласно этому догмату, Единый Бог существует в трёх Лицах: Бог Отец, Бог Сын и Бог Дух Святой. Библейскими основаниями данного учения служат, в частности, следующие тексты: «...Бог Отец...» (Галатам 1:1); «...Слово было Богом... Слово стало плотью...» (Иоанна 1:1, 14); «...Для чего ты допустил сатане вложить в сердце твоё мысль солгать Духу Святому? ...Ты солгал не человеку, а Богу» (Деяния 5:3-4) [2].

Здесь естественным образом возникает вопрос: откуда мы знаем, что Бог – это три разных Личности, а не одна Личность, проявляющая Себя в разных формах? Ответ даёт, в частности, повествование о крещении Иисуса Христа, записанное в Евангелии от Марка (1:10-11). В этом отрывке мы видим, как Дух Святой сходит в виде голубя, а голос с небес (глас Бога Отца) свидетельствует: «Ты Сын Мой возлюбленный, в Котором Моё благоволение». Здесь Отец, Сын и Дух Святой действуют одновременно и выполняют разные роли, что исключает их сведение к одной личности. Кроме того, в конце Своего земного служения Иисус говорит о том, что попросит Отца послать «Утешителя» – Духа Святого (Иоанна 15:26) [2]. Таким образом, хотя само слово «Троица» не встречается в Библии, эта доктрина имеет под собой ясные основания в Писании.

От учения о Троице логично перейти ко второму ключевому догмату – учению о боговоплощении, согласно которому Иисус Христос, оставаясь истинным Богом, вместе с тем стал истинным человеком, родившись от Девы Марии. Именно этот догмат вызывает наибольшее количество вопросов и требует развёрнутого библейского обоснования.

Обратимся к Ветхому Завету. Четыре Евангелия Нового Завета свидетельствуют об Иисусе Христе как о Мессии, пришествия которого ожидал народ Израиля. О грядущем Мессии было множество пророчеств, записанных в Ветхом Завете. Рассмотрим наиболее значимые из них, сопровождая каждый фрагмент кратким экзегетическим комментарием.

В Книге пророка Даниила (9:25) содержится указание на конкретные временные рамки пришествия Мессии: «Итак знай и разумей: с того времени, как выйдет повеление о восстановлении Иерусалима, до Христа Владыки семь седмин и шестьдесят две

седмины...» [3]. Данное пророчество позволяет идентифицировать Иисуса как исполнителя ветхозаветных ожиданий. Пророчество говорит о последнем времени, о втором пришествии Христа, которое также описано в книге Откровения Иоанна Богослова. Там же, в седьмой главе (стихи 13-14), описывается видение «Сына человеческого», Который приходит к «Ветхому днями» (Богу Отцу) и получает власть, славу и вечное царство: «И Ему дана власть, слава и царство, чтобы все народы, племена и языки служили Ему; владычество Его – владычество вечное, которое не прейдёт, и царство Его не разрушится» [3]. Титул «Сын человеческий» Иисус регулярно применял к Себе, а описание всемирного поклонения указывает на божественную природу Мессии.

Пророк Иеремия (23:5) говорит о происхождении Мессии из рода Давида: «Вот, наступают дни, говорит Господь, и восставлю Давиду Отрасль праведную, и воцарится Царь, и будет поступать мудро, и будет производить суд и правду на земле» [3]. Это пророчество подтверждается родословиями Иисуса в Евангелиях от Матфея и Луки. Ещё более значимо пророчество Иеремии о Новом Завете (31:31-34): «Вот, наступают дни, говорит Господь, когда Я заключу с домом Израиля и с домом Иуды новый завет... вложу закон Мой во внутренность их и на сердцах их напишу его... потому что Я прошу беззакония их и грехов их уже не вспомню более» [3].

Христианство понимает этот Новый Завет как установленный кровью Иисуса Христа на Тайной Вечере, а обещание прощения грехов указывает на искупительный характер служения Мессии.

Пророк Иезекииль (21:27) передаёт слова Господа: «Низложу, низложу, низложу, и его не будет, доколе не придёт Тот, Кому принадлежит он, и Я дам Ему» [3]. Это пророчество говорит о временном прекращении царской власти в Израиле до момента пришествия Того, Кому по праву принадлежит царство. А в 34-й главе (стихи 23-24) тот же пророк называет грядущего Мессию «Давидом»: «А раб Мой Давид будет Царём над ними и Пастырем всех их...» [3]. Под «Давидом» здесь понимается не сам исторический царь (умерший задолго до этого), а его великий потомок – Мессия, Который будет Пастырем (образ, который Иисус применял к Себе: «Я есмь пастырь добрый»).

Пророк Михей (5:2) указывает на конкретное место рождения Мессии – Вифлеем: «И ты, Вифлеем-Ефрафа, мал ли ты между тысячами Иудиными? из тебя произойдёт Мне Тот, Который должен быть Владыкою в Израиле и Которого происхождение из начала, от дней вечных» [3]. Это пророчество подтверждается евангельским повествованием о рождении Иисуса в Вифлееме. Особенно важно выражение «происхождение... от дней вечных», которое говорит о предвечном бытии Мессии, то есть о Его божественной природе.

В Книге пророка Захарии (3:1-10) содержится видение об Иисусе, великом иерее, где Господь называет его «Отраслью»: «Выслушай же, Иисус, иерей великий... вот, Я привожу раба Моего, ОТРАСЛЬ» [3]. «Отрасль» – один из мессианских титулов, указывающих на то, что Мессия произрастет из рода Давидова, как ветвь от корня. Очищение Иисуса от запятнанных одежд символизирует прощение грехов, которое принесёт Мессия.

Одним из самых прямых ветхозаветных свидетельств о божественности Мессии является пророчество Исаии (9:6): «Ибо младенец родился нам – Сын дан нам; владычество на раменах Его, и нарекут имя Ему: Чудный, Советник, Бог крепкий, Отец вечности, Князь мира» [3]. К младенцу, который родится, применяются такие имена, как «Бог крепкий» (евр. Эль-Гиббор) и «Отец вечности», что невозможно для обычного человека. Наконец, вся 53-я глава Книги пророка Исаии описывает страдающего Мессию, Который «изъязвлен был за грехи наши» и «мучим был за беззакония наши». Христианская традиция видит в этом пророчестве прямое указание на искупительную смерть Иисуса Христа на кресте.

Таким образом, ветхозаветные пророчества создают прочный фундамент для идентификации Иисуса как Мессии, причём многие из этих пророчеств прямо или косвенно указывают на Его божественную природу.

Однако решающим для христианской веры является не только исполнение пророчеств, но и собственное свидетельство Иисуса Христа о Себе. Новый Завет зафиксировал ряд высказываний, в которых Иисус прямо или косвенно называет Себя Богом. Перейдём к анализу наиболее важных из них.

В Евангелии от Иоанна (5:39-40) Иисус говорит: «Исследуйте Писания, ибо вы думаете через них иметь жизнь вечную; а они свидетельствуют о Мне» [3]. Здесь Он прямо утверждает, что ветхозаветные Писания (которые для иудеев были непререкаемым авторитетом) указывают именно на Него. Это смелое заявление, которое не сделал бы ни один пророк или учитель, если бы не был уверен в Своем мессианском достоинстве. В той же пятой главе (стихи 19-24) Иисус приписывает Себе те же действия, что и Отцу: «Истинно, истинно говорю вам: Сын ничего не может творить Сам от Себя, если не увидит Отца творящего... Ибо, как Отец воскрешает мёртвых и оживляет, так и Сын оживляет, кого хочет... дабы все чтили Сына, как чтут Отца» [3]. Для иудейского слуха это было явным притязанием на равенство с Богом.

Ключевой фразой, не оставляющей сомнений в том, как Иисус понимал Свою природу, является Его ответ в 8-й главе Евангелия от Иоанна (стих 58): «Прежде нежели был Авраам, Я есмь». Иисус не говорит «Я был прежде Авраама» (что было бы указанием на хронологическое первенство), но использует божественное имя «Я есмь» (греч. эго эйми), которое в Ветхом Завете является именем Бога, открывшимся Моисею в терновом кусте (Исход 3:14) [3].

Для иудеев это было настолько явной претензией на божественность, что они, как сказано далее в тексте, взяли камни, чтобы побить Иисуса за богохульство.

В Евангелии от Иоанна (5:21) читаем: «Ибо, как Отец воскрешает мёртвых и оживляет, так и Сын оживляет, кого хочет». Способность воскрешать мёртвых в Ветхом Завете приписывается исключительно Богу (например, 1 Царств 2:6) [3]. Приписывая её Себе, Иисус указывает на Своё божественное могущество. Сам евангелист комментирует слова Иисуса в стихе 18: «И ещё более искали убить Его Иудеи за то, что Он не только нарушал субботу, но и Отцом Своим называл Бога, делая Себя равным Богу». Иудеи правильно поняли смысл Его слов: называя Бога Своим Отцом не в переносном, а в буквальном, онтологическом смысле, Иисус делает Себя равным Богу.

Та же реакция повторяется в 10-й главе (стихи 32-33): «Иудеи сказали Ему в ответ: не за доброе дело хотим побить Тебя камнями, но за богохульство и за то, что Ты, будучи человеком, делаешь Себя Богом» [3]. Иисус не опровергает это обвинение, что косвенно подтверждает его справедливость в глазах евангелиста.

В Евангелии от Марка (2:5-7) описан случай, когда Иисус сказал расслабленному: «Прощаются тебе грехи твои». Книжники, сидевшие тут же, помышляли: «Что Он так богохульствует? Кто может прощать грехи, кроме одного Бога?» Иисус, зная их мысли, исцелил расслабленного, тем самым подтвердив Свою власть прощать грехи – власть, которая, согласно иудейскому вероучению, принадлежит исключительно Богу [3].

Наконец, в Евангелии от Иоанна (8:12-18) Иисус называет Себя «светом миру» и свидетельствует о Себе Самом, утверждая, что Его свидетельство истинно, потому что Он не один: «Я и Отец, пославший Меня». В стихах 24-32 той же главы Он говорит: «Когда вознесете Сына Человеческого, тогда узнаете, что это Я» [3]. Фраза «что это Я» (греч. эго эйми) снова отсылает к божественному имени, открытому Моисею.

После анализа всех приведённых свидетельств можно сделать следующие выводы. Во-первых, признание Иисуса Христа Богом не является позднейшей богословской конструкцией, созданной Вселенскими соборами, но коренится в мессианских ожиданиях Ветхого Завета. Многочисленные пророчества описывают грядущего Избавителя как Личность, обладающую божественными атрибутами (вечное происхождение, власть над народами, способность прощать грехи и творить чудеса). Во-вторых, Сам Иисус Христос, согласно евангельскому повествованию, неоднократно и в разных контекстах

приписывал Себе божественное достоинство: через использование божественного имени «Я есмь», через присвоение Себе права прощать грехи и воскрешать мёртвых, через требование почитать Себя так же, как чтут Отца. В-третьих, современники Иисуса – книжники, фарисеи, иудейские лидеры – нисколько не сомневались в том, что Он претендует на равенство с Богом; именно за это, а не за нарушение субботы или другие «обвинения», они сочли Его виновным в богохульстве.

Таким образом, догмат о божественности Иисуса Христа имеет прочные основания в самом Священном Писании – как в Ветхом, так и в Новом Завете. Ветхий Завет говорит о Мессии в пророчествах, Новый Завет свидетельствует об их исполнении в личности Иисуса из Назарета. Вся Библия, как утверждают христиане, последовательно и непротиворечиво говорит об Иисусе Христе как о Боге, воплотившемся ради спасения человека.

Литература

1 Авшалумова, Л. Х. Религиоведение : учебное пособие / Л. Х. Авшалумова, А. А. Абасова, С. М. Саидов. – URL: <https://jasulib.org.kg/wp-content/uploads/2024/02/учебное-пособие-Религиоведение.pdf> (дата обращения: 19.04.2026).

2 Гибсон, С. СВ-ТА-1Е-ру: руководство по тестированию / С. Гибсон. – URL: <https://shepherdsglobal.org/files/russian/СВ-ТА-1Е-ru.pdf> (дата обращения: 19.04.2026).

3 Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета (канонические): в русском переводе с параллельными местами и приложением / Российское Библейское общество. – М. : Российское Библейское общество, 2015. – URL: www.biblia.ru (дата доступа: 19.04.2026)

УДК 37.091.33:37.026.4:821.161.3

В. А. Сцепчанка

ВЫКАРЫСТАННЕ МЕТАДУ НАГЛЯДНАСЦІ І ПРЫЁМЫ ЯГО РЭАЛІЗАЦЫІ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ Ў 5 КЛАСЕ

У артыкуле разглядаюцца тэарэтычныя і практычныя аспекты выкарыстання метадаў візуалізацыі на ўроках беларускай літаратуры ў 5 класе. Абгрунтоўваецца неабходнасць прымянення кагнітыўна-графічных элементаў у адаптацыйны перыяд пераходу вучняў з пачатковай школы ў асноўную. Апісваюцца асноўныя прыёмы візуалізацыі, найбольш эфектыўныя прыёмы, а таксама ўмовы іх паспяховага прымянення з улікам узроставай асаблівасцей пяцікласнікаў.

Сучасная адукацыя патрабуе ад настаўніка не толькі дасканалы валодання матэрыялам, але і ўмення зацікавіць школьніка, зрабіць адукацыйны працэс цікавым і займальным. Гэтыя задачы паспяхова вырашае метадаў нагляднасці. Візуалізацыя інфармацыі стала неад'емнай часткай сучасных заняткаў незалежна ад прадмета выкладання, але прыёмаў візуалізацыі існуе вялікая колькасць, таму настаўнік павінен умець выбіраць менавіта тыя, якія будуць найбольш эфектыўнымі з улікам узросту вучняў, іх здольнасцей і інтарэсаў. Паняцце “візуалізацыя” неабходна адрозніваць ад традыцыйных наглядных сродкаў, паколькі візуалізацыя – гэта працэс пераўтварэння зместу ў візуальны вобраз, які можа быць створаны на аснове разумовай дзейнасці.

Прынцып кагнітыўнай візуалізацыі грунтуецца на псіхалагічных заканамернасцях, згодна з якімі выкарыстанне ў навучанні кагнітыўна-графічных элементаў павышае эфектыўнасць засваення інфармацыі. Такія элементы нясуць не толькі ілюстрацыйную,

але і пазнавальную нагрузку. Гэта актывізуе правае паўшар’е галаўнога мозга, далаучаючы яго да працэсу засваення ведаў. Акрамя таго, наглядныя матэрыялы (схемы, малюнкi, мадэлі), якія кампактна адлюстроўваюць змест, спрыяюць фарміраванню сістэмнасці ведаў.

У сучаснай школе візуалізацыя прымяняецца на ўсіх этапах навучання, што абумоўлена развіццём тэхналогій, якія пашыраюць магчымасці стварэння настаўнікам цікавага візуальнага кантэнту.

Асаблівую ўвагу на арганізацыю вучэбнага працэсу настаўніку трэба звяртаць пры навучанні пяцікласнікаў. Для вучняў гэта асаблівы этап, таму што яны пераходзяць на наступны ўзровень адукацыі, аб’ём інфармацыі павялічваецца і становіцца больш складаным. “Пераход навучэнцаў з пачатковай школы ў асноўную многія даследчыкі традыцыйна адносяць да крызісных перыядаў у жыцці школьніка, звязаных з неабходнасцю мабілізацыі яго адаптацыйнага патэнцыялу і ажыццяўлення сістэмы мерапрыемстваў па педагогічным забеспячэнні паспяховай адаптацыі пяцікласнікаў” [1, с. 80]. Настаўніку ў гэты перыяд адаптацыі важна зрабіць урокі літаратуры жывымі, яскравымі, запамінальнымі і зразумелымі. Прымяненне метадаў візуалізацыі на гэтым этапе дапаможа паказаць вучням, што навучанне можа быць цікавым і займальным. Але варта адзначыць, што пры стварэнні і выкарыстанні візуальных матэрыялаў варта прытрымлівацца некаторых правіл, адчуваць, які метадаў будзе найбольш эфектыўным у той ці іншай сітуацыі, умець чаргаваць іх і прэзентаваць.

Адно з галоўных правілаў выкарыстання нагляднасці – настаўнік ніколі не павінен выкарыстоўваць матэрыялы, створаныя на аснове той інфармацыі, якой ён не валодае ў поўнае меры. Фактар неразумення матэрыялу можа стаць праблемай падчас заняткаў, бо вучні могуць задаць пытанне, на якое настаўнік не зможа адказаць або адкажа няправільна, што адмоўна паўплывае на яго аўтарытэт.

Наступнае правіла, якога павінен прытрымлівацца кожны настаўнік, – гэта адпаведнасць прынцыпу нагляднасці ўзросту вучняў. Напрыклад, нельга прадставіць вучням пятага класа складаныя схемы або дыяграмы з вялікай колькасцю інфармацыі, таму што дадзены прыём будзе неэфектыўным у сувязі з узроставымі асаблівасцямі. Такая інфармацыя будзе вельмі нецікавай для пяцікласнікаў, што не толькі не заматывуе іх на вучобу, але і можа выклікаць аб’ектавае да прадмета ў далейшым.

Е. В. Ферэйра Апаса абагульняе асноўныя прынцыпы візуалізацыі, вылучаючы наступныя:

1 Папярэдні аналіз і падбор аб’ёму, складу і формы візуалізуемай інфармацыі, якія павінны адпавядаць вырашваемым задачам.

2 Графічныя інфармацыйныя мадэлі павінны мець выразныя прыкметы і характарыстыкі; у тым выпадку, калі неабходна візуалізацыя абстрактных паняццяў, у інфармацыйнай мадэлі адлюстроўваюцца ўласцівасці, якія недаступныя непасрэднаму назіранню.

3 Распрацаваная графічная мадэль павінна лёгка ўспрымацца. Такім чынам, усе выкарыстоўваемыя даныя і паказчыкі ў графічнай візуалізацыі павінны знаходзіцца ў пэўнай аптымальнай структуры па размяшчэнні і ва ўзаемадзеянні.

4 Для візуалізацыі складаных дынамічных сістэм і вобразаў неабходна наглядна графічна адлюстроўваць змяненні дынамічных аб’ектаў і іх параметраў з мэтай прагназавання развіцця сітуацыі [2, с. 138–139].

Неабходнасць выкарыстання візуалізацыі на ўроках беларускай літаратуры ў 5 класе тлумачыцца яе поліфункцыянальнасцю. Ужыванне яскравых і каляровых вобразаў і нестандартных графічных схем актывізуе зрокавае ўспрыманне вучняў, што спрыяе іх канцэнтрацыі і ўтрымлівае ўвагу. Акрамя таго, візуалізацыя забяспечвае структураванне вучэбнага матэрыялу, таму што, дзякуючы графічнай арганізацыі, сістэма персанажаў, іх учынкi і сюжэтныя лініі перастаюць успрымацца як хаатычны набор элементаў. Важным

аспектам з’яўляецца развіццё крытычнага і вобразнага мыслення, што можна лічыць неабходнай умовай для паўнацэннага разумення мастацкага тэксту. Нарэшце, візуалізацыя дазваляе рэалізаваць дыферэнцыяцыю навучання, паколькі ўлічвае розныя тыпы ўспрымання інфармацыі: адны вучні больш эфектыўна засвойваюць тэкставы матэрыял, другія малюнкi, а трэція – структуралізаваны матэрыял, такі як, напрыклад, табліцы і схемы.

Галоўная цяжкасць у выбары колькасці візуалізаваных матэрыялаў у тым, што агульнага правіла на гэту тэму не існуе. Методыка выкладання не можа адказаць на пытанне аб тым, як часта можна выкарыстоўваць візуалізацыю ў кожным канкрэтным класе, бо гэта залежыць ад саміх вучняў. Настаўнік павінен інтуітыўна адчуваць, па якіх тэмах можна зрабіць цікавую візуальную “вандроўку” па тэме, а якія тэмы патрэбна пакінуць для класічнага вывучэння. Паводзіны класа і агульны ўзровень ведаў вучняў таксама напрумую ўплываюць на спосаб правядзення ўрока. Варта памятаць і тое, што калі клас наогул не вельмі зацікаўлены ў прадмеце, сэнсу праводзіць інтарактывы з візуалізацыяй няма, бо вучні не змогуць прымяніць веды, якімі не валодаюць, што толькі сапсуе заняткі. Лепш за ўсё падаваць інфармацыю такім вучням у форме, прапанаванай класічнымі метадычнымі дапаможнікамі. Але час ад часу для замацавання тэм настаўнік павінен рабіць цікавыя ўрокі з актыўным выкарыстаннем візуальных сродкаў. З цягам часу правядзенне такіх відаў заняткаў паспрые павышэнню матывацыі вучняў і іх цікавасці да прадметаў.

У пятым класе настаўнік толькі знаёміцца з вучнямі, таму важна чаргаваць розныя візуальныя прыёмы, спрабаваць розныя падыходы, сачыць за рэакцыяй класа. Пасля прымянення нагляднасці, напрыклад, на этапе тлумачэння тэмы, мэтазгодна правесці тэст ці праверачную работу. Гэтыя віды працы дапамогуць настаўніку зразумець, ці былі візуальныя сродкі дастатковы эфектыўнымі.

Калі настаўнік разумее, што клас, у якім ён працуе, вельмі актыўны і прыцягнуць увагу вучняў цяжка, яны хутка губляюць фокус, калі назіраюць за нечым яскравым, то прымяняць вельмі яскравую і актыўную візуалізацыю на этапе тлумачэння цяжкіх ці важных тэм нельга, гэта будзе неэфектыўна. Настаўнік у такім выпадку мае магчымасць стварыць нешта лаканічнае, што будзе служыць дадаткам да тэорыі і дапаможа вучням, калі ім будзе патрэбна хутка паўтарыць тэму або ўзнавіць веды.

Сродкі нагляднасці, якія настаўнік можа выкарыстаць на сучасным уроку, даволі разнастайныя: ілюстрацыя, ці тлумачальна-ілюстрацыйны метада, “воблака слоў”, “стужка часу”, інфаграфіка, інфаграфіка-схема, інфаграфіка-параўнанне, інфаграфіка-калаж, прыём “INSERT”, інтэлект-карткі і не толькі.

Пры стварэнні і прымяненні метадаў нагляднасці настаўніку важна ўлічваць той факт, што большасць сучасных пяцікласнікаў дрэнна валодае беларускай мовай, таму ўрокі літаратуры павінны спрыяць пашырэнню слоўнікавага запasu вучняў, вучыць іх разумець, адчуваць і размаўляць на мове.

Адным з самых папулярных метадаў, які настаўнік можа выкарыстоўваць на ўроку беларускай літаратуры, можна назваць інфаграфіку. На ўроках ў сучаснай школе інфаграфіка з’яўляецца карысным метадам, таму што яна дапамагае візуалізаваць новую, часам вельмі складаную, інфармацыю. “Паколькі інфаграфіка – гэта не толькі малюнак, але і «зашыфраваная» ў візуальнай выяве інфармацыя, то ў выніку мозг апрацоўвае колькасць інфармацыі, звычайна прадстаўленай у тэкставым выглядзе, за час, неабходны для ўспрымання і апрацоўкі візуальнай выявы, г. зн. на працягу долі секунды” [3, с. 149].

Інфаграфіку вельмі паспяхова можна выкарыстоўваць для пашырэння слоўнікавага запasu. Настаўнік, напрыклад, можа стварыць прыгожыя і яскравыя выявы з базавай лексікай, такой як назвы месяцаў на беларускай мове, падмацаваўшы выявы радкамі з твораў, якія вывучаюцца адпаведна праграме. Для стварэння выяў можна звярнуцца да штучнага інтэлекту. Такія матэрыялы патрэбна дэманстраваць не адзін раз, а сістэматычна, дапаўняючы гэта практычным выкарыстаннем лексікі вучнямі.

Выкарыстанне сродкаў нагляднасці і метадаў візуалізацыі можна назваць вельмі важным прыёмам, які павінен прымяняцца ў сучаснай школе. Гэтыя метады спрыяюць

больш глыбокаму разуменню і запамінанню матэрыялу, дзякуючы актывацыі розных кагнітыўных працэсаў, што дазваляе вучням не толькі ўспрымаць інфармацыю, але і структураваць яе асвойваць, разумець і замацоўваць. Візуальныя элементы, такія як інфаграфіка, схемы і графікі, робяць складаныя граматычныя структуры і лексічныя катэгорыі даступнымі і зразумелымі, што зніжае ўзровень стрэсу і павышае матывацыю вучняў. Акрамя таго, нагляднасць садзейнічае актывізацыі візуальнай памяці, што спрыяе лепшаму засваенню інфармацыі і яе доўгатэрмінаваму захаванню. У выніку, інтэграцыя візуальных сродкаў у навучальны працэс не толькі павышае якасць вывучэння прадмета, але і спрыяе развіццю крытычнага мыслення, самастойнага навучання і камунікатыўных навыкаў вучняў, што з'яўляецца неабходным у сучасным свеце. Такім чынам, выкарыстанне наглядных метадаў з'яўляецца неад'емнай часткай эфектыўнага навучання, якое супадае з самымі сучаснымі патрабаваннямі працэсу адукацыі.

Літаратура

- 1 Воскрекасенко, О. А. Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности / О. А. Воскрекасенко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10. – С. 80–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pyatiklassnikov-osobennosti-faktory-pedagogicheskoe-obespechenie-uspeshnosti> (дата обращения: 19.04.2026).
- 2 Феррейра Опасо, Е. В. Современные аспекты визуализации информации / Е. В. Феррейра Опасо // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2012. – № 11. – С. 138–140.
- 3 Плотникова, Е. С. Применение инфографики как способа представления теоретической информации при изучении иностранного языка / Е. С. Плотникова // Общество. Наука. Образование : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 19–20 апр. 2023 г. / под ред. А. В. Ефимова, Т. И. Монастырской. – Новосибирск : Сибирский гос. ун-т телекоммуникаций и информатики, 2023. – С. 147–151. – DOI: 10.55648/978-5-91434-086-2-2023-46-54. – EDN: YZTEUY.

УДК 811.161.3'42'373.22:398.21(=161.3)

Д. М. Сяргеевка

МЯНУШКІ ЯК СПАСАБ НАЗЫВАННЯ ПЕРСАНАЖАЎ У МОВЕ БЕЛАРУСКІХ НАРОДНЫХ КАЗАК

Артыкул прысвячаецца мянушкам як спосаб называння персанажаў у мове беларускіх народных казак. Мянушкі з'яўляюцца адным са спосабаў наймення персанажаў. Мянушкі ў мове казак выкарыстоўваюцца для наймення людзей, жывёл, птушак і міфалагічных істот. Мянушкі перадаюць адметнасці знешнасці персанажаў, асаблівасці характару і нават адметнасці паходжання герояў казкі. Для мянушак у беларускіх народных казках выкарыстоўваюцца як існуючыя лексемы, так і наватворы.

Казка – гэта асобны жанр вуснай народнай творчасці. Казка ўяўляе сабой звычайна невялікі па аб'ёме эпічны твор з гераічным, побытавым або чароўным сюжэтам. У беларускім фальклоры пераважаюць праязныя казкі. Хаця сюжэт казкі ў большасці прыдуман, у народных казках, як і ў іншых фальклорных тэкстах, закладзены значны сэнсавы патэнцыял.

Мова беларускіх народных казак адрозніваецца надзвычайным багаццем вобраза-выяўленчых сродкаў. У большасці тэксты казак арыентаваны на ўспрыманне

дзяцей, што мяркуе своеасаблівую стылістыку. Для мовы беларускіх народных казак уласцівая вялікая колькасць мастацкіх азначэнняў, метафар, параўнанняў, фразеалагічных выразаў. Усё гэта надае казкам эмацыянальнасць і выразнасць і паўплывае на захаванасць твораў на працягу стагоддзяў. Разам з іншымі фальклорнымі творамі беларускія казкі захоўваюць і перадаюць шматвяковую народную мудрасць у даступнай і зразумелай форме цікавага аповеду.

Адна з адметнасцей мовы беларускіх народных казак – спосабы называння персанажаў. У некаторых казках вобразы не надзяляюцца асобнымі найменнямі і называюцца агульнымі назоўнікамі, тыпу *дзед, баба, хлопчык, мужык*. Гэта часта адносіцца і да вобразаў прыроднага свету. Так, у казках дзейнічаюць *кот, лісіца, певень, сабака, воўк*. У іншых казках персанажы атрымліваюць імёны. Звычайна гэта найбольш папулярныя ў народнай традыцыі адпаведнага часу антрапонімы.

Для мовы беларускіх народных казак таксама ўласцівае выкарыстанне мянушак як спосабаў называння персанажаў. “Тлумачальны слоўнік беларускай мовы” прапануе наступныя вызначэнні лексеме *мянушка*:

“1 Назва, дадзеная чалавеку жартам, у насмешку або для канспірацыі.

2 Назва, дадзеная адной жывёле ў адрозненне ад іншых падобных” [1].

Прыведзеныя тлумачэнні паказваюць, што мянушка ўяўляе сабой другое, дадатковае да асноўнага імя найменне, калі мянушка адносіцца да асобы, а таксама асноўнае найменне, калі адносіцца да жывёлы. Менавіта мянушкі першапачаткова папярэднічалі ўсходнеславянскім прозвішчам.

Вобразы і персанажы беларускіх народных казак падзяляюцца на тры асноўныя групы: асобы, жывёлы і іншыя прадстаўнікі прыроднага свету, міфалагічныя і неіснуючыя персанажы.

Мянушкі асоб у беларускіх народных казках маюць на мэце падкрэсліць пэўныя адметныя рысы персанажаў, замацаваць увагу на гэтых асаблівасцях. Мянушка можа выкарыстоўвацца ў тэксце разам з імем: “*Жыў сабе на свеце адзін добры чалавек. Было ў яго тры сыны – два разумныя, а трэці **Іван-прасцяк***” [2, с. 47]. Мянушка *прасцяк* абазначае неразумнасць, неразвітасць героя. Хаця ў казках менавіта персанаж з гэтым дадатковым найменнем выяўляе сябе надзвычай знаходлівым і кемлівым.

Часам мянушка ў казцы вынікае ў выніку адсутнасці канкрэтнага імя. Некаторыя казкі фіксуюць адсутнасць імя ў найменні вобраза: “*Ва ўсіх імёны як імёны, а дзедаў сын – **Безыменны!***” [2, с. 63].

Беларускія народныя казкі часам падаюць адметныя мянушкі. Пра шляхі стварэння мянушкі адбываецца аповед у тэксце казкі: “*А імя табе будзе **Тром-сын**, гэта значыць будзеш ты ўсім нам тром сынам*” [2, с. 63]. У казцы мянушка *Тром-сын* утварылася шляхам спалучэння формай давальнага склону простага лічэбніка *тры* і назоўніка *сын*. Зліццё дзвюх формаў прывяло да ўтварэння аднаго слова з адзіным націскам. Атрыманае слова і становіцца спосабам называння персанажа.

Мянушка антрапаморфных персанажаў у беларускіх казках часам можа паходзіць з назвы характэрных для гэтых персанажаў дзеянняў: “*Як не клікаў – заспрачаўся дзядок. – Я ж не глухі! Ты два разы назваў маё імя: **Ох, Ох...** Мусіш мне цяпер сказаць, што ты ад мяне патрабуеш*” [2, с. 92]. Казачны персанаж – дзядок – у гэтым творы адметны сваёй звычайнай вохкаццю, адсюль і мянушка персанажа – *Ох, ох*.

Мянушкі персанажаў беларускіх народных казак могуць паказваць на пэўныя знешнія характарыстыкі вобразаў: “*Ды такія малы, што з-пад шапкі не відаць. Не большы за кулак. Так дзед з бабай яго і звалі: **сыноч-з-кулачок***” [2, с. 113]. Найменне персанажа *Сыноч-з-кулачок* адразу засяроджвае ўвагу чытачоў на невялікім росце героя. Такія найменні ствараюць надзвычайную вобразнасць і экспрэсіўнасць тэксту казкі, а таксама спрыяюць запамінанню казкі, бо, нагадаем, казкі перш за ўсё арыентаваліся на дзяцей і перадаваліся часцей у старажытнасці вусным шляхам.

У многіх казках прапануецца тлумачэнне і гісторыя, як з'явілася імя або мянушка героя: *“Аднаго разу досвіткам пайшла жонка гаспадара па ваду. Бачыць яна – коціцца на дарозе гарошак. Падняла яго, паглядзела ды і з'ела. І вось якая сталася з ёю праява. Пачула яна, што той гарошак стаў у ёй расці. А тыдняў праз два нарадзіўся ў яе сын... Думалі, думалі, як назваць яго, якое імя даць. І назвалі яго **Гарошак**”* [2, с. 100]

Казка – фальклорны жанр, які адметны тым, што часта ў казцы адбываецца надзяленне жывёл, птушак і нават раслін рысамі і адметнасцямі і асаблівасцямі паводзін чалавека. Зааморфныя персанажы ў казках таксама маюць уласныя найменні.

Мянушкі прадстаўнікоў жывёльнага свету ў беларускіх народных казках перадаюць адметныя рысы знешнасці жывёлы. Напрыклад, курачка *Чубатка* адразу выразна малюе маленькім чытачам і слухачам казкі курыцу, у якой маецца чубчык: *“Жылі дзед ды баба. Нічога ў іх з гаспадаркі не было, толькі адна курачка **Чубатка**”* [2, с. 11].

Для названай свойскай птушкі надзвычай пашыранай у многіх славянскіх казках з'яўляецца мянушка *Рабка*. Не абыходзяць сваёй увагай гэтую мянушку і беларускія казкі: *“Жыў дзед, жыла бабка. Была ў іх **курачка-рабка**”* [с. 26]

У казках ужываюцца мянушкі жывёльных персанажаў, якія сустракаюцца таксама ў сапраўдным жыцці. Не заўсёды мянушкі ў казках ствараюцца нанова. Часам у мове казкі ўжываецца папулярная мянушка: *“Малайчына, **Лыска!** – пахваліў гаспадар сабаку, прывёў на кухню і загадаў жонцы добра карміць яго”* [2, с. 28]. Мянушка сабакі *Лыска* адзначае асаблівасці поўсці жывёлы.

Разам з тым у казках мянушкі могуць падказваць на гукі, якія выдае прадстаўнік жывёльнага свету – носьбіт гэтага наймення. Вядома, што свойскія птушкі выдаюць розныя гукі, што стала асновай для надання персанажам казкі наступным мянушак: *“Жылі на адным двары курачка **Сакатушка**, гусак **Шыпун** ды індык **Балбатун**”* [2, с. 15].

Па словах К. Л. Хазанавай, персанажамі фальклорных твораў звычайна “становяцца блізкія і добра знаёмыя прадстаўнікам названых культур жывёлы, птушкі, насякомае, якія водзяцца на тэрыторыі пастаяннага пражывання этнасаў і (або) з'яўляюцца ўяўнымі істотамі, уласцівымі для народнай культуры. За некаторымі зааморфнымі вобразамі ў традыцыйных культурах замацаваліся метафарычныя абазначэнні рэалій жыцця чалавека” [3, с. 230]. Папулярным вобразам у народных казках з'яўляецца кот. Пашыранасць гэтага зааморфнага персанажа ў казках абумоўлена пашыранасцю адпаведнай жывёлы ў жыцці. Мянушкі для катой у беларускіх народных казках абіраюцца розныя. Адзначаюцца мянушкі, што паказваюць, якія гукі выдае жывёла: *“Ты хто такі будзеш? – пытаецца. – Я – **Кот Мурлыковіч**”* [2, с. 23]. Тут кот нават надзяляецца імем і імем па бацьку на ўзор з імем і імем па бацьку чалавека.

У некаторых казках для мянушак зааморфных персанажаў выкарыстоўваюцца пачатковыя спалучэнні гукаў агульных іх назваў-назоўнікаў: *“У маленькай ізбушцы на лясной апушцы жылі птушак **Пецька**, коцік **Коцька** і маленькі хлопчык **Жыхарка**”* [4].

Адметнасцю мовы беларускіх народных казак з'яўляецца выкарыстанне ў якасці мянушкі персанажаў наватвораў. Такія найменні ствараюцца ад агульнаславянскіх каранёў з дапамогай беларускіх словаўтваральных сродкаў па прадуктыўных словаўтваральных мадэлях: *“Ліска перапыніла работу на кухні. Пасылае старэйшую дачку **Чучалку**: – Паглядзі, **Чучалка**, што там за паніч пад варотамі пяе? Выйшла **Чучалка**, а коцік яе – хоп! – за карак ды ў торбу. А сам яшчэ гучней грае ды спявае. Пасылае ліска сярэдняю дачку **Пачучалку**”* [4]. У прыведзенай казцы мянушка *Чучалка* стала ўтваральнай асновай для мянушкі *Пачучалка*. Абедзве мянушкі надаюць тэксту казкі выразнасці і эмацыянальнасці.

Натуральна, што ў казках дзеючымі персанажамі становяцца не толькі асобы, прадстаўнікі жывёльнага свету, але і міфалагічныя персанажы, уяўныя і прыдуманая вобразы. Так, у казках адмоўным персанажам становіцца дракон, цмок ці вялікі змей. І гэты персанаж мае ўласнае найменне: *“Здарылася ў адным краі вялікая бяда: наляцеў аднекуль дзевяцігаловы змей **Цуда-Юда** і ўхапіў з неба сонца з месяцам”* [2, с. 33]. Мянушка тут ствараецца на аснове рыфмавання.

Такім чынам, у беларускіх народных казках мянушкі з'яўляюцца адным са спосабаў наймення персанажаў. Мянушкі ў мове казак выкарыстоўваюцца для наймення людзей, жывёл, птушак і міфалагічных істот. Мянушкі перадаюць адметнасці знешнасці персанажаў, асаблівасці характару і нават адметнасці паходжання герояў казкі. Для мянушак у беларускіх народных казках выкарыстоўваюцца як існуючыя лексемы, так і наватворы.

Літаратура

- 1 Мянушка. – URL: <https://verbum.by/tsbm/mianushka> (дата звароту: 16.03.2026).
- 2 Беларускія народныя казкі / склад. І. Разанаў ; маст. А. Лось. – 2-е выд. – Мн. : Юнацтва, 1981. – 144 с.
- 3 Хазанава, К. Л. Прыродны свет у беларускіх і кітайскіх парэміях / К. Л. Хазанава // Традиционная духовная культура восточнославянских и китайского народов : сборник научных статей. – Вып. 2 / редкол. : В. И. Коваль (гл. ред.) [и др.]; М-во образования РБ, Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – С. 225–230.
- 4 Казкі беларускія. – URL: <http://kazki.by/tag/byelorusskaya-narodnaya-skazka/> (дата звароту: 16.03.2026).

УДК 37.091.33

Р. О. Таджиева

ВАЖНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

В данной статье рассматривается роль интерактивных методов обучения в подготовке современных студентов. Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации образовательного процесса к потребностям цифрового поколения. В статье особое внимание уделяется практическому применению таких методов, как круглые столы, групповая работа и интерактивные презентации. Интерактивные методы оказывают положительное влияние на развитие самостоятельного мышления, навыков работы в команде и глубины знаний, а также способствуют преодолению психологических ограничений учащихся и развитию их личности.

Как говорится в статье Д. Мурадовой «Интерактивные методы обучения», «интерактивные методы обучения получили широкое распространение в современной системе образования, поскольку они обеспечивают активное участие учащихся, развивают творческое мышление и углубляют усвоение знаний. Кроме того, интерактивные методы делают процесс обучения интересным и эффективным, улучшают навыки самостоятельной работы, работы в группах и решения задач. Это создает возможность подготовки современных, конкурентоспособных, динамичных и новаторски мыслящих специалистов» [1]. В данной статье анализируется роль интерактивных методов в современном университетском обучении, их эффективность и влияние на результаты обучения.

Слово «интерактивный» происходит от английского слова “interact”. «Интер» означает «взаимный», а «акт» означает «действовать», то есть общаться, вести беседу или диалог с кем-либо. Как говорится в статье Ж. Н. Кравченко «Интерактивные и активные методы и техники работы с преподавательским составом», «интерактивные методы – это методы, основанные на том, что студенты являются не просто получателями информации, а активными участниками учебного процесса. Отличительной чертой интерактивных методов является высокий уровень взаимной активности между участниками, а также эмоциональная и духовная связь между ними. Интерактивные методы основаны на моделях взаимодействия

“учитель – студент” и “студент – студент”» [2]. При использовании интерактивных форматов роль учителя радикально меняется и перестает быть центральной. Он лишь регулирует процесс и участвует в его общей организации, заранее готовит необходимые задания и формулирует вопросы или темы для группового обсуждения, дает советы и контролирует сроки и порядок запланированного выполнения. Участники опираются на собственный и чужой социальный опыт и вынуждены общаться друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить точки соприкосновения и достигать соглашений. Как говорится в книге Е. Атдаева «Педагогика», «в современной педагогической практике в основном используются интерактивные методы обучения, которые помогают учащимся понимать получаемую новую информацию, активно мыслить и основательно усваивать знания. Этот метод направлен на использование имеющихся у учащихся знаний, пробуждение интереса к полученной новой информации и формирование их личного подхода к преподаваемым знаниям» [3, с. 48].

В теории и практике педагогической науки понятие интерактивного обучения не является новым, но целостная теория интерактивного обучения до сих пор не выстроена. Ряд исследователей (Б. Ц. Бадмаев, М. Новик, С. Д. Смирнов, А. М. Смолкин, Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенька и др.) выделяют активные методы обучения, подразумевая под ними «те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе» [4]. К таким методам В. Я. Ляудис, Б. Ц. Бадмаев относят методы «программированного обучения; методы проблемного обучения; методы интерактивные обучения» [4].

Как говорится в книге Е. П. Ильина, «Психофизиология человеческого состояния», американский философ Джон Дьюи утверждал: «Мышление – единственный метод образования, который можно назвать по-настоящему интеллектуальным, потому что оно использует и обогащает ум» [5, с. 412]. Его главная идея заключалась в том, чтобы поместить ребенка в педагогическую вселенную и считать, что образование должно вращаться вокруг него.

Древнегреческий философ Сократ считал, что обучение – это не заполнение памяти, а разжигание внутреннего огня знания. Его руководящими принципами были: «Познай самого себя», утверждение «Я знаю, что ничего не знаю» и стремление к добру через знание.

Теория Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» гласит, что «учащиеся усваивают больше знаний, когда получают инструкции от человека с более высоким уровнем навыков, чем самостоятельно» [6]. Зона ближайшего развития – это набор навыков или знаний, которые ученик не может освоить самостоятельно, но может приобрести с помощью или под руководством человека, обладающего несколько более высоким уровнем навыков, чем он сам.

Интерактивные методы имеют сегодня огромное значение. Чтобы в полной мере понять важность этих методов, необходимо учитывать характеристики современных студентов. Сегодняшние студенты принципиально отличаются от предыдущих поколений из-за влияния цифровизации, социальных изменений и новых образовательных вызовов. Эти различия создают потребность в интерактивных методах обучения, которые адаптируются к их уникальным характеристикам и повышают эффективность образовательного процесса. Кроме того, как говорится в статье Сэма Боумана «Как мультимедиа и интерактивные технологии трансформируют вовлеченность», «образование сегодня выглядит кардинально иначе, чем классы десятилетней давности. Интерактивные технологии и мультимедийные инструменты теперь заменяют традиционные учебники и лекции, создавая более динамичную и увлекательную учебную среду. Эта трансформация напрямую отвечает одной из самых насущных проблем образования – поддержанию вовлеченности студентов в мире, все больше отвлекающем внимание» [7].

Например:

– современные студенты менее склонны читать длинные тексты. Как отмечается в книге Вадима Радаева «Обучение в кризисе», «новое поколение, привыкшее к красоте

интернета, предъявляет иные требования к оформлению учебных материалов» [9]. Поэтому информация, представленная в виде диаграмм, таблиц, видео или анимации, более понятна и запоминаема;

– современные студенты готовы открыто выражать свои взгляды и не боятся отстаивать свою точку зрения в дебатах. Однако в некоторых случаях чувство стыда и смущения ограничивает способность студентов открыто выражать свои мысли. Как говорится в статье А. Шуляковой «Почему мы боимся говорить вслух, даже когда у нас есть мнение», «чаще всего это страх совершить ошибку. Мы боимся сказать что-то не то. Страшно показаться глупым, наивным или недостаточно компетентным. Боишься, что твое мнение вырвут из контекста, исказят или используют против тебя. В результате становится легче держать свое мнение при себе, думая, что так безопаснее» [9];

– современный студент – дитя эпохи высоких технологий. Он порой забывает, что его мозг устроен несколько иначе, чем жесткий диск. Загруженная в него информация должна не просто храниться в удаленной папке, но и анализироваться и использоваться.

Именно по этим причинам интерактивные методы имеют важное значение. Как говорится в книге С. Дурдиева «Основы жизни», «интерактивные методы обучения предполагают моделирование реальных жизненных ситуаций, использование ролевых игр и совместное решение проблем. Доминирование какого-либо одного участника или идеи в образовательном процессе недопустимо. Это способствует гуманизму и демократическому подходу. Интерактивные методы обучения легко вписываются в любую учебную программу, не нарушая традиционных методов. Этот тип обучения способствует профессиональному развитию учителя, меняет его отношение к ученикам как к источнику повседневного общения и помогает ученикам воспринимать мир и понимать свою систему ценностей. Меняется и отношение ученика. Ученик не может быть просто активным человеком, который хранит и несет знания внутри себя. Он должен научиться использовать свои знания для самосовершенствования или полезности в жизни. Интерактивные методы обучения вовлекают учащихся во внутригрупповую и межгрупповую деятельность, вовлекают всех в работу, снимают напряжение и разрушают психологический барьер застенчивости. Интерактивные методы пробуждают весь спектр эмоций, связанных с лидерством, конкуренцией, общением и решением образовательных задач. После снятия внутреннего напряжения ученики активно участвовать в играх. Студенты теряют страх быть оцененными за определенные действия, и проявляется их индивидуальность. Это положительно влияет на личностное развитие студента и мотивирует его к этому» [3].

Как говорится в книге Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой «Современные методы активизации обучения», «интерактивное обучение развивает способность мыслить нестандартно, видеть проблемную ситуацию в собственных жизненных ценностях; оно способствует развитию таких качеств, как умение слушать другую точку зрения, умение сотрудничать, участвовать в партнерском общении, проявляя при этом терпимость к оппонентам, необходимый такт, доброжелательность и участие в процессе совместного поиска путей взаимопонимания и истины» [4].

Как говорится в статье Ж. Н. Кравченко «Интерактивные и активные методы и техники работы с преподавательским составом», «виды интерактивных методов обучения:

– мозговой штурм – это интерактивная техника генерации идей, направленная на поиск наиболее эффективных решений проблемы посредством совместного творчества. Препятствуя критике, поощряя смелые идеи и опираясь на предложения коллег, можно преодолеть творческие барьеры. Эта техника включает в себя генерацию, анализ и отбор наилучших вариантов;

– круглый стол (дискуссия, дебаты) – это групповой метод, в рамках которого студенты совместно обсуждают проблемы, предложения, идеи и точки зрения, а также совместно ищут решения;

– деловые игры (включая ролевые и имитационные игры) – популярный метод, который можно использовать даже в начальной школе. Во время игр ученики пробуют себя в разных профессиях и принимают на себя роли участников в заданной ситуации;

– занятия в малых группах предполагают разделение класса на небольшие группы для обсуждения конкретных вопросов и разработки решений учебных проблем. Этот метод позволяет участвовать всем ученикам и развивает навыки сотрудничества и межличностного общения;

– сократовский диалог – это использование конкретных вопросов во время беседы для поощрения размышления, сосредоточенности и адекватной оценки текущей дискуссии и своей роли в ней. Как правило, диалог состоит из трех этапов: согласие, сомнение и обсуждение;

– тренинг навыков – это интерактивный метод обучения, при котором профессионал делится своим опытом, а участники проверяют свои навыки. Он основан на активном взаимодействии, равноправном общении, творчестве и решении реальных проблем. Главная цель – не только передать знания, но и развить способность применять их в реальных ситуациях;

– метод SWOT – это эффективный интерактивный инструмент обучения, основанный на анализе сильных и слабых сторон, возможностей и угроз. Он вовлекает студентов в активный процесс критического мышления, помогая им систематизировать информацию, оценивать риски и принимать обоснованные решения, что очень важно в современном образовании;

– презентация – самый эффективный способ донесения важной информации как в разговоре «один на один, так и при публичных выступлениях. Слайд-презентации с использованием мультимедийного оборудования позволяют эффективно и наглядно представить содержание изучаемого материала, выделить и проиллюстрировать сообщение, которое несет поучительную информацию, показать ее ключевые содержательные пункты. Использование интерактивных элементов позволяет усилить эффективность публичных выступлений, являющихся частью профессиональной деятельности докладчика» [2];

– еще один относительно простой интерактивный метод – «Подумай-Обсуди-Поделись». «Преподаватель представляет проблему или вопрос, сначала прося студентов подумать (и обычно написать) индивидуально свои ответы, а также обоснование и доказательства. Затем студенты обсуждают свои ответы с партнером, при этом преподаватель поощряет уважительные вопросы и критику среди студентов. Наконец, студенты делятся своими выводами (как индивидуальными, так и полученными в ходе парного обсуждения) со всем классом, при этом преподаватель поощряет дальнейшие вопросы и критику» [10].

Таким образом, мы протестировали методы круглого стола, работы в малых группах и интерактивных презентаций и пришли к выводу, что все эти методы оказали положительное влияние на наше самостоятельное мышление, способность работать в команде и глубокое обучение.

Литература

1 Мурадова, Д. Интерактивные методы обучения / Туркменский государственный педагогический институт имени Сейитназара Сейди. – URL: <https://atavatan-turkmenistan.com/okatmagyn-interaktiw-usullary> (дата обращения: 19.04.2026).

2 Кравченко, Ж. Н. Интерактивные и активные методы и техники работы с преподавательским составом, 2018. – URL: <https://bockroir.by> (дата обращения: 19.04.2026).

3 Педагогика : учебник для средней школы / Э. Атаев [и др.]. – Ашхабад : Туркменская государственная издательская служба, 2017. – 256 с.

4 Панина, Т. Современные методы активизации обучения / Т. Панина. – URL: Academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_4660.pdf (дата обращения: 17.04.2026).

5 Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 412 с.

6 Рашидова, М. Теория «Зона ближайшего развития» Л. С. Выгодского и технология скаффолдинг как основные понятия лингвометодической поддержки в обучении курсантов английскому языку. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-zona-blizhayshego-razvitiya-l-s-vygodskogo-i-tehnologiya-skaffolding-kak-osnovnye-ponyatiya-lingvometodicheskoy-podderzhki> (дата обращения: 17.04.2026).

7 Боуман, С. Как мультимедийные и интерактивные технологии трансформируют вовлеченность / С. Боуман. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-iskusstvennogo-intellekta-dlya-razrabotki-obrazovatelnyh-resursov-v-predmetnoy-oblasti-kulturologiya> (дата обращения: 19.04.2026).

8 Радаев, В. Преподавание в условиях кризиса / В. Радаев. – URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/629158050.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwihjtG8hYKUAXvExA1HUakKzUQFnoECAoQAg&usq=AOvVaw0jEQd5LhiFwjx26td41-l7> (дата обращения: 19.04.2026).

9 Шулякова, А. Почему мы боимся говорить вслух, даже когда у нас есть мнение / А. Шулякова. – URL: <https://intent.press/ru/amp/4/pochemu-my-boimsia-govorit-vslukhdazhe-kogda-u-nas-est-mnenie> (дата обращения: 20.04.2026).

10 Мафтуна, С. Важность интерактивных методов в преподавании английского языка в школьном образовании / С. Мафтуна. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6945628> (дата обращения: 19.04.2026).

УДК 811.111'42'37:398.92

К. В. Ткач

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ-ЗООНИМАМИ CAT И DOG

Статья посвящена сопоставительному анализу фразеологических единиц с зоонимами cat и dog, зафиксированных в британском и американском вариантах английского языка. Эмпирической базой исследования стали 100 фразеологических единиц с компонентами cat и dog (по 50 на каждый зооним), отобранных методом сплошной выборки. В результате были выявлены семантические, стилистические и переводческие расхождения.

Фразеологизмы с компонентами-зоонимами представляют собой один из наиболее архаичных и культурно маркированных пластов лексики. Среди всех зоонимов в английском языке наибольшей фразеобразовательной активностью обладают cat и dog [1, с. 12]. Однако, как показывают наблюдения, семантика и стилистическая окраска идиом с этими компонентами существенно различаются в британском (BrE) и американском (AmE) вариантах. Цель данного исследования – выявить и описать эти различия, а также определить, как они отражаются в лексикографических источниках и переводческих стратегиях.

Материалом послужили 100 фразеологических единиц с компонентами cat и dog (по 50 на каждый зооним). Для отбора найденных идиом нами были использованы следующие источники: “Cambridge International Dictionary of Idioms” (1998) и двуязычный словарь под редакцией Е. А. Хомутниковой и Ю. С. Боровых (2019). Для анализа был применён метод сопоставительного анализа.

В британском корпусе идиомы с dog составляют 50 % от всех отобранных британских единиц, в американском – также 50 %. Однако стилистическая маркировка различается: среди британских идиом с cat 40 % имеют помету «разг.», 15 % – «уст.» или «шотл.»; среди американских – 60 % маркированы как «жарг.» или «сленг», 20 % как «разг.». Это указывает на более высокую степень формальности британских единиц [2, с. 15].

Британские идиомы с cat часто содержат литературные или исторические аллюзии. Например, grin like a Cheshire cat (ухмыляться во весь рот) восходит к книге Л. Кэрролла [1, с. 35]; bell the cat (отважиться, рискнуть) – к средневековой басне (таблица 1). В американском варианте преобладают сленговые единицы, связанные с материальным успехом: fat cat (богач, финансовый туз) [2, с. 67]; the cat's pajamas/meow (первый сорт, то, что надо). Отметим также американскую реалию catbird seat (выгодное положение), заимствованную из бейсбольной терминологии [2, с. 61]. По стилистическим пометам среди британских идиом с cat 40 % имеют помету «разг.», 15 % – «уст.» или «шотл.», остальные нейтральные; среди американских 60 % – «жарг.» или «сленг», 20 % – «разг.» и 20 % нейтральные.

Таблица 1 – Семантические группы фразеологизмов с cat

Семантическая группа	Британские примеры	Американские примеры
Характер человека	a cool cat (разг. – любитель джаза)	a fat cat (богач), a copy cat (подражатель)
Поведение, поступки	bell the cat (рискнуть), put the cat among the pigeons (вызвать переполох)	let the cat out of the bag (выдать секрет), play cat and mouse (играть в кошки-мышки)
Состояние, чувства	like a cat on hot bricks (как на иголках) – общее, но в BrE чаще	like a cat on a hot tin roof (амер. вариант)
Внешность, оценка	the cat's whiskers (первый сорт)	the cat's pajamas/meow (то же значение)
Фразеологизмы-реалии	teach the cat the way to the kirk (шотл.)	catbird seat (амер., из бейсбола)

В британском варианте доминируют идиомы с негативной коннотацией, описывающие тяжёлую жизнь, беспорядок или обман: a dog's life (собачья жизнь), a dog's breakfast (беспорядок, хаптура) [2, с. 100–101]. В американском варианте на первый план выходят единицы, связанные с социальной конкуренцией и иерархией: top dog (лидер, победитель), dog eat dog (человек человеку волк) [2, с. 100]. Показательно, что идиома a yellow dog в AmE означает 'предатель, подлец' [1, с. 30], тогда как в BrE аналогичное значение передаётся через a dirty dog [2, с. 21].

При сравнении cat и dog внутри вариантов выявлено следующее. В британском варианте среди фразеологизмов с cat 20 % имеют негативную коннотацию (ссоры, опасность), 30 % – положительную (ловкость, риск), остальные нейтральные; с dog 60 % имеют негативную или ироничную окраску (трудная жизнь, обман, беспорядок), 10 % – положительную (преданность не выражена), 30 % – нейтральные.

В американском варианте у cat 40 % негативных (ссоры – cat fight, трусость – scaredy-cat), 20 % положительных (успех – fat cat, classy – cat's pajamas); у dog 50 % негативных (предательство – yellow dog, усталость – dog-tired), 30 % положительных или нейтральных (лидерство – top dog, стойкость – every dog has its day) (таблица 2).

Таблица 2 – Семантические группы фразеологизмов с dog

Семантическая группа	Британские примеры	Американские примеры
1	2	3
Характер человека	a sly dog (хитрец), a dumb dog (молчун), a dull dog (зануда)	a yellow dog (предатель), a top dog (лидер), underdog (проигравший)

Окончание таблицы 2

1	2	3
Тяжёлая жизнь, неудача	a dog's life, die a dog's death, go to the dog	a dog's life, go to the dogs
Презрение, пренебрежение	a dirty dog (подлец), throw to the dog	call off the dogs (прекратить травлю), doghouse (немилость)
Бытовые ситуации	a dog's breakfast/dinner (беспорядок), hair of the dog (опохмелка)	a hot dog (еда), a dog's age (долгое время)
Устойчивые сравнения	like a dog with two tails (очень доволен)	dog-tired (очень устал), sick as a dog (очень плохо)

Что касается лексикографической фиксации, по данным словаря Хомутниковой и Боровых, для 45 % британских идиом с cat и dog предлагаются русские фразеологические эквиваленты или аналоги, для 30 % – калькирование, для 25 % – описательный перевод. Для американских идиом описательный перевод используется в 40 % случаев, что значительно выше. Например, британская *not have a cat in hell's chance* переводится аналогом «не видать как своих ушей», а американская *wildcat strike* – описательно: «забастовка, не санкционированная профсоюзом» [1, с. 34]. Это подтверждает, что американские идиомы содержат больше культурно-специфичных компонентов (реалий), не имеющих прямых соответствий в русском языке.

Таким образом, сопоставительный анализ фразеологизмов с cat и dog показал, что семантика dog в британском корпусе чаще связана с негативными аспектами повседневной жизни (беспорядок, усталость), а в американском – с социальной конкуренцией (*top dog*).

В свою очередь компонент cat в британском варианте чаще описывает хитрость и независимость (*bell the cat*), в американском – материальный успех и внешний лоск (*fat cat*). Эти расхождения необходимо учитывать при переводе и межкультурной коммуникации.

Литература

- 1 Хомутникова, Е. А. Англо-русский словарь фразеологизмов с компонентом-зоонимом / Е. А. Хомутникова, Ю. С. Боровых. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2019. – 126 с.
- 2 Cambridge International Dictionary of Idioms. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 587 с.
- 3 Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 4-е изд. – М. : Русский язык, 1984. – 944 с.

УДК 811.161.1'367.620'367.1

Е. И. Ходорич

НАЗВАНИЯ БЕЛОРУССКИХ ТОРГОВЫХ МАРОК ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ В СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье исследуются белорусские прагматонимы на примере названий торговых марок молочной продукции и кондитерских изделий. Выявлены структурные и семантические особенности наименований, приведена их классификация. Рассмотрены преобладающие модели номинации, а также условия появления прагматонимов с ярко выраженными элементами языковой игры.

Термин *прагматоним* для обозначения собственных имён товаров и услуг был введён в научный оборот Н. В. Подольской в «Словаре русской ономастической терминологии» в 1978 году. Исследователь Н. Л. Шведова в диссертации «Функциональная специфика прагматонимов (на материале современной массовой литературы)» отмечает, что объём понятия указанного термина следует расширить «от словесного товарного знака до любого реально существующего названия товара» [1, с. 5]. Таким образом, в работе речь пойдёт о названии товара во всём его многообразии.

Лексическая структура прагматонима в ряде работ определяется следующим образом: номенклатурная группа (в нашем случае это молочная продукция и кондитерские изделия), в структуре которой выделяют термин-идентификатор (обозначает конкретный вид продукта, например, сыр, масло, конфеты) и квалификатор (характеризует специфику именуемого продукта). Далее следует дифференциатор, собственно сам прагматоним, который и является объектом лингвистического анализа [2, с. 13].

В статье «Прагматонимы в ономастическом пространстве: семантический, лингвокультурологический и синтаксический аспекты (на примере названий кондитерских изделий)» исследователь И. И. Исангузина выделяет «дифференцирующую, информативную, охранную, гарантийную и психологическую» [3, с. 990] функции прагматонимов, а также, разделяя точку зрения исследователей Н. А. Лукьяновой и О. Е. Яковлевой, считает прагматонимы «частью ядерной, а не периферийной зоны общей ономастической системы русского языка» [3, с. 991]. Изучив имеющиеся структурные и семантические классификации Л. Р. Ермаковой, Н. А. Стадульской, И. И. Исангузиной, И. И. Файзуллиной, Е. А. Сотниковой, нами предложена собственная структурно-семантическая классификация названий торговых марок продуктов питания.

Так, **по структуре** выделены следующие прагматонимы:

1.1 По языку наименований:

– русскоязычные: «Алёнка», «Данко», «Свитязь», «Крошка-осьминожка», «Муму», «Кофейная история», «Карусель», «Полосатик», «Улиточка в кокосе», «Золотой ключик топ» и другие;

– белорусскоязычные: «Залатая пчолка», «Родныя словы», «Беларусачка», «Беларускія ўзоры», «Спакуса ў кокосе», «Асалода», «Ласунак», «Рамонак»;

– англоязычные (латинизированные): «Feelin», «Toffee», «Smile Time», «White hill», «Fruktelli», «Cherry ice», «Blue lagon», «Jattis», «Coffee Break», «Latte barista»;

– комбинированные: «Vaib», «Шахматный слодыч» (русс. + белор.), «ОГО GO», «Ягодный фэст».

Среди названий молочной продукции и кондитерских изделий преобладают русскоязычные и белорусскоязычные наименования, вместе с тем появляется всё больше латинизированных, англоязычных и комбинированных названий. Эта тенденция прослеживается практически во всех группах онимов и связана с влиянием глобализации и необходимостью выхода продукции на мировой рынок. Белорусскоязычные наименования в сочетании с соответствующим визуальным оформлением упаковки всё чаще становятся визитной карточкой бренда и также обретают популярность, особенно в названиях подарочных наборов конфет и шоколада.

1.2 По структуре и способу образования мы выделяем:

1.2.1 Простые (однословные) прагматонимы. Среди них:

– непроизводные существительные: «Селена», «Полесье», «Акация», «Метеорит», «Карусель»;

– имена существительные, образованные от имён существительных с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов: «Белочка», «Витоша», «Коровка», «Снежок»;

– относительные имена прилагательные, образованные от имён существительных суффиксальным способом: «Трюфельные», «Столичный», «Театральная», «Взлётная»,

«Греческий», «Бархатное», «Белорусское», «Крестьянское», «Элитное», «Деревенский», «Губернский», «Славянский», «Королевский», «Никольский», «Клубничный», «Спортивный», «Фруктовый», «Детский», «Сливочный»;

– прагматонимы-предложения с глаголом в форме императива: «Зарядись».

Среди однословных наименований лидирующую позицию занимают непроемные, а также образованные с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов имена существительные. Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов в названиях конфет призвано привлечь внимание детей, вызвать у них положительные эмоции, поскольку именно дети являются основными потребителями сладостей. Встречается немало прагматонимов в форме относительных прилагательных, особенно среди названий сыров и сливочного масла, что обусловлено исторически – сыры и масло, как правило, называют по месту производства и технологии производства, вкусу (например, сыры «Классический», «Лёгкий», «Голландский», «Финский», «Монастырский», «Швейцарский», масло «Классическое» от «Брест-Литовска»).

1.2.2 Сложные прагматонимы, как правило, образованы сложением слов / слиянием, где один из компонентов часто является приложением: «Какао-бобры», «Брест-Литовск», «Чудо-бурёнка», «Арбузно-карапузно».

Кроме того, получили широкое распространение неологизмы и прагматонимы с элементами языковой игры, особенно в названиях кондитерских изделий: «Ага-нуга», «Чио-рио», «Шокомелька», «Эль карамель», «Ну:га», «Тутти фрутти», «Творобушки», «Кремаколада», «Ирис кис-кис», «Шоко-шоко». Такие прагматонимы придают наименованию шуточный, несерьёзный характер, больше ориентированы на детскую и молодёжную аудиторию.

1.2.3 Составные прагматонимы. Образованы по следующим моделям:

1) модель «прил. + сущ.», вид связи – согласование: «Вафельные сюжеты», «Волшебная флейта», «Ягодный фэст», «Озорная вишня», «Весенняя рапсодия», «Родные слова», «Красная шапочка», «Любимая Алёнка», «Детские истории»;

2) модель «сущ. в И. п. + сущ. в косвенном падеже», вид связи – управление: «Мишка на поляне», «Метеорит на арахисе», «Энергия молока»;

3) прагматонимы-предложения с глаголом в форме императива: «Узнай Мир!».

Классическим приёмом маркетинговой лингвистики стало широкое использование словосочетаний со связью согласование в качестве дифференциатора, поскольку прилагательное добавляет привлекательные для покупателя вкусовые характеристики продукта («Супер-кислые червячки», «Молочный сюрприз»), создаёт нужный образ и вызывает эмоции («Волшебная флейта», «Озорная вишня», «Родные слова», «Любимая Алёнка»), придаёт узнаваемость и ритмичность наименованию («Весенняя рапсодия»), сюжетность («Красная шапочка», «Детские истории»), а также юридическую уникальность.

2 По семантике выделены следующие тематические группы прагматонимов:

2.1 Топонимы и оттопонимические образования:

– локальные: «Брест-Литовск», «Греческий», «ГороденЪ», «Беларусачка»;

– региональные: «Полесье», «Дары Полесья», «Беловежская пуща»;

– микротопонимы: «Алексеевский», «Свитязь», «Никольский», «Монастырь Тупичевский».

Их функция – создать в сознании покупателя привязку к культурному коду, сформировать доверие к отечественному производителю, апеллировать к чувству патриотизма и национальной идентичности.

2.2 Антропоморфные:

– имена людей (реальные и вымышленные): «Алёнка», «Данко», «Селена», «Жасмин», «Полечка», «Беатрис», «Рошель», «Мария», «Лёва»;

– семейные и социальные роли: «Президент», «Чёрный граф», «Чёрный герцог», «Королевский».

Такой маркетинговый приём призван сформировать эмоциональную близость и доверие покупателя к товару через его «очеловечивание» («Алёнка», «Полечка», «Мария»), создание образа импортного, утончённого продукта («Селена», «Жасмин», «Беатрис», «Рошель»). Прагматонимы «Президент», «Чёрный граф», «Чёрный герцог» или «Королевский» работают на повышение самооценки покупателя. Выбирая такой продукт, человек подсознательно приобщается к «высшему обществу» и качеству класса люкс. Использование титулов (граф, герцог) помогает выделить десерты как праздничный, статусный продукт на фоне повседневной еды.

2.3 Эмоционально-оценочные прагматонимы:

- ностальгические: «Крестьянское», «Наше детство», «20 копеек»;
- гедонистические: «Ласунак», «Сказка», «ФрутоУдовольствие»;
- уменьшительно-ласкательные: «Крепышок», «Улиточка», «Мотылёк», «Полосатик», «Белочка», «Золотой ключик», «Золотой сундучок», «Петушок».

Ностальгические прагматонимы вызывают подсознательное доверие к продукту («раньше делали качественно, на совесть») и возвращают покупателей среднего и старшего возраста в далёкое и беззаботное детство, тем самым активизируя чувство безопасности и защищённости. Гедонистические прагматонимы включают в человеке систему вознаграждения, желание побаловать себя продуктом, который, исходя из названия, вызовет у покупателя незабываемые вкусовые ощущения. Использование уменьшительно-ласкательных форм в наименовании формирует эмоциональную близость с продуктом, создаёт психологический комфорт.

2.4 Природно-символические:

- названия растений и животных: «Залатая пчолка», «Белочка», «Коровка», «Тоффи жирафик», «Картошка», «Чёрный ворон», «Пьяная вишня», «Акация»;
- природных мест и явлений: «Мишка на поляне», «Полярная ночь»;
- фольклорно-мифологические: «Волшебная флейта», «Алёнка», «Данко», «Прометей», «Красная шапочка», «Чиполлино», «Арлекино».

Так, названия растений и животных вызывают ассоциации с составом и натуральностью продукта («Коровка», «Картошка», «Залатая пчолка»), а также формируют дружелюбную атмосферу, полную знакомых сказочных героев, что особенно актуально для детей. Природные места и явления в прагматонимах помогают покупателю нарисовать приятную глазу картину и отвлечься от материальной повседневности. Фольклорно-мифологические наименования работают как «якоря памяти», позволяя продукции выделиться за счёт узнаваемой истории, которую покупатель «считывает» за доли секунды, а также ассоциируются со сказками – символом беззаботного детства.

2.5 Указывающие на современные реалии и стремление к здоровому образу жизни:

- функциональные: «Бифитат», «Фитнес лайт», «К чаю», «К полднику»;
- космополитичные (имитация импорта): «Эдам Lux», «Latte Barista», «Гранд Айранд», «Тан», «Ayran», «Coffee Break».

Указанный тип наименований появился относительно недавно и отражает современные маркетинговые направления белорусского рынка: ориентация на здоровую, полезную продукцию и стремление к максимально широкому выходу на мировой рынок. Функциональные прагматонимы «К чаю», «К полднику» снимают проблему выбора: их употребление уже вписано в распорядок дня покупателя. Наименования «Фитнес лайт», «Бифитат» работают как маркёры безопасности, сообщая покупателю, что продукция не содержит лишних калорий и её, что называется, сам доктор прописал. Тем самым предлагается решение проблемы пищеварения и лишнего веса. Космополитичные прагматонимы создают образ современного, «продвинутого» продукта, апеллируют к молодёжи и всем любителям глобальных брендов. Отсылки к кофе в прагматонимах «Latte Barista» и «Coffee Break» также неслучайны – тем самым достигается отклик от любителей кофе, которые хотя бы из любопытства обязательно попробуют этот десерт за чашечкой любимого напитка. Через иноязычные наименования показывается принадлежность к глобальному миру и современному стилю жизни.

Таким образом, традиционные модели наименований гармонично сосуществуют с современными, возникшими относительно недавно, и служат общей цели – популяризации белорусской продукции, её широкому распространению в мире, востребованности у покупателей через сочетание качества и безопасности, традиций и современных решений.

Литература

1 Шведова, Н. Л. Функциональная специфика прагматонимов (на материале современной массовой литературы) : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 18.11.11; 22.12.11 / Н. Л. Шведова ; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград, 2011. – 25 с.

2 Годуйко, Л. А. Ономастикон Брестчины : электронный учебный словарь для студентов филологических факультетов : в 3 ч. / Л. А. Годуйко, О. Б. Переход, О. А. Коребо ; под общ. ред. Л. А. Годуйко. – Ч. 1 : Прагматонимия: названия продовольственных товаров. – Брест : БрГУ, 2018. – 150 с.

3 Исангузина, И. И. Прагматонимы в ономастическом пространстве: семантический, лингвокультурологический и синтаксический аспекты (на примере названий кондитерских изделий) / И. И. Исангузина // Вестник Башкирского университета : Филология и искусствоведение. – 2008. – Т. 13 (№ 4). – С. 990–993.

УДК 398.3(=161.3)(476.2)

М. А. Чорный

НАРОДНЫЕ ВЕРОВАНИЯ БЕЛОРУСОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОЛЬКЛОРА ГОМЕЛЬЩИНЫ)

В данной статье рассматриваются народные верования жителей Гомельщины на основе опубликованных фольклорно-этнографических сведений, а также аутентичных архивных материалов научно-учебной фольклорной лаборатории при кафедре русской и мировой литературы ГГУ имени Ф. Скорины. Автор анализирует представления о вселенной, возникновении и статусе земли как живого существа и матери-кормилицы, амбивалентной природе огня.

Исследование фактического материала по народной духовной культуре Гомельщины позволяет реконструировать архаичную модель мира, в которой природные стихии и пространственные категории выступают не просто как физические объекты, но и как сакральные сущности, наделенные морально-этическими и жизненными функциями. Традиционное мировоззрение жителей Гомельщины демонстрирует уникальный синтез христианской догматики и дохристианских мифопоэтических пластов, формируя целостную картину бытия, где каждый элемент мироздания неразрывно связан с человеческой судьбой.

Представления о Вселенной в фольклорной традиции Гомельщины характеризуются дуализмом, сочетающим библейские сюжеты о сотворении мира с более древними космогоническими мифами. Согласно народным легендам, процесс формирования Мира начался с отделения первичных элементов от хаоса, где вода играла роль колыбели будущего мира. В этой системе координат Вселенная воспринимается как одухотворенное пространство, имеющее начало, заданное божественной волей.

В мифологических рассказах Гомельщины сотворение мира тесно переплетено с историей первых людей – Адама и Евы: *“Свет стварылі Адам і Ева з аднаго рабра, таму*

жана далжна падчыняцца мужу, і яны саграшылі, іх саблаз укусіць плод з дрэва, які нельга было есці, яны з'елі, і ад таго время пачалі саромецца адзін аднаго. Шылі вопратку з лісцей. Патом сталі яны саблазняцца і раджаць дзяцей” [1, с. 331].

Интересной деталью регионального фольклора является объяснение анатомических особенностей человека, например, в одном из космогонических мифов. Так, наличие кадыка («Адамаў яблык» [1, с. 331]) у мужчин объясняется тем, что Адам не смог проглотить кусок запретного плода, и Господь в назидание оставил этот след. *“Мужчына мае Адамаў яблык на горле, таму што Адам пакушаў яблага, якога яму не разрышалася, Гасподзь сказаў кушаць з усіх дрэў плод, а з аднаго нет. Яны не выдзержалі і пакушалі, таму у мужчыны на горле такое яблага” [1, с. 331].*

Небо в представлениях жителей Гомельщины выступает как обитель высших сил и место пребывания душ. Звёзды наделяются глубоким эсхатологическим и витальным смыслом. Согласно записям от Павлюковой Надежды Семёновны, 1924 г. р., из г. п. Октябрьский, каждая звезда на небе обозначает отдельного человека. Смерть человека находит мгновенный отклик во Вселенной – на небе появляется новая звезда: *«Колькосьць зорак на небе – гэта мёртвыя душы»* (записано в г. п. Октябрьский от Павлюковой Надежды Семёновны, 1924 г. р. студенткой Курбацкой Т.).

Структура Вселенной включает в себя четкое разделение на «этот свет» и «тот свет». Жизнь после смерти воспринимается как вечная, но требующая заслуг в земном существовании. В народных верованиях подчёркивается, что *“душа, як умрот чалавек, калі мозг робе тры дні, душу водзяць, паказваюць, як хто жыве, хто заслужыў, душа ходзя на етым свеце. Калі пройдзе 40 дней, адпраўляюць у царкве мёртвага чалавека і паказваюць яму тое месца, дзе ён будзе жыць вечна”* (записано в г. п. Октябрьский от Павлюковой Надежды Семёновны, 1924 г. р. студенткой Курбацкой Т.).

Вопрос о форме Земли в фольклоре Гомельщины демонстрирует столкновение различных мировоззренческих парадигм. В записях мифологических сведений встречаются два противоположных представления. Можно предположить, что первое из них отражено в архаической модели: *“Зямля не імае краю, яна круглая і верціцца, гаварылі, што зямля край імае і стаіць на трох слаках”* (записано в г.п. Октябрьский от Павлюковой Надежды Семёновны, 1924 г. р. студенткой Курбацкой Т.). Приведённый пример является доказательством противоречивых мнений о Земле как планете. Это представление отражает древние мифологические пласты народных знаний о статичной опоре мира.

Вторая точка зрения связана с так называемой «переходной моделью», исходя из которой Земля круглая, не имеет края и постоянно вращается. Сравнение Земли с «шариком» указывает на постепенное проникновение естественнонаучных знаний в народную среду. *“Яна ж, як той шарык, без канца. Мо, калі была зямля плоскай, дык і быў на ёй край. Бачылі людзі яго, а дайсці не маглі”* (записано в д. Осинька Светлогорского р-на от Цвирченко Надежды Станиславовны, 1929 г. р.) [1, с. 329].

Земля как природная стихия в системе народного мировоззрения Гомельщины занимает исключительно важное положение. Она воспринимается как живое существо, наделенное женским началом и способностью к деторождению (плодородию): *“Зямля асэнсоўвалася як усеагульная крыніца жыцця, маці ўсяго жывога, у тым ліку і чалавека”* [2, с. 200]. Святость данной природной стихии безусловна, что и диктует строгие этические рамки поведения человека по отношению к почве. Земля выступает универсальной кормилицей. В Гомельском регионе бытует глубокое убеждение, что *“зямля – гэта наша карміцелька. Без зямлі нам было б вельмі цяжка жыць на белым свеце”* (записано в п. Большевик Гомельского р-на от Логвиновой Марии Николаевны, 1924 г. р.) [1, с. 328].

Святость земли накладывает на человека обязательства, нарушение которых рассматривается как тяжкий грех. В некоторых полевых экспедиционных записях из Гомеля, Речицкого и Рогачевского районов зафиксирован ряд категорических запретов, например, запрет на удары: *“Яе нельга біць калом, розгай, бізуном, калупаць*

нагой” [2, с. 201]. Бить землю считается грехом, так как она – мать, которая нас кормит. Единственное исключение допускается в крайнем случае при рытье могилы, когда земля мёрзлая: *“Грэх вялікі зямлю біць. Яна ж наша карміліца. З яе мы усе жывем, кормімся толькі ў крайнім выпадку дазваляецца біць зямлю колам, калі яна мёрзлая і трэба капаць яму, каб пахаваць нябожчыка”* (записано в д. Ведрич Речицкого р-на от Елисеевой Анны Никифоровны, 1939 г. р.) [1, с. 329].

Обратим внимание на сущность запрета, связанного с осквернением земли: категорически запрещено плевать на землю. Считается, что *“Бог пакарае”* [1, с. 328] за такое неуважение. Плевок на землю воспринимается как личное оскорбление стихии, которая может ответить неурожаем или болезнями в семье. *“На зямлю нельга пляваць, бо адплаціць яна тады тым самым і у сям’і не будзе хлеба”* (записано в д. Кистени Рогачевского р-на от Костюченко Т. Н., 1970 г. р.) [1, с. 329].

Считалось, что земля засыпает на зиму и просыпается весной. *“Адначасова існавала забарона чапаць зямлю ў перыяд яе зімовага сну – ад Пакроваў і да Радаўніцы”* [2, с. 201].

Земля активно используется в обрядах перехода и ритуалах защитной магии. Перед тем как закопать покойника, каждый присутствующий должен бросить горсть земли в яму. Это делается потому, что *“нябожчык павінен ведаць, што яго не забудуць”* (записано в д. Бортики Могилёвской обл., от Василёвой Зинаиды Васильевны, 1922 г.р.) [1, с. 329]. Этот пример приведён с целью показать оригинальность народного осмысления земли жителями соседней области. Подобных объяснений не найдено в записях данных мифологических сведений на территории Гомельщины, но приведённое утверждение имеет условный характер, так как у нас недостаточно необходимых фактических материалов.

Огонь является амбивалентной стихией. Он выступает и как карающий инструмент Бога (молния), и как жизненно необходимый элемент быта. Огонь противопоставляется воде, но вместе с ней участвует в поддержании мирового порядка. В народных преданиях появление огня на земле связано с Перуном: *“Агонь упершыню трапіў на зямлю разам з Перуном”* [2, с. 17]. Бог послал огонь, чтобы *“пакараць чорта, які спакусіў першых людзей свету – Адама і Еву”* [2, с. 17].

Особое место занимает «живой» огонь, добываемый древним способом – трением дерева о дерево. Такой огонь считался наиболее чистым и обладал целебными свойствами. *“Жывым агнём распальвалі вогнішчы з двух бакоў вёскі, каб засцерагчы жывёлу ад эпідэміі. Сімволіка агню шырока выкарыстоўвалася ў вясельнай і пахавальнай абраднасці. Як надзейны ачышчальны сродак ён павінен быў знішчыць усе падробы ведзьмакоў супраць маладых, таму перад тым як вясельны поезд уедзе ў двор, у варотах палілі стары саламяны сноп”* [2, с. 18].

В погребальной практике горячие угли из печи умершего несли в горшке за гробом и оставляли на могиле, перевернув горшок. *“Калі ў сям’і паміраў чалавек, то следам за труной у гаршку неслі гарачыя вугалькі, якія бралі з печы ў хаце памерлага. Гаршчок з вугалькамі пераварочвалі і ставілі на магілу. На Беларусі вядомы звычай «грэць нябожчыка»”* [2, с. 18].

Отношение к огню как к живому существу породило систему строгих запретов. Запрещалось плевать на огонь: *“Пляваць у агонь нельзя, бо ваўкі будуць”* [1, с. 336]; одалживать из своего дома кому-нибудь из посторонних людей. Считалось, что нельзя давать огонь из дома именно чужим людям, так как с огнем, верили, уходит благополучие семьи: *“Кажыць, што нельга позычаць агонь злему люду, а то ёта прывядзе да бяды”* [1, с. 335]. Огонь, исходя из народных верований, нельзя было гасить водой: *“Трэба было дачакацца, каб сам дагарэў і патух”* [2, с. 18]. Следует подчеркнуть, что огонь, в свою очередь, является посредником между Небом и Землей. Происходя от небесного грома Перуна, он становится «свойским» элементом в человеческом жилище, сохраняя при этом свою карающую и очистительную божественную природу.

Вселенная в представлениях жителей Гомельской области – это не пустое пространство, а определённая структура, где звезды напрямую связаны с жизнями конкретных людей на Земле. Земля же выступает связующим звеном: она создана Богом как твердь, но внутри нее горит огонь, а сама она покоится на воде. Это триединство (земля-огонь-вода) в народных верованиях обеспечивает стабильность мира.

Земля и огонь в народных верованиях выступают не только как физические явления, но и являются как бы активными участниками социальной жизни. Как свидетелями фактические материалы, они могут наказывать за грехи и поощрять за соблюдение традиций и уважительное к ним отношение. Эта «натурфилософская этика» веками служила регулятором поведения в сельских общинах, формируя бережное отношение к природе как к священному пространству.

Представленный анализ фольклорных материалов позволяет сделать вывод о тесном переплетении народных верований, связанных со Вселенной, а также землёй и огнём как природными явлениями в сознании белорусов региона. Эти элементы в мифологических представлениях тесно взаимосвязаны и не существуют изолированно, они образуют динамическую систему.

Литература

1 Міфалагічныя ўяўленні беларусаў / уклад. В. С. Новак. – Мн. : Права і эканоміка, 2010. – 538 с.

2 Беларуская міфалогія : энцыклапед. слоўн. / С. Санько [і інш.]; склад. І. Клімковіч. – 2-ое выд., дап. – Мн. : Беларусь, 2006. – 599 с.

УДК 7.046(476.2-37Рэчыца)

К. С. Шаўцова

АСАБЛІВАСЦІ СВЕТАПОГЛЯДУ БЕЛАРУСАЎ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ФАЛЬКЛОРУ РЭЧЫЦКАГА РАЁНА)

У артыкуле асэнсоўваюцца міфалагічныя ўяўленні жыхароў Рэчыцкага Палесся, адлюстраваныя ў павер'ях, якімі яны карысталіся ў паўсядзённым жыцці і верылі ў іх рэальную дапамогу, што ў выніку і вызначала асаблівасці карціны свету нашых продкаў. Фактычную аснову артыкула складаюць экспедыцыйныя матэрыялы, апублікаваныя на старонках зборніка, прысвечанага народнай духоўнай культуры Рэчыцкага раёна. Асаблівая ўвага надаецца асэнсаванню народных вераванняў, звязаных з узнікненнем свету, уяўленнямі пра Бога, засцярогай ад ведзьмы.

У кожным з раёнаў Гомельскай вобласці працягваюць захоўвацца не толькі старажытныя матэрыяльныя артэфакты, але і ўстойліва бытуюць народныя павер'і, з якімі звязана духоўнае жыццё продкаў. Асаблівай адметнасцю вылучаюцца народныя вераванні ў фальклору Рэчыцкага Палесся, што ўтрымліваюць у сабе шмат цікавых народных міфалагічных уяўленняў, напоўненых неразгаданымі яшчэ таямніцамі. Карціна свету жыхароў-палешукоў была неаддзельная ад міфалогіі. Міфы не з'яўляліся для іх выдумкай, а былі жывой рэальнасцю, тлумачылі, дапамагалі зразумець сутнасць свету. Прадстаўнікі старэйшага пакалення, якое вырасла значна бліжэй да зямлі, у атмасферы бытавання спрадвечных міфалагічных апавяданняў, захоўваюць гэтыя веды як сакральную ісціну. Маладое ж пакаленне, выхаванае ў новую эпоху, іншы раз недаацэньвае з'явы духоўнага жыцця продкаў. Рацыяналістычная карціна свету непазбежна выпяняе веру ў архаіку традыцыйнай культуры.

У артыкуле паспрабуем разгледзець, выкарыстоўваючы аўтэнтчны фальклорны матэрыял, асабліва сці светапогляду мясцовых жыхароў і зразумець, як яны ўспрымалі навакольны свет, і якой была іх вера ў звышнатуральнае ўздзеянне нябачных сіл.

Здаўна людзей цікавіла пытанне аб паходжанні свету, чалавека. Напрыклад, паводле ўспамінаў жыхаркі Міхалка Любоўі Восіпаўны, 1920 г. н., з в. Красная Дуброва, *“у панядзелак – так гэта асноваўся свет. І пайшоў у панядзелак дождж, вялікі дождж пайшоў. Вось ужо малыя былі людзі. Ідзе Бог, тонкі, высокі, як трэба, не маленькі, а высокі, людзі былі яшчэ невідзімкі. Гэта чалавек ідзе, а невідзімкі глядзяць, а ідзе вялікі дождж і прама на гэтага чалавека, на Бога. І была гліна такая, на дарозе такая гліна. Ён узяў правай рукой, узяў вось поўную жменю і яе сціснуў, і паклаў, сабраўся і пайшоў, і з яго атрымаўся чалавек. І вось ад гэтага дажджу асноваўся першы чалавек”* [1, с. 250].

З прыведзенага тэксту міфалагічнага апавядання вынікае, што раней Бога ўяўлялі *“высокім”, “тонкім”,* каб узвышаўся над людзьмі. Паводле ўспамінаў жыхароў в. Гарывада, Бог – *“старэнецкі, дробненькі дзед і бародачка ў яго”* [1, с. 267].

Цэнтральнае месца ў мадэлі свету, паводле вераванняў жыхароў Рэчыцкага Палесся, вобраз Бога атаясамліваецца з дэміургам і вышэйшым справядлівым суддзёй. У народным уяўленні Бог выступае не толькі як пачынальнік усяго існуючага (стварыў зямлю, неба і сонца з першаснай цемры), але і як актыўны ўдзельнік паўсядзённага жыцця чалавека. Паводле запісаў, зробленых у вёсцы Капань, Бог асэнсоўваецца як сіла, здольная ачысціць душу чалавека: лічылася, што падчас дажджу людзі павінны выходзіць на вуліцу, каб нябесная вільгаць літаральна змывала грахі: *“Калі пойдзе дождж, людзі павінны былі выйсці з хат на вуліцу, каб такім чынам Бог змываў грахі з людзей”* [1, с. 256]. Гэтай верай у ачышчальную і стваральную моц Бога тлумачыцца, чаму міфалагічныя і рэлігійныя ўяўленні застаюцца жывымі на працягу многіх стагоддзяў. Бога ўспрымалі гарантам маральнага парадку: ён дапамагае ў цяжкай працы, сочыць за захаваннем звычаяў і карае за іх парушэнне, што і ператварае веру ў магутны інструмент псіхалагічнай падтрымкі і сацыяльнага кантролю. Нават сёння вернасць гэтым уяўленням захоўваецца праз перакананасць у тым, што вышэйшыя сілы ахоўваюць чалавека ад *“ліхога”* і дапамагаюць пераадольваць жыццёвыя нягоды, увогуле надаючы існаванню сакральны сэнс і захоўваючы надзею на іх заступніцтва.

Як было ўжо адзначана вышэй, у народнай свядомасці склаліся розныя ўяўленні пра Бога, аднак у розных лакальных традыцыях ён не паўстае канкрэтным чалавекам з якімі-небудзь рысамі. Гэты вобраз суадносіцца з сусветам. Ён можа падараваць дабро ці, наадварот, – пакараць, напрыклад, *“Бог, каб пакараць сонца, загадаў яму свяціць толькі днём, а ўначы, калі гуляюць ліхія, адпачываць”* (запісана ў в. Капань ад Зуевіч Наталлі Мікалаеўны, 1938 г. н.) [1, с. 257].

Так, самае галоўнае, што зрабіў Бог, – гэта тое, што ён стварыў свет: зямлю, сонца, неба і ўсіх жывых істот. *“Спачатку была толькі цемра, якая панавала і ўладарыла ўсюды”* (г. Рэчыца) [1, с. 257].

Нашы продкі верылі і ў іншыя пазасветныя сілы, нябачныя для чалавека. Напрыклад, яны надавалі нежывым прадметам *“жывыя”* якасці, тым самым упэўніваючы саміх сябе ў іх чароўнай сіле ўздзеяння, дапамозе чалавеку ці папярэджанні аб якіх-небудзь страшных падзеях. Так казалі: *“Нельзя есці і глядзецца ў зеркала – з’ясі сваю красату”* (запісана ў в. Узнаж ад Боблы Фёклы Фёдараўны, 1916 г. н.) [1, с. 260]. Асперагаліся, калі раптам люстэрка разбівалася: *“Калі паб’ецца зеркала, сям’е плоха, смерць можа быць родных”* (запісана ў в. Узнаж ад Боблы Фёклы Фёдараўны, 1916 г. н.) [1, с. 260].

Важнае месца ў сістэме народных вераванняў жыхароў Рэчыцкага раёна займаюць уяўленні аб нячыстай сіле і спосабах абароны ад яе. Згодна з палявымі экспедыцыйнымі матэрыяламі, найбольшую небяспеку для вясковай супольнасці ўяўлялі ведзьмы, якія маглі адбіраць малако ў кароў і шкодзіць здароўю людзей. *“Вялікая сіла ведзьмы выклікала і вялікі страх перад ёй, адсюль і шматлікія спосабы змагання з ёй,*

розныя засцярогі” [2, с. 74]. Каб засцерагчы гаспадарку, мясцовыя жыхары выкарыстоўвалі розныя апатрапеі, напрыклад, вокны, дзверы і нават калодзежы абкладвалі крапівой, бо верылі, што яна адганяе злыя чары: “*Вешалі крапіву ў сарай, на варотах, ішобы ведзьмы не маглі зайсці*” або падвешвалі над дзвярыма хлява варону (“*Вешаюць варону – адпугваюць ведзьм*”) (в. Жмураўка) [1, с. 277]; “*Калі ж здаралася адчуць ведзьму, то жычку вешалі на сарай, там, дзе карова стаяла. Цераз жычку яна не сунецца*” (в. Зашчоб’е) [1, с. 269]. Выкарыстанне крапівы разам з маляванне крыжыкаў на дзвярах хлява, паводле сведчанняў мясцовых жыхароў, – найлепшы спосаб засцярогі ад шкаданаснага ўздзеяння ведзьмы: “*На свята ведзьмаў Іван (якое адбываецца перад святам Івана Купалы, хлёў, дзе жыве жывёла, абтыкалі жгучай крапівай і рысавалі крэсцікі на дзверах. Гэта зашчышчала жывёлу ад ведзьмы*” (в. Зашчоб’е) [1, с. 264].

Спецыфічным спосабам абароны свойскай жывёлы ад звышнатуральнага ўздзеяння ведзьмы быў пасвечаны мак: “*Першы раз выганяючы кароў у поле, трэба працяраці ім вымя асвячоным макам: тады ніводная ведзьма не дакранецца да вымені, і ўсе малочныя чары будуць марныя*” (г. Рэчыца) [1, с. 272].

Лічылася, што ведзьма можа нашкодзіць і ўраджайнасці нівы, з гэтай мэтай у розных месцах поля пакідалі звязанымі па пяць каласкоў жыта: “*Ведзьмы тапталі жыта, і каб яны не шкодзілі ўраджай, жанчыны хадзілі па полю і ў розных месцах бралі ў жменю па пяць каласкоў і звязвалі іх паміж сабой, каб ведзьмы путаліся і больш не бегалі па жыту*” (в. Зашчоб’е) [1, с. 266].

Такім чынам, фальклорная спадчына Рэчыцкага раёна з’яўляецца ўнікальным пластом народнай культуры, у якім знайшлі адлюстраванне міфалагічныя ўяўленні беларусаў-палешукоў. Што да светапогляду жыхароў Рэчыцкага раёна, то ён грунтуецца на прынцыпе антрапамарфізму, калі прыродныя з’явы і прадметныя атрыбуты надзяляюцца чалавечымі рысамі і воляй, што, у сваю чаргу, патрабавала ад чалавека пастаянна выконваць пэўныя сімвалічныя дзеянні і прытрымлівацца забарон для захавання жыццёвай раўнавагі. Аналіз фактычных матэрыялаў паказаў сувязь хрысціянскіх язычніцкіх вераванняў. Асаблівую ролю ў жыцці вясковай супольнасці адыгрывала ахоўная магія, бо для жыхароў былі надзвычай важнымі забеспячэнне здароўя членаў сям’і, пладавітасці жывёлы і багатага ўраджаю зерневых культур. Сістэма існуючых павер’яў і забарон, звязаных з гаспадаркай і побытам, выступала ў якасці сацыяльнага рэгулятара, што акрэслівала маральна-этычныя нормы паводзін.

Можна выказаць меркаванне, што міфалагічныя ўяўленні жыхароў Рэчыцкага раёна – гэта не проста сукупнасць забабонаў, а жыццяздольная сістэма каштоўнасцей, якая на працягу стагоддзяў дапамагала беларусам асэнсоўваць навакольную рэчаіснасць і сваё месца ў свеце, захоўваючы духоўную сувязь пакаленняў праз жывое народнае слова.

Літаратура

1 Фальклорна-этнаграфічная і літаратурная спадчына Рэчыцкага раёна / І. Ф. Штэйнер, В. С. Новак. – Мн. : ЛМФ “Нёман”, 2002. – 383 с.

2 Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка ; навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мн. : Беларусь, 2011. – 607 с.

**ДИНАМИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ
У СТУДЕНТОК ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТРЕНАЖЕРНОГО ЗАЛА**

В статье авторами обоснована и экспериментально проверена методика комплексного применения силовых и аэробных нагрузок в условиях тренажерного зала для студенток факультета физической культуры. В ходе исследования проанализирована динамика показателей кардиореспираторной системы, толерантности к гипоксии и общей физической работоспособности (PWC170). Результаты эксперимента подтвердили эффективность предложенной схемы занятий, продемонстрировав достоверный прирост функциональных показателей организма в диапазоне от 11 % до 20 %.

В последние десятилетия в молодежной среде наблюдается устойчивый рост популярности занятий силовой направленности: атлетической гимнастики, бодибилдинга и пауэрлифтинга и др. [1]. Однако традиционно силовая подготовка рассматривается преимущественно через призму морфологических изменений, в то время как ее системное влияние на внутренние функциональные резервы организма (кардиореспираторную систему, общую работоспособность, толерантность к гипоксии) зачастую недооценивается [2, 3].

Для студенток факультета физической культуры освоение научно обоснованной методики занятий имеет двойную ценность: как инструмент повышения собственных кондиций и как важнейший элемент формирования профессиональной компетенции будущего педагога-тренера [4, 5].

Цель исследования – обосновать и экспериментально проверить эффективность методики комплексного применения силовых и аэробных нагрузок в условиях тренажерного зала для повышения функциональных возможностей организма студенток.

Исследование проводилось в учреждении образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» на базе физкультурно-оздоровительного комплекса с участием 21 студентки факультета физической культуры в течение учебного года (с сентября 2024 г. по май 2025 г.).

Для оценки эффективности методики применялись следующие методы:

1 Функциональная диагностика: спирометрия (ЖЕЛ), пробы Штанге и Генчи (устойчивость к гипоксии), степ-тест (PWC170/kg).

2 Педагогический эксперимент: внедрение авторской схемы тренировок (3 раза в неделю с использованием различных комбинаций средств как силовой направленности, так и упражнений на выносливость).

3 Математическая статистика: расчет средних значений и t-критерия Стьюдента.

Программа тренировок строилась на принципе циклического чередования блоков:

1 Силовой блок: базовые упражнения со штангой (приседания, жимы, тяги), упражнения с собственным весом на снарядах (брусья, турник), изоляционные упражнения с гантелями и на тренажерах.

2 Аэробный блок: работа на кардиотренажерах (беговая дорожка, эллипсоид, гребной тренажер) в различных режимах интенсивности.

3 Блок гибкости: статические и динамические упражнения на растягивание, выполняемые в завершающей части занятия.

4 Статический компонент: изометрические упражнения (планка, «стульчик») для развития силовой выносливости и укрепления мышечного корсета.

В ходе педагогического эксперимента была зафиксирована положительная динамика всех изучаемых показателей функционального состояния студенток, данные представлены на рисунке 1 и в таблице 1.

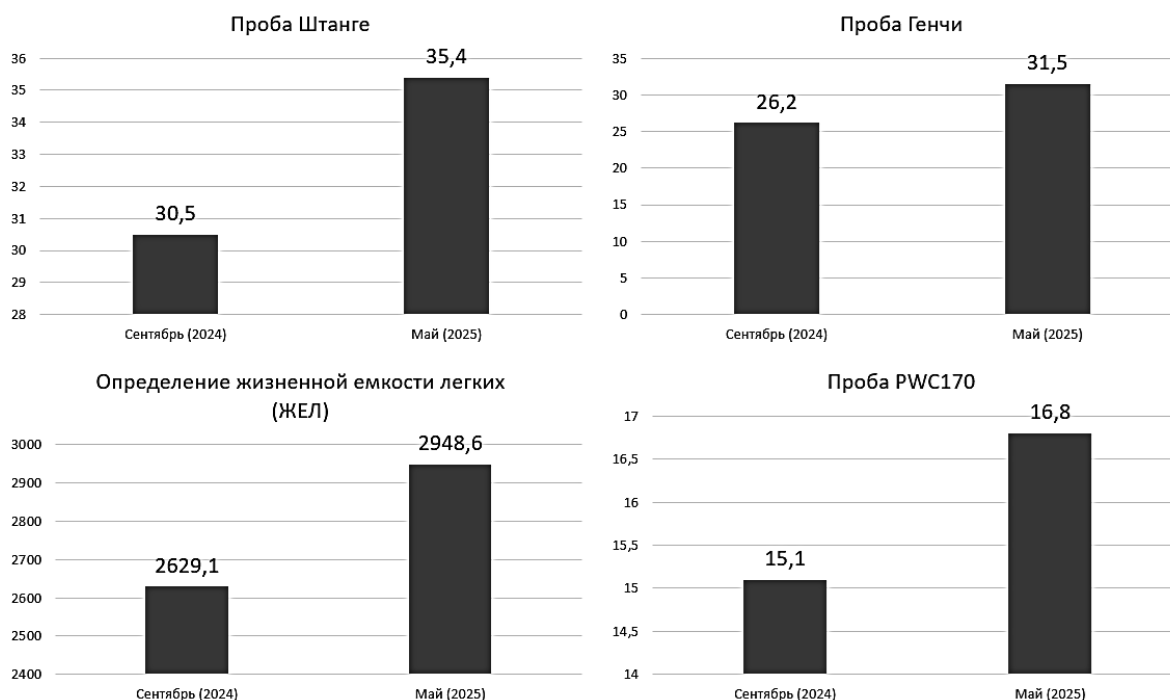


Рисунок 1 – Функциональные показатели у девушек до и после эксперимента

Таблица 1 – Показатели функционального состояния девушек (n = 21) в начале и конце эксперимента

Показатели	Сентябрь (2024)	Май (2025)	t-критерий	Достоверность
ЖЕЛ, мл	2629,1 ± 253,7	2948,6 ± 215,4	4,3993	P < 0,05
Проба Штанге, с	30,5 ± 5,2	35,4 ± 4,8	3,1730	P < 0,05
Проба Генчи, с	26,2 ± 4,8	31,5 ± 4,1	3,8474	P < 0,05
PWC170 /кг, кгм/мин/кг	15,1 ± 2,4	16,8 ± 1,9	2,5450	P < 0,05

Анализ данных выявил достоверное увеличение жизненной емкости легких (ЖЕЛ) на 12 %. Существенный прирост в пробах Штанге и Генчи (до 20 %) свидетельствует об успешной адаптации организма к нагрузкам, повышении выносливости дыхательной мускулатуры и более эффективном тканевом использовании кислорода.

Динамика теста PWC170 подтвердила рост относительной физической работоспособности на 11,3 %. Это указывает на экономизацию работы сердечно-сосудистой системы: при выполнении стандартной нагрузки организм студенток стал затрачивать меньше ресурсов, что расширяет их аэробный потенциал.

Подводя итоги, можно констатировать, что предложенная нами методика чередования силовых и аэробных нагрузок доказала свою высокую эффективность. Комплексный подход позволил нам не просто развить физическую силу, но и обеспечить качественный рост функциональных резервов организма студенток в среднем от 11 до 20 процентов за учебный год.

Поскольку к концу года студентки вышли на качественно новый уровень, наша дальнейшая стратегия будет заключаться в планомерном увеличении интенсивности

занятий. Чтобы избежать эффекта тренировочного плато, в дальнейшем мы планируем корректировать веса отягощений и плотность тренировок, сохраняя при этом аэробно-силовой баланс и регулярный мониторинг состояния здоровья.

Литература

- 1 Дворкин, Л. С. Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л. С. Дворкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 384 с.
- 2 Осипенко, Е. В. Кардиореспираторная система: адаптация, мониторинг, коррекция / Е. В. Осипенко. – Смоленск : ООО «Принт-Экспресс», 2018. – 323 с.
- 3 Митусова, Е. Д. Мониторинг физического здоровья студентов педагогического вуза / Е. Д. Митусова, Л. А. Симонян // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 12. – С. 27.
- 4 Никитушкин, В. Г. Основы научно-методической деятельности в области физической культуры и спорта : учебник для вузов / В. Г. Никитушкин. – М. : Советский спорт, 2013. – 280 с.
- 5 Акнаева, Н. С. О значении физической культуры в обеспечении умственной и двигательной работоспособности студентов вузов / Н. С. Акнаева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары : Среда, 2022. – С. 168–170.

УДК 796.011.3:796.012.6

П. В. Молчанова

СИСТЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЗДОРОВЬЯ

В статье представлена система интеллектуально-двигательных упражнений для подготовительной части урока физической культуры и здоровья, направленных на формирования основ двигательного мышления у учащихся I ступени общего среднего образования. Упражнения разработаны на основе принципов конструирования интеллектуально-двигательных упражнений. Апробация системы упражнений показала ее адекватность объекту исследования и организационную реализуемость.

Целью физического воспитания является формирование физической культуры личности человека. Под физической культурой понимается совокупность способов двигательной и интеллектуальной физкультурной деятельности. Исходя из модели физической культуры личности (по В. Н. Старченко), в которой отдельным элементом является физкультурное мышление (интеллектуальное и двигательное), системной задачей физического воспитания является задача формирования двигательного мышления [1].

Двигательное мышление (ДМ) в функциональном отношении представляет собой способность человека разрабатывать и осуществлять новые способы решения двигательных задач [2].

Формировать ДМ можно с помощью интеллектуальных, интеллектуально-двигательных упражнений (ИДУ). Согласно классификации В. Н. Старченко, интеллектуально-двигательные упражнения подразделяются на символично-двигательные, пространственно-двигательные, а также комбинированные [1].

Поскольку основной формой формирования основ двигательного мышления является урок физической культуры и здоровья, то необходимо было разработать систему интеллектуально-двигательных упражнений, используемых в подготовительной, основной и заключительной частях урока физической культуры и здоровья.

Решая задачу формирования основ двигательного мышления, мы разработали система ИДУ с методикой вычисления их сложности для подготовительной части урока физической культуры и здоровья для учащихся I ступени общего среднего образования [3]. Названия интеллектуально-двигательных упражнений и их сложность представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Система интеллектуально-двигательных упражнений для подготовительной части урока физической культуры и здоровья

Название	Сложность (в условных единицах)
ИДУ «Четыре стихии»	от 6,83 до 20,83
ИДУ «Пятый элемент»	от 7,16 до 21,16
ИДУ «Запомни и сделай»	от 8,0 до 36,0
ИДУ «Лоб, нос, уши, живот»	от 9,83 до 37,63
ИДУ «Запретное движение одно»	от 11,0 до 42,8
ИДУ «Запретных движений два»	от 12,0 до 48,67
ИДУ «Запретных движений три»	от 14,0 до 55,12
ИДУ «Запретных движений четыре»	от 16,0 до 73,8

Данные ИДУ в полной мере отвечают всем требованиям конструирования такого рода упражнений.

Разработка ИДУ осуществлялась на основе следующих принципов:

- доминирования интеллектуальной составляющей ИД упражнения над двигательной;
- разнообразия и многовариантности ИД задач и способов их решения;
- конструирования ИД упражнения на основе игрового и соревновательного методов;
- диагностичности результатов решения ИД задач [1].

Приведенные ИДУ органично вписываются в учебный процесс и не занимают много времени. На рисунках 1 и 2 представлены примеры выполнения ИДУ учащимися на уроке физической культуры и здоровья.



Рисунок 1 – Пример выполнения интеллектуально-двигательного упражнения «Четыре стихии» (команда «Огонь»)



Рисунок 2 – Пример выполнения интеллектуально-двигательного упражнения
«Лоб, нос, уши, живот» (команда «Уши»)

Данная система ИДУ для подготовительной части урока физической культуры и здоровья была апробирована в образовательном процессе в ГУО «Средняя школа № 59 г. Гомеля» на учащихся 3-х классов. Апробация показала адекватность системы ИДУ объекту исследования и ее организационную реализуемость, органично вписывается в учебный процесс.

Полагаем, что для реализации цели и задач программы по учебному предмету «Физическая культура и здоровье», целесообразно включить интеллектуально-двигательные упражнения, направленные на формирование основ двигательного мышления у учащихся I ступени общего среднего образования.

Система ИДУ комплексно воздействует на учащихся: способствует повышению их интереса к занятиям, содействует формированию когнитивных способностей и в целом направлена на достижение цели физического воспитания.

Литература

- 1 Старченко, В. Н. Интеллектуально-двигательные упражнения как средство физического воспитания / В. Н. Старченко // Пед. наука и образование. – 2021. – № 3 (36). – С. 69–79.
- 2 Старчанка, У. М. Рухальнае мысленне і тэхналогія яго развіцця / У. М. Старчанка // Известия гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. – 2011. – № 1 (64). – С. 167–172.
- 3 Старченко, В. Н. Средства формирования основ двигательного мышления у учащихся I ступени общего среднего образования для подготовительной части урока физической культуры и здоровья / В. Н. Старченко, П. В. Молчанова // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины». – 2026. – № 2 (155). – С. 48–54.

УДК 796.012.63:796.433.1

И. М. Нестеров, И. А. Чижов

ПОКАЗАТЕЛИ КИСТЕВОЙ ДИНАМОМЕТРИИ У КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ТОЛКАТЕЛЕЙ ЯДРА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье представлены данные о положительной динамике кистевой динамометрии у квалифицированных толкателей ядра Республики Беларусь. Полученные

данные свидетельствуют о хорошем предстартовом состоянии участников исследования. Более детальное изучение функционального состояния толкателей ядра в соревновательных мезоциклах может способствовать улучшению спортивного результата.

Введение. Толкание ядра, как вид легкой атлетики, начало получать широкое распространение в середине XIX века в Англии. В программе Олимпийских игр толкание ядра проводилось с момента их возрождения в 1896 году. Чуть позже к соревнованиям начали допускать и женщин (в 1948 г данный вид дебютировал на Олимпийских играх) [1]. В силу объективных антропометрических различий женщины проигрывают мужчинам в видах спорта, предъявляющих повышенные требования к физическим возможностям организма, поэтому вес соревновательного снаряда и лучшие мировые результаты отличаются от мужских (так, вес ядра у женщин составляет 4 кг, у мужчин 7,256 кг, а мировой рекорд 22,63 м и 23,56 м соответственно) [2].

Кистевая динамометрия – хорошо известный метод, с помощью которого определяется максимальная сила сжатия кисти спортсменов. Этот показатель часто используется для оценки функционального состояния толкателей ядра. Стоит отметить, что функциональное состояние спортсмена определяется морфологической и функциональной адаптацией систем организма для выполнения соревновательного упражнения. В свою очередь для успешного выполнения толкания ядра спортсмены должны иметь высокий уровень скоростно-силовых показателей и обладать совершенной техникой.

Отметим, что биомеханическая составляющая соревновательного упражнения, а также тренировочные методы, используемые при подготовке толкателя, имеют важное значение для достижения ими наилучшего спортивного результата.

Актуальность нашего исследования заключается в недостаточном количестве информации о предстартовых показателях кистевой динамометрии у спортсменов занимающихся легкой атлетикой (толкание ядра).

Цель работы. Определить динамику показателей кистевой динамометрии у квалифицированных толкателей ядра Республики Беларусь в соревновательный период.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 10 квалифицированных толкателей ядра (5 мужчин и 5 женщин). Исследование проводилось с помощью сертифицированного кистевого динамометра GM 150 с точностью до 0,05 кг [3] (рисунок 1).



Рисунок 1 – Кистевой динамометр GM 150

Замеры показателей кистевой динамометрии проводились по правилам Captain of Crash (правила сертификационного закрытия эспандера пункты 3; 3.5; 4) [4]. Согласно правилам, эспандер не должен быть каким-либо образом модифицирован, можно использовать магнезию для руки, сжимающей эспандер. Свободная рука может использоваться для

установки эспандера в сжимающей руке, стартовая позиция не может быть уже ширины 54 миллиметров. Перед началом выполнения упражнения спортсмен должен показать официальному представителю, что занял правильную стартовую позицию. Сделав это, представитель даст сигнал для начала попытки. Любые контакты между сжимающей и свободной рукой не допускаются, свободная рука должна находиться на расстоянии не менее 30 сантиметров от сжимающей руки в течение всего сжатия. Также не допускаются контакты сжимающей руки ниже локтя с чем-либо во время сертификационного сжатия. Весь процесс сжатия должен быть полностью виден: эспандер не может быть сжат не на виду, а затем предъявлен как уже закрытый. Эспандер следует держать пружиной вверх (рисунок 2).

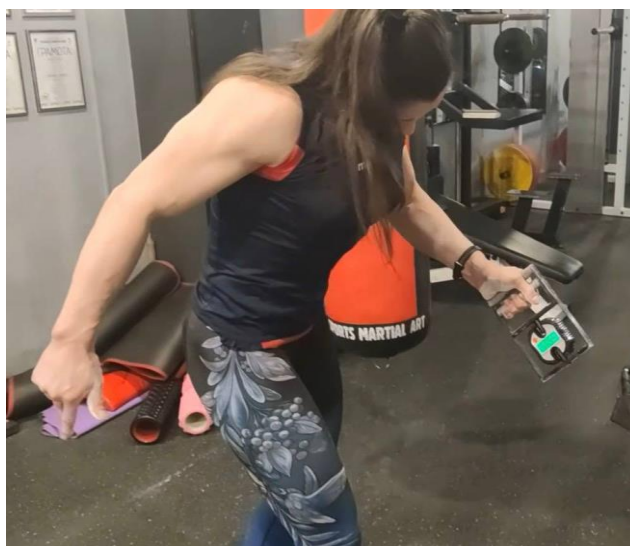


Рисунок 2 – Положение при выполнении упражнения

Каждому участнику нашего исследования было предоставлено по две попытки (фиксировался лучший результат). Для определения динамики спортсмены выполняли контрольное упражнение за 30 дней до соревнований и за день до соревнований. Контрольное упражнение выполнялось из исходного положения стоя, удобной (сильнейшей) рукой, предварительно смазав поверхность руки магнезией.

Результаты исследования. Полученные в ходе нашего исследования данные изображены в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика показателей кистевой динамометрии у участников исследования

Спортсмен	Пол	Возраст	Стаж	Разряд	Р-тат за 30 дней до соревнований (кг)	Р-тат за день до соревнований (кг)	Прирост показателя (кг)
1	2	3	4	5	6	7	8
Т. О.	М	25	>5л	МСМК	99,70	101,30	1,60
К. Д.	М	26	>5л	МС	82,50	83,20	0,70
Р. Д.	М	19	>5л	МС	111,95	114,80	2,85
С. В.	М	19	>5л	КМС	91,70	92,20	0,50
К. А.	М	19	>5л	КМС	95,15	96,00	0,85
Средний результат у мужчин					96,20	97,50	1,30

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8
Г. О.	Ж	25	>5л	МС	80,90	83,75	2,85
Б. Е.	Ж	19	>5л	КМС	75,20	77,60	2,40
Ш. К.	Ж	21	>5л	КМС	55,10	56,45	1,35
Я. В.	Ж	20	>5л	КМС	57,95	58,05	0,10
Я. К.	Ж	20	>5л	КМС	51,30	51,55	0,25
Средний результат у женщин					64,09	65,48	1,39

Рассматривая полученные данные, была установлена положительная динамика у всех участников исследования. Так, например, средний результат у мужчин за 30 дней до соревнований составил 96,20 кг, а за один день до соревнований – 97,50 кг, средний прирост показателей кистевой динамометрии у мужчин за период исследования составил 1,30 кг. У женщин средний результат за 30 дней до соревнований достиг показателя в 64,09 кг, а результат за день до соревнований – 65,48 кг (прирост в 1,39 кг).

Заключение. Проведённое нами исследование позволило установить положительный прирост в показателях кистевой динамометрии у всех участников исследования. Полученные данные свидетельствуют о хорошей предстартовой готовности толкателей ядра участвующих в нашем исследовании. Так как высокие значения кистевой динамометрии у легкоатлетов-толкателей указывают о наличии у них хорошего уровня скоростно-силовых способностей (позволяющих контролировать снаряд) дальнейшие наши исследования будут направлены на более глубокое изучение функционального состояния спортсменов в соревновательных мезоциклах годичного тренировочного цикла, что в свою очередь позволит скорректировать план тренировочных нагрузок и улучшить их соревновательный результат.

Литература

- 1 Завьялова, Т. А. Теория и методика избранного вида спорта : учебное пособие для вузов / Т. А. Завьялова [и др.] ; под ред. С. Е. Шивринской. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 247 с.
- 2 Методика тренировки в легкой атлетике : учеб. пособие / Т. П. Юшкевич [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Юшкевича. – Мн. : БГУФК, 2021. – 562 с.
- 3 Силомер ГМ150. – URL: <https://grippermania.ru/gm150/> (дата обращения: 15.04.2026).
- 4 Правила сертификационного закрытия IronMind эспандера Captains of Crush URL: <https://gripboard.ru/pravila-zakritiya-espanderov.html> (дата обращения: 15.04.2026).

УДК 613.81/.84-057.87

А. В. Палаткина

ВРЕДНЫЕ ПРИВЫЧКИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРУЮЩИЙСЯ ОРГАНИЗМ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме вредных привычек среди учащихся, в частности, табакокурения, употребления электронных сигарет и снюса. В ней рассмотрено влияние этих привычек на развивающийся организм подростка в возрасте 12–17 лет, когда активно формируются мозг, сердечно-сосудистая, дыхательная и иммунная системы. Также внимание уделяется формированию никотиновой зависимости.

Проблема вредных привычек среди учащихся остаётся одной из наиболее актуальных в современной педагогике и медицине. В период школьного обучения, особенно в возрасте 12–17 лет, организм подростка находится в активной фазе развития, когда внешнее воздействие может оказать долгосрочное влияние не только на физическое здоровье, но и на психологическое благополучие человека [1, с. 384]. Табакокурение, употребление алкоголя, а также относительно новые явления – использование электронных сигарет и никотиносодержащих изделий, таких как снюс, становятся всё более распространёнными среди подростков. На первый взгляд, молодые люди считают эти привычки безопасными или менее вредными, чем традиционное курение, но на самом деле опасность оказывается намного серьёзнее.

Чтобы понять, почему влияние вредных привычек на подростков опасно, необходимо разобраться в особенностях их физиологии. Организм учащихся в возрасте 12–17 лет находится в критической стадии развития, которая отличается от физиологии взрослого человека. Головной мозг, в частности его префронтальная кора, ответственный за принятие решений, планирование, контроль импульсивного поведения и оценку последствий своих действий, продолжает активно формироваться вплоть до 25 лет [2, с. 256]. Именно эта незавершённость развития делает подростков особенно уязвимыми к воздействию психоактивных веществ и формированию зависимостей.

Табакокурение остаётся одной из наиболее распространённых вредных привычек, хотя оно известно человечеству уже сотни лет, его опасность для молодого организма остаётся актуальной проблемой. Когда подросток впервые закуривает сигарету, часто это происходит под влиянием сверстников, из любопытства или желания казаться более взрослым. Однако то, что кажется безобидным экспериментом, быстро превращается в серьёзную зависимость.

Никотин – основной активный компонент табака – вызывает как физическую, так и психологическую зависимость [3, с. 45]. При попадании в организм подростка он немедленно воздействует на центральную нервную систему. Никотин проникает через гематоэнцефалический барьер и достигает мозга за считанные секунды, где он стимулирует выброс дофамина – нейротрансмиттера, ответственного за ощущение удовольствия. Это быстрое вознаграждение закрепляет поведение на уровне рефлекса. Однако постоянное воздействие никотина нарушает нормальный синтез нейротрансмиттеров, что приводит к значительным изменениям в работе центральной нервной системы и формированию стойкой зависимости [2, с. 256].

Кроме никотина, табачный дым содержит более 7000 химических веществ, из которых около 250 являются вредными, а 69 – подтверждено канцерогенными [2, с. 256]. Среди наиболее опасных компонентов следует выделить окись углерода, которая снижает содержание кислорода в крови; бензол и нитрозамины, обладающие мутагенным действием; полоний-210 и свинец, которые накапливаются в организме и вызывают отравление. У учащихся, которые регулярно курят, наблюдается снижение объёма лёгких и их функциональной способности, что приводит к хронической гипоксии – кислородному голоданию [4, с. 688]. Это, в свою очередь, ухудшает память, концентрацию внимания и способность к обучению, что негативно сказывается на успеваемости. Курящие подростки также чаще пропускают занятия по болезни, так как их иммунная система ослаблена, и они более восприимчивы к респираторным инфекциям.

В последнее десятилетие электронные сигареты стали восприниматься многими как безопасная и даже полезная альтернатива традиционному курению. Маркетинговые компании активно продвигают их как средство для отказа от табака, а некоторые подростки считают их просто безобидным увлечением, которое помогает расслабиться. Однако научные исследования последних лет полностью опровергают эту точку зрения и раскрывают истинные опасности электронных сигарет.

Важно начать с понимания того, что находится внутри этих устройств. Электронные сигареты работают путём нагревания жидкости, содержащей пропиленгликоль, растительный глицерин, никотин и ароматизирующие вещества, до температуры около 60–80 градусов Цельсия [2, с. 256]. При испарении эта смесь образует аэрозоль, который пользователь вдыхает. Хотя количество смол и окиси углерода в электронных сигаретах действительно ниже, чем в обычных сигаретах, это вовсе не означает, что они безопасны.

Во-первых, никотин в электронных сигаретах часто содержится в концентрациях, превышающих содержание в табачных изделиях. Производители нередко не указывают точное содержание никотина на упаковке, а некоторые специально увеличивают его содержание, чтобы достичь большего эффекта [3, с. 50]. Для подростка эти повышенные дозы представляют особую опасность. Никотин в высоких концентрациях нарушает процесс миелинизации нервных волокон – процесс, при котором нервные клетки покрываются защитной оболочкой, необходимой для быстрой передачи нервных импульсов [3, с. 51]. Замедление этого процесса приводит к нарушению развития когнитивных функций, включая память, внимание, способность к обучению и принятию решений.

Во-вторых, пропиленгликоль и другие компоненты аэрозоля, хотя и признаны безопасными для проглатывания, не обязательно безопасны при вдыхании в большом количестве и на протяжении длительного времени. Когда эти вещества попадают в лёгкие, они могут вызвать воспаление дыхательных путей, привести к развитию хронического кашля, поражению лёгочной ткани [2, с. 256]. Некоторые ароматизирующие вещества, такие как диацетил (встречается в некоторых жидкостях с фруктовым вкусом), известны тем, что вызывают серьёзное заболевание – облитерирующий бронхолит, характеризующийся необратимым повреждением лёгких.

Кроме того, исследования показывают, что использование электронных сигарет часто становится так называемыми «воротами» к переходу на традиционное курение [4, с. 688]. Подростки, начинающие с электронных сигарет, нередко переходят на обычные сигареты, так как первые закономерно становятся менее эффективными из-за развития толерантности к никотину. Таким образом, электронные сигареты парадоксальным образом увеличивают риск, а не снижают его.

Если рассказать подростку о вреде курения, он может возразить, что он не курит, а пользуется снюсом или другими бездымными табачными продуктами. Это распространённое заблуждение, основанное на отсутствии видимого дыма, является критической ошибкой, которая может привести к серьёзным последствиям для здоровья. Снюс – это небольшая порция влажного табака в виде подушечки, которую пользователь помещает под верхнюю губу [5, с. 82]. Его часто позиционируют как более безопасную альтернативу курению, но на самом деле это далеко от истины.

Когда снюс размещается под губой, никотин не попадает в лёгкие, как при курении, однако он всасывается через слизистую оболочку полости рта и попадает непосредственно в кровь. Скорость всасывания никотина из снюса составляет 3–4 минуты [5, с. 83], что немного медленнее, чем при курении, но достаточно быстро для достижения мозга и вызывания той же психологической зависимости. Концентрация никотина в крови при использовании снюса может быть даже выше, чем при курении, так как никотин продолжает всасываться на протяжении всего времени нахождения снюса под губой – обычно 20–30 минут.

Для развивающегося мозга подростка это представляет серьёзную опасность. Как уже упоминалось, никотин нарушает нормальное развитие нейронов, синаптических связей и процессов миелинизации. Подростки, регулярно использующие снюс, демонстрируют снижение когнитивных способностей, проблемы с концентрацией внимания и ухудшение успеваемости [2, с. 256]. Кроме того, никотин вызывает повышение артериального давления и учащение сердечного ритма, что может привести к развитию гипертонии и сердечно-сосудистых заболеваний в молодом возрасте.

Но опасность снюса не ограничивается только никотином. Помимо никотина, снюс содержит множество других вредных веществ, включая канцерогены, которые накапливаются в дёснах и окружающих тканях. Подростки, использующие снюс, часто страдают от проблем со здоровьем полости рта: гингивита, пародонтита, разрушения дёсен, кариеса [5, с. 84]. Со временем эти проблемы могут привести к потере зубов уже в раннем возрасте. Кроме того, канцерогенные вещества из снюса всасываются в кровь и могут привести к развитию рака полости рта, поджелудочной железы и других органов.

Важно отметить, что во многих европейских странах, включая Швецию, Норвегию и Финляндию, снюс был либо запрещён, либо строго регулируется именно из-за документально подтверждённого вреда для здоровья, особенно молодых людей. Это решение было принято на основе многолетних научных исследований, которые однозначно показали опасность этого продукта. Между тем, в Беларуси и некоторых других странах снюс остаётся легкодоступным для подростков, что создаёт серьёзную угрозу общественному здоровью.

Когда мы говорим о влиянии вредных привычек на организм подростка, важно понимать, что это не просто локальное воздействие на один орган. Никотин и другие токсичные вещества, попадающие в организм, нарушают функционирование практически всех систем человеческого тела, создавая каскадный эффект разрушения.

Начнём с иммунной системы. В подростковом возрасте она ещё не достигла полной зрелости и активно адаптируется к окружающей среде [1, с. 384]. Никотин подавляет функцию иммунных клеток, включая макрофаги и лимфоциты, отвечающие за защиту от инфекций. В результате подростки становятся более восприимчивыми к респираторным инфекциям, гриппу, пневмонии и другим заболеваниям [1, с. 384]. Частые болезни влияют на качество жизни, успеваемость и создают дополнительную нагрузку на организм в критический период развития.

Пищеварительная система страдает от никотина и компонентов табака. Никотин увеличивает кислотность желудка и может привести к гастриту и язве желудка уже в молодом возрасте [2, с. 256]. Подростки часто жалуются на проблемы с аппетитом, тошноту, боли в желудке, что нарушает питание и усвоение необходимых для роста питательных веществ.

Серьёзное воздействие оказывается на сердечно-сосудистую систему. Никотин вызывает сужение кровеносных сосудов и повышение артериального давления [5, с. 85]. У подростков можно обнаружить признаки атеросклероза [3, с. 51]. Учащение сердечного ритма приводит к увеличению работы сердца и может развить аритмию. Регулярное воздействие никотина закладывает основу для сердечно-сосудистых заболеваний в позднем возрасте.

Дыхательная система испытывает прямое воздействие табачного дыма. Раздражающие вещества повреждают эпителий дыхательных путей, приводя к хроническому кашлю и воспалению лёгких. Объём лёгких курящего подростка развивается медленнее, и снижение может быть необратимым [4, с. 688]. Даже при отказе от курения позже лёгкие не восстановятся полностью, что вызывает хроническую нехватку кислорода и снижает физическую выносливость.

Психологический эффект также значителен. Зависимость от никотина приводит к повышению тревожности, развитию депрессии и снижению самооценки [4, с. 688]. Подростки испытывают чувство вины и стыда, нарушающие психологическое благополучие. Исследования показывают связь между никотиновой зависимостью и более серьёзными психическими расстройствами [2, с. 56].

Анализируя все аспекты влияния вредных привычек на организм подростка, становится ясно, что эта проблема выходит далеко за рамки простого увлечения или привычки. Табакокурение, электронные сигареты и снюс – все эти формы никотиновой зависимости представляют серьёзную и многоаспектную угрозу здоровью молодого поколения. Они не просто наносят вред – они буквально изменяют структуру развивающегося организма, нарушают нормальные процессы развития и закладывают основу для хронических заболеваний во взрослой жизни.

Литература

- 1 Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
- 2 Кулаков, В. И. Профилактика табакокурения и алкоголизма в образовательной среде / В. И. Кулаков. – М. : Медицина, 2012. – 256 с.
- 3 Сафин, Р. С. Влияние никотина на развитие центральной нервной системы подростков / Р. С. Сафин, О. В. Петрова // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2015. – С. 45–52.
- 4 Наркология: национальное руководство / под ред. Н. Н. Иванца, И. П. Анохиной, М. А. Винниковой. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 688 с.
- 5 Борисова, О. А. Воздействие новых табачных изделий на организм человека / О. А. Борисова, А. С. Смирнов // Общественное здоровье и здравоохранение. – 2017. – С. 78–85.
- 6 Полтев, А. А. Развитие мозга подростка и его особенности / А. А. Полтев // Российский педиатрический журнал. – 2013. – С. 32–39.

УДК 797.122:614.8.084

Д. Н. Сивцов

ТРАВМАТИЗМ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА В ГРЕБЛЕ НА КАНОЭ

В статье рассматриваются вопросы профилактики травматизма и наиболее распространенных повреждений у гребцов на каноэ. Проводиться разбор самых распространенных видов травм в данном виде спорта, а также даны рекомендации по их профилактике. Выявлены различные методы восстановлений после высоких нагрузок у спортсменов.

В современном мире гребля на каноэ является неотъемлемой частью водных видов спорта и входит в современный состав летних Олимпийских игр. С недавних пор помимо мужского отделения стремительно стало развиваться женское отделение гребли. Бурное развитие этого вида спорта требует от спортсменов высочайших результатов в короткие сроки, что довольно часто приводит к травмам в разные периоды подготовки гребцов.

Гребля на каноэ – это циклический вид спорта, связанный с динамической нагрузкой на организм человека, который предусматривает прохождение дистанции в лодке за счёт усилий гребца. Тут основная нагрузка передаётся через весло на воду, продвигая спортсмена в лодке вперёд. Сам гребец стоит в открытой лодке на одном (правом или левом) колене и за счёт циклических действий спиной и руками двигает лодку вперёд.

Следует отметить, что травмы у спортсменов возникают не только из-за постоянной циклической нагрузки на спину, руки и стойки на одно колено, но и из-за пренебрежения разминкой, неподходящей одежды под температурный режим, а также из-за постоянных перегрузок и недовосстановления. Так как подготовка спортсменов носит все-сезонный характер, можно выделить начало гребного сезона как самую травмоопасную часть подготовки, когда физическая форма ещё не достаточно готова к полноценной работе на воде, а спортсмены и тренеры уже хотят показывать полноценный результат.

В результате исследований и наблюдений выяснилось, что наиболее распространенными травмами являются повреждения плечевого сустава. Связки и сухожилия могут подвергаться избыточным нагрузкам и недовосстановлению, что ведёт к вылетам головки плечевой кости из суставной капсулы. Так же частыми видами травм являются:

- перегревы и переохлаждения во время тренировочного процесса в различные времена года;
- растяжения мышц свободной верхней конечности;

- перенапряжение подлопаточной мышцы;
- вывихи и повреждения локтевого сустава;
- защемления нервных корешков в различных отделах позвоночника;
- различные травмы и повреждения коленного сустава, такие как стирание менисков, вывихи коленного сустава и т. д. [1].

Профилактика травматизма – это работа как самого спортсмена, так и тренерского штаба и медработников как на местах занятий, так и в специализированных организациях (Областной диспансер спортивной медицины, Республиканский научно-практический центр спорта и т. д.). Так, например, в плане мероприятий по профилактике спортивного травматизма в спортзалах и на гребных каналах тренеры и медперсонал должны проводить тренировочный процесс с соблюдением техники безопасности на воде в спасательных жилетах, проводить тренировки при благоприятных условиях, соблюдать температурный режим в залах, проводить полноценную разминку и заминку, соблюдать питьевой режим во время тренировки, не допускать к занятиям заболевших учащихся, проводить контроль за правильным выполнением техники выполнения движений в упражнениях, проводить врачебно-педагогическое наблюдение для раннего выявления перенапряжения и коррекции тренировочного процесса, соблюдать сроки допуска перенесённых травм и заболеваний, проводить беседы по профилактике теплового и солнечного удара, переохлаждения и обморожения, о соблюдении безопасности на воде в летнее и зимнее время, соблюдать рекомендации врача спортивной медицины областного диспансера спортивной медицины по коррекции физической нагрузки после прохождения обязательного медицинского осмотра, контролировать соблюдение спортивного режима, дисциплины во время тренировок и соревнований, не допускать использования мобильных устройств спортсменами и физическими лицами во время занятий физической культурой и спортом. Также необходимо проводить беседы и информационные часы по профилактике травматизма с формированием у занимающихся безопасного поведения в период тренировки и в быту. Необходимы контроль за надёжностью установки и проведение испытаний спортивного инвентаря и оборудования перед началом учебного года.

Со стороны спортсменов для профилактики травматизма необходимо знание и понимание:

- базовых принципов профилактики травм (профилактика дешевле лечения, здоровье выше результата, просвещение и обучение);
- педагогических принципов профилактики травм (правильная базовая предсезонная подготовка, полноценная разминка и заминка, соблюдение дидактических принципов тренировки, обучение правильной технике, участие в адекватной степени тренированности уровень соревновательности, рациональное сочетание учебно-тренировочной подготовки с учёбой, личной жизнью, бытовыми проблемами, улучшение материально-технической базы, соблюдение спортивного режима, уважение к сопернику, недопущение необоснованной грубости);
- медицинских принципов профилактики травм, соблюдение принципа периодизации спортивной травмы, учёт индивидуальных особенностей, полноценное питание, рациональное применение методов и средств реабилитации – лечебной физкультуры, стретчинга, физиотерапии, массажа, ортезов, тейпов и т. д., своевременная санация очагов хронической инфекции [2, с. 12].

Важным этапом тренировки, ведущим к профилактике травматизма, является разминка. В результате правильной и активной разминочной подготовки, разогретые мышцы лучше и дольше справляются с нагрузкой, а также остаются более гибкими. Холодная погода и вода часто могут негативно сказаться на внутренней температуре мышц, что приводит к микротравмам и плохому кровоснабжению в нижних конечностях. Поэтому разминка обязательна перед началом тренировки, ведь даже в тёплую погоду, вода в активных реках с сильным течением может оставаться холодной длительное время года.

Одним из самых доступных способов профилактики спортивных травм является стретчинг.

Стретчинг представляет собой комплекс определённых упражнений, специально подготавливающих рабочую группу мышц к основной части тренировки или к соревнованию. Сама по себе растяжка мышц является отличным способом заминки в конце тренировки и способствует более лучшему восстановлению мышц и связок после тренировочной нагрузки. За счёт растяжки, сжатые и напряжённые мышцы, растягиваются и в них улучшается кровоток. Тем самым ускоряется и улучшается восстановление мышц [2, с. 19].

Так же эффективными средствами профилактики спортивного травматизма являются бани и сауны, ускоряя восстановление за счет улучшения кровообращения, снятия мышечного напряжения и повышения эластичности тканей. Регулярные процедуры снижают риск мышечных микротравм, укрепляют иммунитет и улучшают термоадаптацию, что особенно важно при интенсивных нагрузках.

Ещё одним методом профилактики травматизма является массаж. Регулярные сеансы повышают эластичность мышц, сухожилий и фасций, улучшают кровообращение и подвижность суставов, что снижает риск растяжений и разрывов. Массаж помогает устранить мышечный дисбаланс, быстрее восстановиться и снизить уровень стресса.

Все эти методы профилактики активно работают лишь в совокупности. И только так они могут максимально минимизировать риск получения травм спортсменами. Это должны понимать и учитывать тренерский штаб и медицинские работники при построении тренировочного процесса, сочетающего в себе как нагрузку, так и восстановление после неё. К сожалению, в современном мире спорт высших достижений становится приоритетнее состояния здоровья действующих спортсменов.

Литература

1 Павлов, Д. А. Особенности спортивного травматизма в гребле на байдарках и каноэ. / Д. А. Павлов // Творчество молодых'2019 : сборник научных работ студентов, магистрантов и аспирантов : в 3 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Гом. ун-т имени Ф. Скорины ; редкол.: Р. В. Бородич [и др.]. – Гомель, 2019. – Ч. 2. – С. 316–318.

2 Загородный, Г. М. Профилактика спортивного травматизма / Г. М. Загородный, П. Г. Муха, Н. П. Гулевич, А. С. Ясюкевич // Памятка тренерам, спортсменам и медработникам. – Государственное учреждение «Республиканский научно-практический центр спорта», 2016. – С. 12–23.

АВТОРЫ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Адаменко А. Д. Проблемы взаимосвязи языка и культуры в современной британской литературе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гуд В. Г., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Базыль А. Н. Контроль и его роль в формировании лексико-грамматических навыков. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Куприянчик Т. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Бондаренко Т. П. Особенности обучения диалогической речи на уроке английского языка в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ляшенко А. И., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Борисенко Д. А. Особенности и пути преодоления сложностей при обучении монологической речи. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Куприянчик Т. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Высоцкая А. А. Современное переосмысление романа Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна». Факультет иностранных языков, магистрант. Научный руководитель Лиденкова О. А., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Гапонова Д. В. Формирование социокультурных знаний через просмотр видеофрагментов. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Герасько А. И. Способы оценки эмоционального интеллекта учащихся на уроках иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дегтярева О. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Герилович В. Д. Молодежный сленг в британском и американском интернет-пространстве. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Гойко А. Д. Гендерные стереотипы в английских поговорках. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Гошко А. А. Использование цифровых инструментов для реализации разноуровневого подхода на уроках английского языка в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дударь Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Ёлкина Д. С. Функции атрибутивных словосочетаний в медиатексте. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Зварыч Ю. М. Использование образовательных онлайн-платформ в обучении иностранному языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Здырко Е. В. Экспрессивно-оценочная функция фразеологизмов в англоязычном медийном дискурсе (на материале новостных каналов YouTube). Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Берещенко Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Зуборева Ю. С. Организация тестового контроля умений чтения на иностранном языке в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ахраменко Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Кашперко А. В. Эффективные методы расширения словарного запаса учащихся на уроке английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ляшенко А. И., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Киреенко С. В. Использование элементов кинематографического нарратива в геймификации процесса обучения грамматике иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дегтярева А. О., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Кирченко Д. Д. Методический потенциал музыкально-поэтического фольклора в обучении английскому языку. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Коваленко М. А. Художественный текст как эффективное средство развития навыка чтения. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ляшенко А. И., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Комаровская Д. С. Формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка через запахи и ощущения. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Кортелёва Е. Ю. Формирование коммуникативной компетенции межкультурного общения в старших классах средней школы. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ветошкина К. Н., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Коршикова В. Р. Интернет-неологизмы в русском языке. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Крышнеў С. Ю. Вывучэнне асноў акустычнай фанетыкі на сярэднім этапе сярэдняй школы з выкарыстаннем метадаў праблемна-арыентаванага навучання. Факультэт замежных моў, 3 курс. Навуковы кіраўнік Вількоўская А. У., ст. выкладчык кафедры тэорыі і практыкі англійскай мовы, тэл. 50–38–54.

Лапицкая М. Ю. Развитие навыков аудирования у учащихся старших классов на материале современных англоязычных песен. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Лапко У. Г. Особенности газетных заголовков англоязычной прессы. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Поборцева Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Ларина Д. А. Психологические термины в британском сленге. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Ломоносова С. Д. Использование мультимедийной презентации в образовательном процессе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дударь Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Матвиёнок М. Д. Пословицы и поговорки как дидактический ресурс на уроке иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Берещенко Н. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Могонова В. Г. Особенности и возможности платформы Quizlet. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Никитенко В. В. Мотивация и вовлеченность учащихся при формировании грамматических навыков через игровые задания в Wordwall. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Никифорова О. И. Роль опор при обучении монологической речи на уроках английского языка. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Поборцева Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Орещенко Е. А. Образовательные мобильные приложения для изучения английского языка: их функции, преимущества и недостатки. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Павлова Т. К. Организация работы в классе с разным уровнем языковой подготовки. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Куприянчик Т. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Пархоменко А. М. Тактико-стратегическая организация речевого поведения адвоката в англоязычном судебном дискурсе. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Целуева А. М., преподаватель-стажер кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Петренко Е. А. Использование онлайн-платформ для интерактивного контроля лексики на уроках иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Куприянчик Т. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Пигулевская А. О. Классификация нетрадиционных форм урока. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Пинчук О. Д. Интерактивные формы работы на уроках английского языка. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Вильковская Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Полякова П. Е. Феномен «слуховой глухоты»: диагностика препятствий и инструментальный потенциал цифровых аудиоресурсов. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Гаврилова Д. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Похвалова П. А. Текст как средство обучения устной речи на среднем и старшем этапах обучения в средней школе. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Осадчая К. Ю., преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Ружицкая А. В. Особенности применения арт-технологий на уроке английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ляшенко А. И., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Савицкая А. П. Сценарные уроки как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дударь Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Силиванова Ю. Л. Методы обучения орфографии на уроках английского языка в средней школе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Куприянчик Т. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Соколова Д. С. Компьютерные игры как средство повышения мотивации к изучению английского языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Литвинова Л. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Тропец В. В. Проблемы обучения иноязычной письменной речи в деловом дискурсе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дегтярева О. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Федяй М. В. Лингводидактический потенциал аутентичных текстов. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Захарова М. С., доцент кафедры теории и практики английского языка, канд. филол. наук, доцент, тел. 50–38–54.

Хамиди Д. З. Формы организации внеклассной работы по иностранному языку в средней школе. Факультет иностранных языков, 4 курс. Научный руководитель Куприянчик Т. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Черноусова А. А. Характерные особенности аудирования как вида речевой деятельности. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Ляшенко А. И., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Шкадрович К. С. Фразеологизмы в американском телевизионном дискурсе. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Короткевич С. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Якуш Р. Н. Методика развития умений просмотрового чтения на старшем этапе средней школы. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дударь Е. В., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Яськова В. В. Использование подкастов в процессе изучения английского языка как иностранного. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дегтярева О. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

Яськова К. В. Использование образовательных сервисов на основе ИИ на разных этапах изучения иностранного языка. Факультет иностранных языков, 3 курс. Научный руководитель Дегтярева О. А., ст. преподаватель кафедры теории и практики английского языка, тел. 50–38–54.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Арол А. А. Адметнасці вывучэння творчасці Уладзіміра Караткевіча ў восьмым класе. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Баранова М. С. «Ёлкич» Ф. К. Сологуба: особенности переосмысления жанра святочного рассказа. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Цыбакова С. Б., доцент кафедры русской и мировой литературы, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–48.

Бернадская А. Д. Купальская обрядность Гомельщины: народные верования (на материале фольклора Гомельщины). Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Новак В. С., профессор кафедры русской и мировой литературы, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–48.

Бессонова Н. Н. Коннотативная составляющая словарных дефиниций пословиц. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Ничипорчик Е. В., зав. кафедрой русского, общего и славянского языкознания, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–47.

Бичан Е. С., Качанова Д. Д. Функция дискурсивных маркеров в английском языке на примере текстов современной массовой культуры. Филологический факультет, 1 курс. Научный руководитель Андреева О. В., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

Бондарь Е. Е. Семантическое обособление полных форм имен прилагательных в русском языке. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Тимошенко Е. И., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, доцент, тел. 51–21–47.

Ганчарэнка А. А. Радзінна-хрэсьбінныя абрады і звычаі беларусаў (на матэрыяле фальклору вёскі Грабаўка Гомельскага раёна). Філалагічны факультэт, 1 курс. Навуковы кіраўнік Новак В. С., прафесар кафедры рускай і сусветнай літаратуры, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–48.

Голубович В. Д. Мифологические представления в календарных приметах и поверьях белорусов (на материале фольклора Гомельщины). Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Новак В. С., профессор кафедры русской и мировой литературы, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–48.

Гужавина Е. А. Паремнологические единицы как дидактический материал на уроках русского языка в 5 классе. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Ничипорчик Е. В., зав. кафедрой русского, общего и славянского языкознания, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–47.

Иванова А. А. «В мыслях жемчуг, в мыслях звёздность»: семантика и поэтика образа жемчуга в лирике Серебряного века. Филологический факультет, магистрант. Научный руководитель Шецко Л. М., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, тел. 51–21–47.

Іванюк Г. А. Адметнасці вывучэння літаратуры 1920–1930-х гадоў у вну. Філалагічны факультэт, магістрант. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Максімава К. В. Вывучэнне творчасці Яна Баршчэўскага ў 9 класе. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Браздзіхіна А. В., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Мальчикова Т. А. Тексты русской классической литературы в советских фильмах о школе 1960–1980-х годов. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Гречаникова Е. Л., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

Нарук А. А. Культурны герой беларускай літаратуры. Тэарэтычны аспект. Філалагічны факультэт, 2 курс. Навуковы кіраўнік Мельнікава А. М., прафесар кафедры беларускай літаратуры, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–48.

Носкович М. В. Пословица «Волков бояться – в лес не ходить» как отражение русского национального характера. Филологический факультет, 3 курс. Научный руководитель Шецко Л. М., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, тел. 51–21–47.

Позднякова М. В. Цифры, цвета, животные, или то, что нужно знать о китайском символизме. Филологический факультет, 1 курс. Научный руководитель Аксёничкова-Бирюкова А. А., ст. преподаватель кафедры русского, общего и славянского языкознания, тел. 51–21–47.

Романовская М. В. Языковые средства создания комического эффекта в современных стендапах. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Лобанович А. В., ст. преподаватель кафедры русского, общего и славянского языкознания, тел. 51–21–47.

Степановская Ю. С. «Я есмь»: исследование ветхозаветных и новозаветных оснований догмата о божественности Иисуса Христа. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Шецко Л. М., доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания, канд. филол. наук, тел. 51–21–47.

Сцепчанка В. А. Выкарыстанне метаду нагляднасці і прыёмы яго рэалізацыі на ўроках беларускай літаратуры ў 5 класе. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Фіцнер Т. А., дацэнт кафедры беларускай літаратуры, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–48.

Сяргеевка Д. М. Мянускі як спосаб называння персанажаў у мове беларускіх народных казак. Філалагічны факультэт, 4 курс. Навуковы кіраўнік Хазанава К. Л., дацэнт кафедры беларускай мовы, канд. філал. навук, дацэнт, тэл. 51–21–46.

Таджиева Р. О. Важность интерактивных методов в обучении современного студента. Филологический факультет, 1 курс. Научный руководитель Андреева О. В., ст. преподаватель кафедры русской и мировой литературы, тел. 51–21–48.

Ткач К. В. Сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентами-зоонимами cat и dog. Научный руководитель Дробышевская Л. А., ст. преподаватель кафедры белорусской литературы, тел. 51–21–48.

Ходорич Е. И. Названия белорусских торговых марок продуктов питания в структурно-семантическом аспекте. Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Лобанович А. В., ст. преподаватель кафедры русского, общего и славянского языкознания, тел. 51–21–47.

Чорный М. А. Народные верования белорусов (на материале фольклора Гомельщины). Филологический факультет, 2 курс. Научный руководитель Новак В. С., профессор кафедры русской и мировой литературы, д-р филол. наук, профессор, тел. 51–21–48.

Шаўцова К. С. Асаблівасці светапогляду беларусаў (на матэрыяле фальклору Рэчыцкага раёна). Філалагічны факультэт, 2 курс. Навуковы кіраўнік Новак В. С., прафесар кафедры рускай і сусветнай літаратуры, д-р філал. навук, прафесар, тэл. 51–21–48.

ФАКУЛЬТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Лавицкая В. А. Динамика функциональных показателей у студенток факультета физической культуры, занимающихся в условиях тренажерного зала. Факультет физической культуры, 3 курс. Научный руководитель Малиновский А. С., ст. преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, тел. 51–21–49.

Молчанова П. В. Система интеллектуально-двигательных упражнений для подготовительной части урока физической культуры и здоровья. Факультет физической культуры, аспирант. Научный руководитель Старченко В. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, доцент, тел. 51–21–49.

Нестеров И. М., Чижов И. А. Показатели кистевой динамометрии у квалифицированных толкателей ядра Республики Беларусь. Факультет физической культуры, 1 курс. Научный руководитель Трофимович И. И., ст. преподаватель кафедры спортивных дисциплин, тел. 51–21–50.

Палаткина А. В. Вредные привычки и их влияние на формирующийся организм учащихся. Факультет физической культуры, 4 курс. Научный руководитель Тозик О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, доцент, тел. 51–21–49.

Сивцов Д. Н. Травматизм и его профилактика в гребле на каноэ. Факультет физической культуры, 3 курс. Научный руководитель Даниленко О. С., ст. преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, тел. 51–21–49.

Научное издание

ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЫХ ' 2026

Сборник научных работ
студентов, магистрантов и аспирантов

В трех частях

Часть 3

Подписано в печать 25.09.2026. Формат 60х84 1/8.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 28,60.
Уч.-изд. л. 24,81. Тираж 10 экз. Заказ 468.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель