МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский государственный университет иностранных языков

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

23–24 апреля 2025 года

В четырех частях

Часть первая

Минск
БГУИЯ
2025

УДК 800
ББК 81.2
М34

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), О. В. Лущинская (*зам. ответственного редактора*), И. М. Антошина, А. С. Баранова, Ю. В. Бекреева, А. Ф. Будько, Е. М. Дубровченко, А. Э. Иванов, О. В. Иванов, Н. Р. Костенко, Т. П. Леонтьева, Т. А. Лопатик, О. А. Полетаева, А. П. Пониматко, Т. Г. Попко, Т. И. Свистун, Л. А. Силкович, М. А. Соловьёва, О. А. Соловьёва, И. С. Усенко, И. В. Чепик, Н. В. Черникова, О. В. Янчукович.

М34 **Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 23–24 апреля 2025 г. : в 4 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. Е. Лаптева [и др.]. – Минск : БГУИЯ, 2025. – 2,91 Мб.

ISBN 978-985-28-0317-5 (Ч-1)
ISBN 978-985-28-0316-8

Первая часть сборника содержит материалы работы секций по направлениям «Педагогика», «Проблема психологии а педагогичеком процессе», «Методика преподавания иностранных языков», а также круглых столов «Лингвистичексие аспекты дисциплин профессионально-ориентированного модуля», «Лингводидактические и культурологические аспекты преподавания первого и второго иностранных языков на старших курсах лингвистического университета», «Лингвометодическое сопровождение языковых дисциплин старших курсов», «Обучение иностранным языкам. Методическое наследие и современность», «Педагогическая праксеология», «Педагогический поиск. Современные образовательные технологии», «Русский язык. Теория, фуекционирование, практика преподавания», «Современные подходы к организации обучения английскому языку в Республике Беларусь», «Современные проблемы образования. Взгляд молодого исследователя», «Управление овладением стратегиями учебно- познавательной деятельности взрослыми», «Лингвометодические аспекты языковой подготовки студентов младших курсов».

Материалы представлены в авторской редакции.

УДК 800
ББК 81.2

Электронная версия издания доступна
в электронной библиотеке БГУИЯ
по ссылке **e-lib.bsufl.by** или по QR-коду

ISBN 978-985-28-0317-5 (Ч-1)
ISBN 978-985-28-0316-8

© УО «Белорусский государственный университет иностранных языков», 2025

М. И. Демидович

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Педагогическая практика студентов является важным компонентом системы высшего педагогического образования. Ее содержание включает в себя различные виды деятельности студентов практикантов, в том числе и воспитательную работу. Данная работа студентов в период педагогической практики играет ключевую роль в их профессиональном развитии и формировании педагогических компетенций воспитателя.

В ходе формирования данных компетенций и во взаимодействии студентов – будущих учителей с обучающимися возрастает роль университетских и групповых руководителей педагогической практики. Данные специалисты своими действиями и личным примером помогают студентам ответить на насущные вопросы и найти верное решение возникающих педагогических задач. Эффективно практикуется такая форма взаимоотношений с опытными педагогами как посещения их уроков для наблюдения за педагогической деятельностью. Это способствует пониманию будущими учителями тонкостей строительства взаимодействия с обучающимися, формирования атмосферы доверия и сотрудничества. Студенты в процессе совместного планирования и обсуждения воспитательных мероприятий с наставниками имеют возможность лучше понять содержание и цели образования определить подходы к воспитательной работе.

Далее, во время активной фазы практики, когда практиканты выполняют роль классного руководителя, полезно для формирования навыков взаимодействия с обучающимися применять разнообразные формы воспитания и наладить обратную связь. По мимо традиционной воспитательной функции, современные проводимые мероприятия помогают студентам получать педагогический опыт в области решения конфликтов, изменения мотивации обучающихся и организации групповой работы. Важность обратной связи включает не только возможность коррекции дальнейших действий, но формирование умений у практикантов принимать конструктивную критику и самостоятельно педагогически верно на нее реагировать. При планировании воспитательных мероприятий необходимо учитывать необходимость создания безопасной и поддерживающей среды для обучающихся, давать возможность участникам мероприятий свободно выражать свои мысли и чувства.

В настоящем исследовании нами была предпринята попытка проанализировать основные аспекты воспитательной работы студентов во время педагогической практики, которые были выделены в результате анализа теоретических источников: формирование навыков взаимодействия с обучаю-

щимися, когда студенты учатся устанавливать доверительные отношения с детьми, что способствует созданию комфортной образовательной обстановки; умение слушать и понимать потребности воспитанников, так как это помогает в выборе адекватных методов воспитания и обучения; разработка и реализация воспитательных мероприятий, поскольку в ходе практики студенты могут организовывать различные кружки, конкурсы, праздники и другие мероприятия, направленные на развитие творческих способностей детей и формирование командного духа; учет интересов и предпочтений обучающихся при планировании данных мероприятий; индивидуальный подход к обучающимся, в ходе которого будущие учителя учатся уделять внимание каждому ребенку, учитывать его личные особенности, что способствует более эффективному процессу усвоения знаний и социализации; работа сдевиантными детьми, помощь в их адаптации и социализации также являются важной частью воспитательного процесса; культура общения и конфликтологии, когда практиканты приобретают навыки эффективного общения с учениками, родителями и коллегами, а также учатся разрешать конфликты.

Рассмотрим часть вышеперечисленных аспектов более подробно. В период педагогической практики у будущих учителей формируются компетенции, связанные с умениями слушать и понимать потребности воспитанников. Прежде всего речь идет об активном слушании, эмпатии, открытости и доступности, наблюдении. В процессе коммуникации с воспитанниками важно не только не только слышать, что они говорят, но и активно демонстрировать свое внимание. Это может включать кивание, зрительный контакт, переформулирование сказанного и задавание уточняющих вопросов. Что касается эмпатии, будущий учитель должен быть настроен на восприятие чувств других и готов помочь им в решении возникающих проблем, быть открытым и доступным. Обучающимся важно чувствовать, что могут обратиться к педагогу с любыми вопросами и трудностями. Доступность и готовность поддержать создают атмосферу доверия. Часто потребности воспитанников можно выявить не только через слова, но и через их поведение. Наблюдение за динамикой групповых взаимодействий и эмоциональными реакциями поможет лучше понять их состояние и потребности.

Выполняя работу классного руководителя в период практики, студенты активно вовлекаются в процесс организации и проведения воспитательных мероприятий. Если классифицировать данные мероприятия, то можно выделить классных часы на разные темы, такие как безопасность, экология, права ребенка, история и культура; викторины и конкурсы. их проведение способствуют развитию эрудиции у обучающихся; тематические недели, например, недели здоровья, искусства или науки, в рамках которых проводятся различные мероприятия; творческие мастерские, которые включают в себя проведение мастер-классов по различным видам творчества, включая рисование, рукоделие, музыку и танцы; спортивные мероприятия, направленные на укрепление здоровья и командного духа; участие в социальных проектах для оказания помощи нуждающимся, участие в благотворительных акциях; организация экскурсий в музеи, театры или на природу для расширения круго-

зора студентов; участие в работе клубов по интересам (литературные, исторические, научные и т. д.), где студенты могут делиться своими увлечениями и развивать навыки; проведение вечеров культуры, праздников и концертов, где студенты могут проявить свои творческие способности. Все вышеперечисленные мероприятия помогают студентам не только применять свои знания и навыки, полученные в ходе обучения, но и развивать лидерские качества, умение работать в коллективе и взаимодействовать с детьми.

Не менее важным направлением воспитательной работы студентов в период педагогической практики, которая требует особого подхода и подготовки, является их взаимодействие с детьми девиантного поведения. Работа с девиантными детьми может быть эмоционально сложной. Студенты должны быть готовы к тому, что им придется сталкиваться с трудными ситуациями, и уметь справляться с этими вызовами.

Определим ориентиры данной работы. Прежде всего это наличие у практикантов теоретических знаний о сущности девиантного поведения его причинах и характеристиках. Затем можно вести речь непосредственно о взаимодействии с данными детьми. Работа с детьми, проявляющими девиантное поведение, требует высокой степени эмпатии. Важно понимать их чувства и мотивы, а не просто осуждать их поступки. Положительную роль играет применение индивидуального подхода, учет того, что каждое поведение имеет свои причины. Студенты должны уметь адаптировать свои методы работы в зависимости от конкретной ситуации и особенностей ребенка. Порой применяются командные методы работы, практиканты вырабатывают компетенции сотрудничества в команде специалистов (психологов, социальных педагогов, врачей), участвуют в создании и реализации программ, направленных на коррекцию поведения. Эти программы могут включать в себя образовательные и развивающие мероприятия, а также терапевтические подходы.

Работа студентов с семьями обучающихся в период педагогической практики – это важный аспект подготовки будущих педагогов, который включает в себя взаимодействие с родителями и членами семьи обучающихся. Это взаимодействие позволяет лучше понять индивидуальные особенности воспитанников, условия их жизни и образовательные потребности. Выделим векторы данной работы. Прежде всего это участие практикантов в подготовке и проведении родительских собраний, где обсуждаются успехи учеников, проблемы обучения и воспитания. Присутствие на индивидуальных встречах классного руководителя с родителями, что позволяет глубже понять семейные обстоятельства ребенка и его возможности. Консультирование родителей, когда ходе практики студенты могут предоставлять рекомендацию или советы по воспитанию и обучению, освещая важные аспекты развития ребенка. Участие в организации совместных мероприятий (праздники, открытые уроки, мастер-классы) с родителями и детьми. Это помогает наладить более тесное взаимодействие, помогает укрепить связи и установить доверительные отношения. Обратная связь от родителей, получение отзывов и предложений от семей позволяет студентам лучше адаптироваться

к требованиям и ожиданиям со стороны родителей. Такой опыт работы не только способствует развитию профессиональных компетенций, но и помогает студентам понять значение сотрудничества между школой и семьей в образовательном процессе.

При всем этом, студентам важно уметь поддерживать положительный климат в классе и обучать детей конструктивным способам взаимодействия, проводить рефлексию личной педагогической деятельности в период практики. По завершении практики студенты должны анализировать свои действия, осознавать их влияние на воспитательный процесс, что способствует личностному и профессиональному росту. Рефлексия позволяет выявить сильные и слабые стороны в организации воспитательной работы и скорректировать подходы в будущем.

Таким образом, воспитательная работа студентов в период педагогической практики – это не только полезный опыт, но и возможность для их будущей профессиональной деятельности. Она способствует формированию у них необходимых качеств, таких как терпимость, empathy, способность к сотрудничеству и ответственности за результаты своей работы.

Т. Е. Карпович

ИНФЛЯЦИЯ ОЦЕНОК: ГРОЗИТ ЛИ ОНА ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ?

Расширение образовательных возможностей населения за счет коммерциализации образовательных услуг, диверсификации институциональных структур и форм обучения обостряют проблему диагностики учебных достижений обучающихся на каждой ступени непрерывного образования для обеспечения их дополнительности и преемственности учебных программ. Система высшего образования, которая призвана выступать драйвером социально-экономического развития государства, особенно нуждается в гибком управлении качеством подготовки специалистов на основе получения и анализа объективных результатов их профессионального обучения в соответствии с требованиями рынка труда.

Вместе с тем доступность и массовость высшего образования неизбежно сопровождаются притоком в университеты студентов с недостаточной общеобразовательной подготовкой и сниженным уровнем когнитивных способностей, что приводит их к затруднениям в усвоении образовательных программ и повышает тревожность во время контрольно-оценочных мероприятий.

Очевидно, что в ситуациях подобных затруднений каждый из субъектов образовательного процесса (студент и преподаватель) могут вести себя поразному в зависимости от ценностных ориентаций и этических установок. В то же время общеизвестно, что в современном обществе сложились объективные предпосылки для выбора студентами нечестных способов дости-

жения академического преимущества: от технологических (широкие возможности генерации любой текстовой и графической информации) до социально-экономических (низкий престиж и слабое материальное обеспечение научных исследований). В результате при выполнении самостоятельной работы студенты прибегают к различным формам академической нечестности: жульничеству, подделке, плагиату, использованию чужих услуг.

Вместе с тем нарушения академической этики возможны и со стороны преподавателей, что выражается в либерализации выставляемых студентам отметок и приводит к снижению дифференциации оценивания и поступательному росту доли отличных и хороших отметок в рамках отдельных курсов, групп дисциплин и даже направлений подготовки. Такая тенденция к постепенному увеличению среднего балла успеваемости студентов без соответствующего роста их реальных знаний и компетенций получила название инфляции оценок (*grade inflation*) и уже полвека выступает предметом активного обсуждения в академических сообществах многих зарубежных стран. Проведено значительное количество исследований, которые подтвердили тенденцию роста числа высоких отметок студентов в университетах США, Великобритании, Германии, Ирландии, Австралии, Филиппин, Пакистана, что указывает на наличие общих тенденций в глобализирующемся высшем образовании (C.N. Radavoi et al., 2025). В начале 2020-х с проблемой инфляции оценок столкнулась Высшая школа экономики (Россия), где ситуация была скорректирована административными мерами по сокращению применения высших баллов при оценивании студентов и изменению условий контрактации преподавателей, практиковавших завышение оценок (А. Р. Марков и др., 2024).

Анализ отечественных публикаций по теме исследования показывает, что в Беларуси наиболее подробно анализировался опыт инфляции оценок в университетах США (А. Ф. Пискунов, А. Н. Филимонова, 2006), где регулярно публикуются данные о среднем балле успеваемости студентов в образовательных учреждениях (*GPA – Grade Point Average*). Авторы выразили сомнение в адекватности методологии американских исследований, но сам факт обращения к проблеме в период подготовки отечественных стандартов высшего образования указывает на ее актуальность.

Последующие 20 лет исследований в заявленном направлении не оставляют сомнений в наличии тенденции к искусственному завышению оценок студентов в учреждениях высшего образования. Это может быть сделано как минимум двумя путями: 1) намеренным снижением сложности курса и контрольных заданий, чтобы привести студентов к более высоким баллам, или 2) выставлением студентам отметок выше тех, которые они объективно заслуживают по результатам контрольно-оценочных мероприятий. Миф об улучшении преподавания или учения студентов в последние десятилетия был развеян многочисленными исследованиями. В настоящее время большинство ученых сходятся во мнении, что инфляция оценок – искусственный процесс,

сознательно поддерживаемый преподавателями. Поэтому фокус научного интереса сместился в сторону поиска причин этих нарушений академической этики и способов их преодоления (C. N. Radavoi et al., 2025).

В зарубежных источниках (R. Kamber, 2008) были выделены три группы причин инфляции оценок, которые не теряют своей актуальности по сей день. Прежде всего называются политические и идеологические причины, связанные с неолиберальной логикой рынка и культурой мгновенного удовлетворения. Студенты, рассматривающие образование как товар, требуют высоких оценок, независимо от реальных знаний. Преподаватели, в свою очередь, теряют интерес к академической строгости, так как «снисходительное оценивание требует меньше времени, чем строгое, поскольку низкие оценки … приходится подробно обосновывать, что может привести к долгим спорам» (R. Kamber, 2008, с. 55). Важным фактором инфляции оценок за рубежом выступает политкорректность, когда преподаватели завышают оценки представителям меньшинств, опасаясь обвинений в предвзятости. В отечественной системе образования этот фактор может актуализироваться в связи с реализацией принципа инклюзии в высшем образовании.

Вторую группу причин, согласно зарубежным источникам, составляют рыночные, демографические и финансовые причины. Сокращение числа абитуриентов и бюджетного финансирования университетов вынуждает преподавателей под давлением администрации идти на уступки, чтобы выиграть в конкурентной борьбе и привлечь больше студентов, в том числе за счет демонстрации высоких средних баллов выпускников и смещения акцента с академической строгости на «удобство» обучения и психологический комфорт студентов для минимизации учебных затруднений и снижения отчисляемости.

Третья группа причин инфляции оценок связывается в зарубежных источниках с изменениями внутренней политики университетов, которая, на наш взгляд, скорее выступает следствием ранее названных причин, особенно в условиях государственной системы образования. Речь идет о внедрении в образовательный процесс так называемых «дружественных правил оценивания», согласно которым преподавателям необходимо обосновать низкую успеваемость студентов, а самим неуспевающим студентам предоставляются дополнительные попытки ликвидации академических задолженностей. При этом при оценивании учебных достижений учитываются факторы, напрямую не связанные с учебой (социальное происхождение, родительство, тревожность, общественная деятельность и т.п.). В то же время ключевым фактором инфляции в зарубежных системах высшего образования признается оценка студентами преподавателей (*SET – Student Evaluation of Teaching*), которая используются уже полвека, несмотря на сомнительную этичность и высокую эффективность как инструмента принуждения и манипуляции.

Возникает вопрос: если инфляция оценок студентов имеет объективные предпосылки и в целом позволяет всем участникам образовательного процесса решать свои сиюминутные задачи, стоит ли о ней беспокоиться?

Оказывается, проблема имеет долгосрочные негативные последствия в случае ее игнорирования. В долгосрочной перспективе это приводит к снижению качества образования в связи с риском подготовки некомпетентных специалистов и кризисом доверия к высшему образованию, так как в силу девальвации дипломов работодатели теряют ориентиры при найме квалифицированных сотрудников. Что касается студентов, то инфляция оценок снижает их учебную мотивацию, так как создает иллюзию успеха и лишает стимула развиваться. Когда высокие отметки получают почти все, достижения лучших студентов обесцениваются, а слабоуспевающие студенты не получают опыта преодоления неудач, что вредит их эмоциональной и профессиональной устойчивости. Но не менее разрушительное влияние имеет воспитательный аспект инфляции оценок: ложь совершает преподаватель – человек, облеченный доверием общества в воспитании нового поколения.

Таким образом, грозит ли инфляция оценок МГЛУ? В условиях роста глобализационных процессов в высшем образовании ответ будет утвердительным для любого университета, вовлеченного в международное сотрудничество. В то же время понимание феномена инфляции оценок и разработка инструментов его измерения, анализа и преодоления позволит своевременно принять превентивные меры как административные, так и педагогические.

С. А. Ковчур

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессиональная деятельность всегда сопряжена с выполнением трудовых функций, направленных на достижение отраслевых социально-экономических целей и задач. Реализация этих функций, в свою очередь, требует не только специфичных для конкретной экономической сферы профессиональных компетенций работника, но и личностных характеристик, предопределяющих качество его работы.

Вхождение выпускника учреждений высшего образования в профессиональную деятельность всегда сопряжено с определёнными рисками: неготовностью к трудовым функциям, низким уровнем сформированности профессиональных компетенций, неспособностью к саморазвитию, отсутствием необходимых личностных характеристик для успешной адаптации в профессиональной среде, неудовлетворенностью работодателем качеством профессиональных знаний и другими ресурсными ограничениями.

Активное внедрение в социально-экономическую деятельность новых высокотехнологичных подходов, оптимизирующих производственные процессы, актуализирует высокие требования к уровню профессиональных компетенций, меняет содержание трудовых функций, упрощая или усложняя их, а зачастую ставит в отдельных отраслях под сомнение и потребность в самих

работниках, заменяя их цифровыми и технологичными новшествами, такими как роботы и искусственный интеллект. Кадровое обеспечение любой отрасли экономики нельзя рассматривать изолированно от рынка труда. В последние годы намечается тенденция перехода системы кадрового управления от спроса на работодателя к спросу на работника. Научные исследования указывают, что в Беларуси в настоящее время четко прослеживается ориентация на потребности работодателя, то есть на рынок спроса на труд (Н. В. Маковская, 2020).

Таким образом, ввиду высокой конкуренции на рынке труда выпускник учреждения высшего образования, сталкиваясь с указанными выше рисками, может оказаться в ситуации профессиональной невостребованности. Высокие запросы и потребности работодателя фактически ранжируют потенциальных работников по степени удовлетворенности (работодателем) их профессиональными компетенциями и профессионально значимыми качествами. Верхние позиции при таком ранжировании, очевидно, занимают те, кто в большей степени профессионально совершеннее и опытнее. Чем более финансово привлекательнее трудовая сфера, тем ниже в таком рейтинге будут находится претенденты без практического опыта работы и необходимого уровня профессиональных знаний. При этом самую высокую конкуренцию испытывают работники в начале карьеры.

Такая ситуация остро поднимает проблему готовности выпускника к профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды, его востребованности на рынке труда, успешности будущей профессиональной деятельности в целом.

Конкурентоспособность представляет собой комплексную способность личности, структуру которой определяют психологические и психодинамические характеристики личности, дающие ей возможность быть успешной и эффективной при максимальной реализации собственного потенциала в изменяющихся условиях жизнедеятельности (Е. В. Токарева, 2007).

При этом факторами личной конкурентоспособности являются: целеполагание и способность устанавливать личностно-значимые приоритеты; самосознание, высокий уровень самостоятельности и самореализации; ранняя профессионализация и профессиональная рефлексия; креативность и гибкость мышления; адекватная самооценка, эмоциональная устойчивость и волевой компонент (И. В. Краковецкая, Л. А. Кудашкина, 2018).

Анализ научных исследований и изучение запросов рынка труда в разных сферах позволяют нам выделить следующие виды профессиональной конкуренции в начале карьеры: первичная (при первичном трудоустройстве студента или выпускника вуза) и вторичная (при смене впоследствии места работы при незначительном опыте работы); внутренняя (среди работников с разным опытом работы в одной организации) и внешняя (в отрасли в целом).

Конкурентоспособность в профессиональной сфере носит системный характер и включает 3 компонента: личностный, связанный с профессионально значимыми качествами, предопределяющими успешность моделей профессионального поведения и личностное саморазвитие; когнитивный, включаю-

щий профессиональные знания, умения, навыки, сформированные опытом; социальный, отражающий навыки социального взаимодействия. Такая системность задает вектор целенаправленной деятельности по формированию у студентов профессиональной конкурентоспособности в триаде «профессиональные качества – профессиональные знания и опыт – социальный интеллект».

Факторами, влияющими на успешность становления конкурентоспособной личности, выступают: активность студентов в своем профессионально-личностном саморазвитии и усвоении профессиональных знаний, практико-ориентированная образовательная среда и включенность в профессиональную сферу, степень социальной адаптации.

Профессионально-личностное саморазвитие включает активность будущего специалиста в формировании у себя профессионально значимых личностных качеств, самооценку соответствия профессиональным требованиям, раскрытие и обогащение своей личностной сферы, реализацию личностного потенциала.

Компонентами профессионально-личностного саморазвития выступают самоосознание – самооценка – самоорганизация – самоуправление. Изменения одного из этих компонентов является условием развития любого другого, а период наиболее интенсивного развития каждого из них приходится на обучение в вузе. Профессионально-личностное саморазвитие возможно только через принятие на себя ответственности за свой профессиональный рост, а организация рефлексии помогает будущему специалисту «примерить» себя к будущей профессии, а ее требования – к себе, своему образу мышления, темпераменту, своим чертам характера и качествам, к существующим представлениям о выбранной профессии, помогает осознать ее ценность (Н. Ш. Валеева, А. В. Мингалеева, 2008). Умение реализации различных аспектов идеи самости (самоактуализация, самовоспитание, самоконтроль, самосовершенствование, самооценка) позволяет управлять своим развитием.

Практикоориентированность образовательной среды традиционно связывается с организацией и совершенствованием программ производственной практики, обновлением содержания образовательных стандартов с учетом потребностей заказчиков кадров, использованием ресурсов производственной сферы для организации учебного процесса, привлечением к учебному процессу специалистов-практиков и др. Включенность в профессиональную сферу достигается посредством ранней профессиональной специализации, наставничества, трудоустройства.

Степень социальной адаптации, как основы профессиональной социализации, позволяет оценить, насколько эффективно выпускники смогут взаимодействовать с другими работниками в рабочих ситуациях в профессиональной среде. Социальная адаптация рассматривается как процесс и результат включения личности и группы в социальную среду через решение проблем взаимодействия с другими людьми, группами и обществом, ведущих как к развитию личности и группы, так и к изменениям самой среды (А. В. Лунева, 2018). Включение студентов в социальную среду позволяет

формировать коммуникативные умения и социально-психологических навыки посредством взаимодействия с университетской средой в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности, работы в команде в студенческом самоуправлении, в молодёжных общественных объединениях, в проектной деятельности, продуктивном межличностном общении.

Основными целями формирования в вузе личной конкурентоспособности студентов являются: определение уровня самоопределения и самоорганизации студентов; выявление профессионально значимых качеств, обеспечивающих будущим выпускникам конкурентоспособность на рынке труда; определение степени готовности и мотивации студентов к профессиональной деятельности; формирование у студентов представления о будущей профессии и возможных сценариях развития рынка труда, а также навыков конструирования будущей карьеры; вовлечение студентов в конкретные пробные действия для получения уникального практического опыта; внедрение в учебный процесс вуза методов и инструментов для сопровождения и управления личной конкурентоспособностью студентов; разработка рекомендаций по возможному открытию новых модулей, учебных дисциплин и факультативных курсов в образовательных программах (И. В. Краковецкая, Л. А. Кудашкина, 2018).

Таким образом, конкурентоспособность личности обеспечивает ее приоритетность на рынке труда, что и определяет ключевую задачу профессионального образования – создание необходимых педагогических условий формирования личной конкурентоспособности обучающихся.

И. П. Кондратьева

ИНФОГРАФИКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ

Информационный поток, переросший сегодня, по меткому выражению Бычкова В.В., в «информационный потоп» (В.В. Бычков, 2002) с неизбежностью вызывает появление новых, соответствующих актуальному социокультурному запросу форм представления информации. Система образования реагирует на данный вызов такой формой коммуникативного дизайна как инфографика.

Относительно новый и еще неустоявшийся в педагогической науке термин «инфографика» имеет весьма вариативные трактовки. Ввиду нестабильности дефиниции видится возможным выделить только наиболее сущностные в контексте применения в образовательном процессе характеристики инфографики: сочетание визуальных элементов (пиктограмм, символов, иконок, графиков, диаграмм, иллюстраций, видео и т. п.) и фрагментов текста, представляющих собой завершенный, целостный семантико-графи-

ческий комплекс; демонстрация связей между визуализированными элементами; свертывание и графическая организация информации; возможность манипулирования смысловыми блоками и единицами; применение цветовых моделей с учетом психологии цвета; возможность цифрового исполнения.

Представляется, что мерилом целесообразности использования тех или иных дидактических средств выступает их эффективность в отношении влияния на качество усвоения обучающимися учебного материала. Усвоение учебного материала, обеспечивается интегрированной системой умственных действий: восприятия, понимания, осмысления, обобщения, закрепления, применения. В данном ряду крайне важное значение имеет восприятие – знакомство (вычленение наиболее сущностных моментов, закрепление за ними определенных образов) обучающегося с новой информацией, посредством органов чувств. В этой связи видится оправданным прежде чем перейти к анализу возможностей и целесообразности применения инфографики в современном образовательном процессе остановиться на классификации репрезентативных систем человека по ведущей модальности восприятия. По данному критерию репрезентативная система бывает: визуальной (зрительной), аудиальной (слуховой), кинестетической (моторно-двигательной), осмической (обонятельной), вкусовой и дигитальной (основана на аналитическом восприятии и характерна для личности, думающей логически уже в процессе непосредственного восприятия информации). Очевидно, что любой формат инфографики априори будет дидактически эффективен, прежде всего, для обучающихся с доминирующим визуальным восприятием, а графическая, структурно-организованная инфографика – для обучающихся с дигитальной репрезентативной системой.

С позиции психологической науки среди преимуществ инфографики в организации эффективного усвоения учебной информации можно особо подчеркнуть практически неисчерпаемые возможности в реализации психологических законов восприятия (фигуры и фона, близости, сходства, замкнутости, хорошего продолжения, прегнатности), физики, физиологии и психологии цвета, семантической организации декларативного и процедурного знания, мнемонических методов запоминания (размещение, слова-вешалки, ключевые слова, организующие схемы, акронимы).

Важно помнить, что форма предъявления информации оказывает значительное влияние на мышление – «внутренний процесс, в ходе которого происходит преобразование информации; мышление может быть направленным и вести к решению задачи, а на структурном уровне приводить к образованию новой мысленной репрезентации» (Р.Солсо, 2006).

Представляется, что, как и всякое иное явление, внедрение инфографики в современный образовательный процесс имеет как положительные, так и проблемные стороны.

Среди несомненных преимуществ инфографики отметим следующие характеристики:

Широкий диапазон применения в образовательном процессе, в том числе при дистанционном обучении (ДО). Инфографику удобно использовать

для проведения диагностики, организации освоения учебного материала, во внеурочной деятельности по учебному предмету / учебной дисциплине (например, для представления информации в проектной и исследовательской деятельности). Отдельно следует отметить удобство и эффективность применения инфографики при ДО, где визуализация позволяет нивелировать главную издержку данного вида обучения – отсутствие непосредственного контакта с преподавателем при освоении нового, в том числе сложного учебного материала.

Многообразие дидактических эффектов. Инфографика позволяет более наглядно продемонстрировать новый материал большого объема, создать целостное представление и раскрыть составные части сложного объекта, предмета, процесса или явления, отобразить их развитие во времени, соотношение в пространстве и иерархию соподчинения, зафиксировать тренды и динамику развития. Создание инфографики обучающимися включает их сразу в несколько видов деятельности и активизирует всю линейку умственных действий по усвоению нового учебного материала, а также способствует развитию их информационной компетентности.

Множество пакетов прикладных программ и онлайн-ресурсов для создания инфографики. Для жизнеспособности любой идеи, несомненно, важна доступность и продуктивность реализующих ее инструментов. Для создания инфографики образовательного назначения могут быть использованы как графические редакторы (Microsoft Visio, CorelDRAW и наиболее известные приложения Adobe: Photoshop, Illustrator, Premiere Pro), так и специальные онлайн-ресурсы: Canva, Draw.io, Easel.ly, Google Charts, Infogr.am, OmniGraffle, Piktochart, Visual.ly, Vizualize.me и др.

Пользовательские преимущества (установлены эмпирически). Согласно имеющимся в научно-методических источниках (Е.В. Кийкова, 2017) данных опросов обучающихся о преимуществах проведения учебных занятий с применением инфографики ими выделены следующие утверждения: интересная форма представления учебного материала, быстро привлекающая внимание и позволяющая увидеть его суть (на 22 % выше[1])); доступность учебной информации вне зависимости от лингвистической принадлежности (на 54 % выше); стимулирование совместного обсуждения, творческого мышления, формирования новых идей (на 47 % выше); скорость, легкость и глубина восприятия, понимания и осмысления учебной информации (на 23 % выше).

Разнообразие типов инфографики. Несмотря на то, что в настоящее время единой устоявшейся классификации инфографики нет, подавляющее большинство ее адептов выделяют как минимум три основных типа: статичная, интерактивная и видеоинфографика. Отдельные исследователи дополняют этот перечень, определяя, как отдельные типы инфографики, анимированную инфографику и инфографику по гиперссылкам (Е. В. Кийкова, 2017).

[1] Здесь и далее данные приводятся в сравнении с традиционными наглядными средствами обучения.

К недостаткам применения инфографики в современном образовательном процессе можно отнести такие обстоятельства как:

Отсутствие унифицированной трактовки понятия «инфографика». Понятие «инфографика» характеризуется различными авторами крайне многообразно и вместе с тем недостаточно полно и четко. Как следствие, отсутствует конвенционально установленный перечень объектов инфографики, что затрудняет как проведение психолого-педагогических исследований, связанных с ее внедрением в образовательный процесс, так и масштабирование соответствующих успешных педагогических практик.

Затруднения с визуализацией сложных понятий. Подготовка инфографики любого уровня сложности требует от педагога сформированности специальных навыков и серьезного опыта. Однако даже это не гарантирует возможность создания инфографики, позволяющей исчерпывающе представить отдельные сложные понятия, объекты, предметы, факты, явления и процессы.

Необходимость специальной подготовки обучающихся. Внедрение инфографики требует специальной работы по формированию достаточного уровня готовности обучающихся к «прочтению» и самостоятельному созданию учебной инфографики. Это предполагает умение «видеть за изображениями и условными обозначениями конкретное содержание учебного материала, создавать визуальные и схематические опоры, заменяя абстрактные и материальные объекты условными знаками; оперировать готовыми визуальными / схематическими объектами в соответствии с их функциональным назначением» (И. В. Угликова, 2019).

Таким образом, инфографика, несомненно, обладает преимуществами, обеспечивающими ее большое распространение, как в системе общего среднего, так и высшего образования, однако само понятие «инфографика», связанные с ним вопросы классификации нуждаются в научном оформлении, а процесс использования многообразных типов и форм инфографики – дальнейшем системном изучении.

И. В. Трибуль

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ
(на примере информационного часа "Что в гимне тебе моем?")

...Воспитать гражданина – значит подготовить человека к участию в решении текущих и перспективных задач нашего государства, к выполнению функций хозяина и труженика, защитника Родины и семьянина, к участию в сознательной и активной деятельности.

Создание условий для формирования у подрастающего поколения гражданско-патриотических качеств личности является сегодня одним из основных критериев эффективности организации идеологической и воспи-

тательной работы с учащимися, осуществляемой учреждениями образования. Важнейшим показателем данного критерия наряду с другими является знание обучающимися символики Республики Беларусь, понимание ее роли и значения как концентрированного выражения идеологии государства. Использование государственной символики позволяет не только сформировать у учащихся уважение к символам государственной власти, но и способствует патриотическому воспитанию подрастающего поколения в целом, его гражданскому становлению. Из заявления пресс-центр Министерства образования от 13.05.2023.

Каждый год кураторами учебных групп проводится много мероприятий различной направленности. Мы всегда ищем новые и интересные подходы в воспитании гражданина и патриота своей страны и стараемся связать мероприятие идеологической или гражданско-патриотической тематики с будущей профессией обучающихся. Примером такого мероприятия стал информационный час «Что в гимне тебе моем?». Целью информационного часа было воспитание чувства гражданственности и патриотизма, национального самосознания. В ходе данного мероприятия необходимо было решить следующие задачи: раскрыть сущность и значение Государственных символов (а именно Государственного гимна); содействовать формированию активной гражданской позиции, чувства любви и уважения к Родине, гордости за ее достижения, ответственности за развитие и процветание; содействовать поликультурному развитию личности студентов.

Государственные символы занимают одно из важнейших мест в системе атрибутов и являются символами независимости и суверенитета нашей республики, воплощая в себе историческую память и национальную идентичность белорусского народа, его историко-культурное наследие. Они дают представление об историческом пути страны и ее национальных ценностях, объединяют нас в самые важные моменты, тем самым олицетворяя сплоченность белорусов. Любовь к Родине начинается с уважения государственной символики.

Государственный герб и Государственный флаг Республики Беларусь воплощают общественный и политический строй – демократический, нацеленный на развитие и процветание страны, обеспечение достойных условий для жизни каждого гражданина. Государственный гимн в своей музыке и тексте выражает идеологические устои государства, его историю и устройство, цели и принципы.

Поскольку мы готовим будущих лингвистов, специалистов, которые должны не просто владеть иностранным языком, а уметь анализировать тексты различной направленности и видеть суть излагаемого материала, студентам группы 101 факультета романских языков МГЛУ было предложено проанализировать тексты национальных гимнов с точки зрения истории и периода их создания, истории страны и даже географического положения. Ведь государственный гимн (также национальный гимн, национальная песня) – торжественная патриотическая музыкальная композиция, отражающая основные нравственные ценности государства, которые подаются

в рифмованном, стихотворном виде, положенном на величественную музыку. В таком виде информация легко проникает в подсознание, запоминается легко и надолго сохраняется. Это ещё больше усиливается тем, что гимн исполняют стоя и с торжественным настроем.

Студенты самостоятельно выбрали 7 стран: Австралия, Беларусь, Венесуэла, Испания, Канада, Китай, Южно-Африканская Республика, расположенных в разных частях света. Им было интересно узнать, что большинство гимнов на земле положены на мажорные, оптимистичные мелодии, однако есть гимны, которые исполняются в миноре (например, это гимны Болгарии, Словакии, Израиля и других стран). Что касается тематики, то гимны могут быть посвящены народу (Беларусь, Венесуэла), стране (Австралия, Канада), борьбе (Китай), обращены к богу (Южно-Африканская Республика). Есть даже гимны без слов, как у Испании, но можно найти разные варианты текстов и отследить то, как исторические события меняли слова главной песни государства. Для вовлечения в мероприятие всех присутствовавших каждый рассказ-анализ предварял небольшой музыкальный фрагмент, по которому было необходимо узнать страну.

В ходе информационного часа удалось продемонстрировать, что национальный гимн – это не просто торжественная песня, звучащая на официальных мероприятиях, это ещё и отражение истории государства, его традиций, рассказ о борьбе за свободу и независимость и о единстве нации.

Н.В. Черникова

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА В ЛЕТНЕМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Педагогическая практика в летнем оздоровительном лагере занимает одно из центральных мест в профессиональной подготовке студентов-будущих учителей. Данный вид практики представляет собой интеграцию теоретической подготовки, управляемой самостоятельной работы студентов и практической педагогической деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря (ДОЛ).

В процессе практики студенты включаются в работу педагогических коллективов лагерей, подчиняются распорядку и традициям детских оздоровительных учреждений, участвуют в организации оздоровления и досуга детей и подростков, соблюдают трудовую и исполнительскую дисциплину. Формирование знаний, умений и навыков осуществляется в процессе непосредственной профессионально-педагогической деятельности: студенты планируют воспитательную работу с детьми, проводят различные отрядные и общелагерные мероприятия, принимают участие в организации спортив-

ных праздников и соревнований, следят за выполнением режимных моментов и соблюдением детьми санитарно-гигиенических норм в оздоровительных учреждениях, участвуют в рабочих совещаниях, ведут педагогическую документацию.

Как правило, в ходе практики студенты работают в должности воспитателей отрядов. Допускается работа в качестве старшего педагога лагеря (для студентов, имеющих опыт работы), а также дополнительно к основной деятельности можно вести кружки по интересам (предметной направленности или связанные с каким-либо видом творчества). Студентам в период практики необходимо изучить детский коллектив (своего отряда), его интересы, запросы, потребности воспитанников, специфику социальной среды, в условиях которой будет организовываться деятельность отряда. В ходе этой деятельности важно разработать мероприятия по воспитанию детей и подростков в отряде на основе психолого-педагогической диагностики. Особое внимание здесь рекомендуется уделять формированию органов детского самоуправления, организации их деятельности (Бирюкова Е. А., 2018).

С целью изучения мнения студентов об организации, содержании и эффективности практики в детском оздоровительном лагере, оценки степени удовлетворенности образовательным процессом в Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) было проведено анкетирование, проанализированы отчеты студентов об итогах практики и их предложения по совершенствованию данного вида производственной практики.

В анкетировании приняли участие 43 студента дневной формы получения образования факультета китайского языка и культуры (ФКЯиК). В целом уровнем подготовки к практике все студенты остались довольны. Тем не менее некоторые респонденты высказали пожелания о расширении содержания учебной дисциплины «Современные технологии воспитания», в рамках которой происходит подготовка к практике, за счет введения таких тем, как «Разрешение конфликтов в детских коллективах», «Способы снятия психологического напряжения», «Особенности работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации».

Первый опыт работы в качестве воспитателя детского оздоровительного лагеря все практиканты оценили как положительный. На вопрос «Как Вы считаете, необходима ли летняя педагогическая практика в процессе вашего обучения и почему?» все респонденты дали утвердительный ответ и назвали практику в ДОЛ первым шагом в будущую профессию. На вопрос «В чем вы видите положительное влияние практики?» 47 % опрошенных ответили, что в возможности применять знания, полученные в университете; 32 % – в получении практических умений; а 21 % – в возможности проверить правильность выбора будущей профессии. Все ответы студентов можно расценивать как положительные, что подчеркивает значимость данного вида практики.

На вопрос «Что Вы можете отнести к своим главным достижениям за время прохождения летней практики?» студенты дали следующие ответы: уверенность в правильном профессиональном выборе (35,2%); желание продолжать эту работу (5,4%); сплочение детского коллектива (13,5%); удовольствие детей от прожитой смены (16,2%); развитие собственных личных способностей (24,3%); раскрытие способностей детей (5,4%).

Наибольший разброс мнений наблюдался у студентов при ответе на вопрос «Чему Вы научились на этой практике? Что приобрели для себя?». Так, ответы выглядели следующим образом: находить общий язык с детьми – 16,2%; организовывать мероприятия – 13,5%; уверенность в себе – 10,8%; решать нерешаемые задачи – 8,9%; сдерживать эмоции – 11,8%; организованности – 9,3%; выполнять поручения в сжатые сроки – 8,1%; работать в условиях многозадачности – 6,1%; решать конфликтные ситуации – 5,4%; рисовать, петь и танцевать – 9,9%.

Каждый третий из числа опрошенных студентов указал на трудности, с которыми он столкнулся во время практики в детском оздоровительном лагере. Среди таковых практиканты назвали: множество хаотичной информации, поступающей из разных источников; отсутствие комфортных бытовых условий для воспитателей в лагере; трудности во взаимодействии с родителями детей; конфликтность и нежелание детей взаимодействовать; недостаточность сна; чрезмерная критичность со стороны руководства лагеря при недостаточной методической и организационной помощи; сложности с заполнением отчетных документов по летней практике.

Кроме того, в ходе мониторинга студенты ФКЯиК высказали пожелания по совершенствованию процесса организации практики в ДОЛ. А именно: возможность проходить практику по месту жительства, т.е. в оздоровительных лагерях тех регионов, откуда студенты родом, либо по индивидуальным запросам из тех учреждений, где бы они хотели работать по своему желанию.

Проведенный опрос позволяет сделать вывод о необходимости совершенствования процесса подготовки студентов к производственной практике в ДОЛ.

Так, организованная обратная связь со студентами-практикантами дала возможность разработчикам учебной программы «Современные технологии воспитания», специалистам учебно-методического управления наметить пути качественного совершенствования подготовки обучающихся университета. В учебных планах МГЛУ произошли существенные изменения. Принято решение включить в учебные планы модуль «Педагогическое мастерство», в состав которого вошла учебная дисциплина «Современные технологии воспитания». Значительно выросло количество аудиторных часов. Многие темы, которые изучались ранее студентами в рамках самостоятельной работы, сейчас рассматриваются в ходе лекционных и семинарских занятий. Добавлена новая тема «Особенности работы с детьми с СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивностью)». Данной теме уделяется особое внимание.

Сегодня СДВГ является актуальной психолого-педагогической проблемой. В последние годы число учащихся гиперактивного типа по разным причинам неумолимо растет. Непросвещенность педагога в вопросе данного заболевания, незнание природы этой патологии приводят к трудностям во взаимодействии с такими детьми, в их обучении и воспитании. Соответственно, с такой же проблемой столкнутся и студенты на практике в ДОЛ. С каждым годом все больше детей с СДВГ приезжают на оздоровление в загородные лагеря. Воспитатели должны четко знать, как строить взаимоотношения с данной категорией детей, как грамотно включать их в творческую деятельность, какие виды досуга лучше организовать. В содержание данной темы включены следующие аспекты: клинические и психологические особенности детей с СДВГ, педагогическое сопровождение детей с СДВГ; способы коррекции гиперактивного поведения учащихся; игры и упражнения для детей с СДВГ. Знание данного материала окажет содействие студентам-практикантам в работе с детьми с СДВГ в условиях летнего оздоровительного лагеря.

С целью совершенствования практических навыков обучающихся на семинарских занятиях по учебной дисциплине «Современные технологии воспитания» предусмотрен разбор кейсов проблемных ситуаций, с которыми сталкивается воспитатель в своей деятельности. В содержание кейсов включены вопросы, связанные с разрешением конфликтов в детских коллективах, со способами снятия психологического напряжения, с особенностями работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, есть все основания для вывода, что совершенствование процесса подготовки и организация производственной (2-ой педагогической) практики студентов МГЛУ в летних оздоровительных лагерях позволит углубить и закрепить теоретические знания практикантов, полученные в процессе изучения учебной дисциплины «Современные технологии воспитания», а также развить у обучающихся умение самостоятельно анализировать и разрешать проблемные педагогические ситуации, повысить мотивацию к педагогической деятельности в целом.

Е. Н. Богодяж

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

На современном этапе модернизации системы образования одной из приоритетных задач является создание условий для подготовки специалистов, способных к продуктивной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями рынка труда. В Республике Беларусь разработана система непрерывного педагогического образования, важным звеном которой является раннее выявление и поддержка школьников, заинтересованных в выборе педагогической профессии.

Создание профильных классов педагогической направленности направлено на привлечение наиболее мотивированных выпускников учреждений общего среднего образования к обучению на педагогических специальностях. Это делает особенно актуальным изучение уровня и структуры профессиональной мотивации учащихся таких классов, поскольку именно она определяет осознанность выбора профессии и готовность к её реализации.

Профессиональная мотивация – это совокупность побуждений, определяющих выбор профессии и длительность выполнения профессиональных обязанностей (Заводчиков, 2012). Структура профессиональной мотивации включает в себя такие компоненты, как отношение к профессии, её общественная значимость, возможности самореализации и карьерного роста (Боровикова, Михаленко, 2015).

Под личностной направленностью понимается система устойчивых побуждений, основанная на потребностях личности. Эти потребности, не удовлетворяясь, трансформируются в мотивы поведения и могут проявляться в различных формах: установках, желаниях, стремлениях, убеждениях и мировоззрении (Шупейко, Борбот, 2016).

Исходя из вышеописанного была обозначена цель данного исследования: Выявить различия в структуре профессиональной мотивации у учащихся профильных классов педагогической направленности в зависимости от типа личностной направленности (на дело, на себя, на общение).

Объектом исследования является профессиональная мотивация учащихся профильных классов педагогической направленности. Предметом исследования выступают различия в уровнях выраженности основных мотивов профессиональной деятельности у учащихся с разными типами личностной направленности.

Была выдвинута гипотеза: у учащихся профильных классов педагогической направленности с различной направленностью (на дело, на себя, на общение) существуют статистически значимые различия в основных мотивах профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 24 учащихся 10-го класса учреждения образования «Гимназия № 7 имени В.И. Ливенцева» г. Минска, 14 учащихся СШ № 126 г. Минска и 12 учащихся СШ № 13 г. Жлобина. Общий объем выборки составил 50 человек. Выборка является гетерогенной по полу, месту проживания и типу образовательного учреждения.

В работе использовались следующие методики:

– Методика диагностики направленности личности Б. Басса – позволяет определить преобладающий тип личностной направленности.

– Опросник А. А. Реана и В. А. Якунина «Ведущие мотивы профессиональной деятельности» – используется для изучения структуры профессиональной мотивации.

Проанализируем распределение участников по типам личностной направленности и отразим данные в таблице 1:

Таблица 1

Направленность	Количество респондентов	Абсолютное значение
Деловая (на дело)	16 %	8
Личностная (на себя)	26 %	13
Взаимодействие (на общение)	58 %	29

Анализ полученных данных показал, что абсолютное большинство респондентов (58%) имеют направленность на общение, тогда как лишь 16% демонстрируют выраженную деловую направленность.

Так, анализ полученных данных позволяет утверждать, что более половины старшеклассников, обучающихся в профильных классах педагогической направленности, в будущей профессии стремятся к совместной деятельности, взаимопомощи и общению с коллегами. Меньшее количество старшеклассников стремятся к самоутверждению через профессию, их характеризует ориентация на прямое вознаграждение, склонность к конкуренции, интровертированность. И наименьшее количество будущих учащихся педагогических ВУЗов заинтересованы в самом процессе работы.

Для дальнейшего исследования все респонденты были разделенных на 3 группы: направленность на дело (деловая) – 1 группа, направленность на себя (личностная) – 2 группа, направленность на общение (взаимодействие) – 3 группа.

Результаты распределения ведущих мотивов профессиональной деятельности по группам представлены в таблице 2.

Таблица 2

Мотивы	1 группа	2 группа	3 группа
Собственного труда	8% (1 чел.)	6% (1 чел.)	8% (2 чел.)
Социальной значимости	48% (4 чел.)	12% (2 чел.)	38% (11 чел.)
Самоутверждения	30% (2 чел.)	42% (5 чел.)	36% (10 чел.)
Профессионального мастерства	14% (1 чел.)	40% (5 чел.)	18% (5 чел.)

По результатам исследования, представленным в таблице, мы видим, что у респондентов 1 группы (направлены на дело) основным мотивом профессиональной деятельности является мотив социальной значимости труда (48%). Далее следует мотив самоутверждения в труде (30%). 2 группа респондентов (направлены на себя) характеризуется превалирующим количеством респондентов с основным мотивом профессиональной деятельности – самоутверждение в труде (42 %). На втором месте по количеству респондентов мотивы профессионального мастерства (40 %). У респондентов 3 группы (направлены на общение) наибольшее количество респондентов ведущим мотивом профессиональной деятельности является мотив социальной значимости труда (38 %). Лишь немногим меньше респондентов показало ведущими мотивами – мотивы самоутверждения в труде (36 %). Во всех трёх группах наименее предпочитаемыми мотивами оказались мотивы собственно труда.

Так, можно сделать вывод, что для учащихся профильных классов педагогической направленности с направленностью личности на дело и на общение важнейшим мотивом профессиональной деятельности является социальная миссия, польза профессии для общества и социальный статус профессии и получить статус и уважение непосредственно через социальную значимость своей профессии. В отличие от них, учащиеся с направленностью личности на себя главным образом стремятся стать мастером своего дела, уметь и знать больше коллег и получить заслуженное признание своих достижений. Также для всех групп респондентов справедливо наименьшее ориентирование на мотивы собственно труда. Это может говорить о том, что большинство опрошенных нами старшеклассников не руководствуется в выборе профессии особенностями самого рабочего процесса и определённой атмосферы труда.

Для статистического сравнения данных групп воспользуемся критерием Н Краскела – Уоллиса.

Таблица 3

	Асимпт. знч.
мотивы собственного труда	0,097
мотивы социальной значимости труда	0,000
мотивы самоутверждения в труде	0,065
мотивы профессионального мастерства	0,000

Результаты статистического анализа показали наличие статистически значимых различий между группами учащихся с разной направленностью личности по следующим мотивам профессиональной деятельности: социальной значимости труда ($p < 0,001$) и профессионального мастерства ($p < 0,001$).

Проанализировав все полученные в ходе исследования результаты, можно сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. Установлено, что учащиеся профильных классов педагогической направленности с разной направленностью личности демонстрируют значимые различия в уровнях выраженности мотивов социальной значимости и профессионального мастерства.

Полученные данные могут быть использованы для диагностики профессиональной мотивации школьников, планирования индивидуальных образовательных маршрутов, а также для повышения эффективности работы классных руководителей и школьных психологов в процессе профессиональной ориентации учащихся.

В. С. Бубен

КЛИЕНТООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система образования во всем мире переживает трансформацию, смещая фокус к модели, где во главу угла ставятся потребности учащихся, их родителей и будущих работодателей. Этот принцип, известный как клиентоориентированный подход (КОП), предполагает гибкость, персонализацию обучения и адаптацию образовательных программ под запросы общества.

Целью клиентоориентированного подхода является достижение максимальной удовлетворенности клиента и повышение его лояльности к компании. Клиентоориентированность имеет огромную значимость в настоящее время, когда конкуренция на рынке образовательных услуг очень высока.

В Беларуси данный подход пока не является системообразующим, однако его элементы активно внедряются как в государственных, так и в частных учебных заведениях. В то же время зарубежные страны демонстрируют более прогрессивные модели, которые могли бы стать ориентиром для дальнейшего развития белорусского образования.

Клиентоориентированный подход базируется на нескольких ключевых принципах. Кратко охарактеризуем каждый их них. Во-первых, это индивидуализация обучения – учет способностей, темпа усвоения материала и интересов каждого учащегося. Во-вторых, это обратная связь от всех участников процесса – не только от учеников, но и от родителей, педагогов, работодателей. Важной основой является также гибкость образовательных программ – возможность выбора дисциплин, форм обучения (очное, дистанционное, смешанное). Неотъемлемый принцип КОП – практико-ориентированность, т.е. связь учебных курсов с реальными требованиями рынка труда.

В отличие от традиционной модели, где программа едина для всех, КОП позволяет создавать персонализированные образовательные траектории, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира.

Белорусская система образования остается достаточно централизованной, однако в последние годы появляются примеры внедрения КОП. Передовой пример подают многие белорусские вузы, в том числе МГЛУ, где внедряются элективные курсы, позволяющие студентам выбирать часть дисциплин. Например, студенты могут изучать дополнительные языки или специализированные предметы в зависимости от карьерных целей.

На уровне среднего образования, также есть Колледжи все чаще сотрудничают с предприятиями, адаптируя программы под конкретные профессии. Например, Минский государственный политехнический колледж работает в партнерстве с заводами (МАЗ, БелАЗ) с целью обучить студентов актуальным практическим навыкам, необходимым при дальнейшем трудоустройстве.

Что касается школьного образования, КОП выражается в основном в предложении творческих и спортивных кружков, дополнительных занятий по определенным предметам. Однако часто последние скорее всего ориентированы на восполнение пробелов в знаниях, нежели на пробуждение интереса учеников к предмету, стимулировании научного мышления. Некоторые гимназии (предлагают профильные классы (математические, лингвистические), что позволяет ученикам фокусироваться на выбранной сфере.

В частном секторе КОП развивается активнее благодаря большей гибкости и ориентации на потребителя. Образовательные центры для абитуриентов, курсы иностранных языков для детей и взрослых, а также IT-курсы и многие другие предложения по.

Несмотря на положительные примеры, в белорусском образовании сохраняются барьеры на пути развития КОП: жесткие учебные планы, нехватка цифровых ресурсов, консерватизм педагогов. Переход к КОП – это, скорее, мировоззренческое изменение, переход от понимания системы образования как.

Клиентоориентированный подход – это не просто тренд, а необходимость для современного образования. Несмотря на вышеуказанные трудности, Республика Беларусь постепенно движется в этом направлении. Для ускорения данного процесса необходимо расширение автономии учебных заведений, возможность адаптировать программы, развитие цифровых образовательных платформ – онлайн-курсы, электронные дневники с аналитикой, а также сотрудничество с бизнесом – чтобы учебные программы соответствовали рынку труда.

О. В. Иванов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Современная наука пытается активно внедрять цифровые технологии и искусственный интеллект в исследовательскую практику с целью повышения качества сбора и анализа данных. Эти процессы затрагивают и когнитивную психологию, открывая возможности для создания более точных и адаптивных моделей обработки информации, способных учитывать индивидуальные различия в восприятии, мышлении и памяти. Такие модели могут лучше отражать динамический характер когнитивной деятельности, что способствует разработке более эффективных методов обучения, диагностики и коррекции.

Особое значение в этом контексте приобретает использование мобильных технологий, которые позволяют проводить исследования вне ограничений лабораторной среды. Современные мобильные устройства дают возможность регистрировать поведение и когнитивные реакции участников в естественных условиях, тем самым расширяя репрезентативность и достоверность получаемых данных. Примером служат специализированные приложения, разработанные для регистрации и анализа когнитивных процессов в реальном времени, которые позволяют решать сразу несколько задач: обеспечить точную диагностику, упростить процесс сбора данных и расширить доступ к изучению психических явлений за пределами специализированных лабораторий.

В рамках нашего проекта была предпринята попытка разработки мобильного приложения для диагностики скорости чтения – одного из важнейших показателей обработки письменноречевой информации. Основной принцип работы приложения заключается в последовательной подаче текста испытуемому (по предложениям или коротким абзацам) с фиксацией латентного периода между предъявлением сегмента и реакцией пользователя (например, касанием экрана), которая служит сигналом о завершении его обработки. Временные метки, автоматически регистрируемые приложением, позволяют точно определить как момент начала, так и момент завершения обработки каждого сегмента текста. Дополнительно возможно включение контрольных вопросов, направленных на оценку понимания прочитанного, что позволит анализировать взаимосвязь между скоростью чтения и глубиной усвоения текста.

Разработка подобного инструмента оказалась задачей высокой сложности, требующей междисциплинарного подхода. Помимо программирования для платформы Android (выбранной из-за ее широкой доступности и совместимости с большинством устройств), проект потребовал глубокого понимания принципов экспериментального дизайна, а также методов психометрической оценки, необходимых для обеспечения валидности и надежнос-

ти измерений. Подготовка текстового материала для исследования также требует предварительной сегментации текста на фрагменты с учетом объема и смысловой нагрузки.

Проведенное пилотажное исследование показало, что приложение позволяет эффективно диагностировать индивидуальные особенности восприятия текста. Оно обеспечивает более точные измерения по сравнению с традиционными методами (например, замерами с использованием секундомера или регистрацией реакции на компьютере), где возможно влияние человеческого фактора. В текущей версии приложения еще не реализованы инструменты для проверки понимания текста, однако их добавление в будущем представляется перспективным и важным, улучшая исследование взаимосвязи между скоростью и качеством восприятия письменноречевой информации.

В целом, предложенная методика открывает новые возможности для изучения индивидуальных различий в восприятии информации, позволяя сопоставлять скорость чтения с другими когнитивными переменными (например, объемом рабочей памяти, уровнем интеллекта, стилем обучения), а также с демографическими характеристиками (возраст, языковой бэкграунд и другими). Мы полагаем, что при дальнейшем развитии наше приложение может стать важным инструментом для исследований в области когнитивной психологии, обеспечивая надежный, доступный и точный способ изучения фундаментальных процессов, связанных с чтением и пониманием текста.

Н. А. Королёва

ДИНАМИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Лексиконом принято считать совокупность слов и выражений, используемых в определенном языке или диалекте, а также индивидуальный словарный запас человека, включающий не только слова, но и их значения, грамматические и семантические особенности, а также правила их употрбления в различных контекстах.

Лексикон не является простым набором слов, а представляет собой **сложную систему**, влияющую на мышление, общение и технологии. Его изучение необходимо для решения **прикладных задач** в обучении, переводе, разработке искусственного интеллекта, м**еждисциплинарных исследований** в области психологии, нейронауки, социологии, т**еоретической лингвистики**.

Изучение лексикона проводится в различных областях языкознания, таких как лексикология, психолингвистика, социолингвистика и дргуие. Соответственно, и трактовка данного понятия в лингвистике и психолингвистике напрямую зависит от научной школы и исследовательского подхода. Рассмотрим основные точки зрения на лексикон.

Огромный вклад в исследование лексикона внесла психолингвист А. А. Залевская. Проведенные ею ассоциативные эксперименты показали, что каждая лексическая единица, являясь продуктом взаимодействия сложнейших перцептивных, мнемонических, интеллектуальных и других психических процессов, образует многочисленные связи по каждому из возможных для нее параметров, включая индексирование с позиций эмоционального опыта индивида, частотности употребления слова, возраста его усвоения и т.д. Согласно А. А. Залевской, лексикон – это чрезвычайно сложная система многократно пересекающихся полей, с помощью которых упорядочивается и хранится разносторонняя информация как о предметах и явлениях окружающего мира, так и о языковых особенностях обозначающих их вербальных единиц. Элементы лексикона, упорядоченные по горизонтали и по вертикали, включаются в линейные связи разной протяженности, обеспечивая тем самым связи между различными иерархиями. В свою очередь, точки пересечения наибольшего числа связей образуют ядро лексикона – самую активную его часть. Ядро лексикона состоит в основном из знаменательных слов. Оно отражает наиболее типичные ситуации как результат переработки языкового и неязыкового опыта, поскольку частотность одной и той же реакции на разные стимулы можно интерпретировать как способность реакций входить в различные сочетания (на лингвистическом уровне – в тексты, на экстралингвистическом – в ситуации) с различными стимулами, как словами, так и обозначенными ими объектами (А. А. Залевская, 2007). Похожей точки зрения придерживается и доктор психологических наук И. А. Зимняя, понимая под лексиконом не только совокупность лексических единиц, но также их сочетаемость и грамматические характеристики (И. А. Зимняя, 1989). Психолог выделяет два уровня владения лексиконом: рецептивный и продуктивный, соответственно, понимание слов и их активное употребление в речи.

Лингвисты изучают лексикон как компонент языковой способности. Например, Н. Хомский определял лексикон как хранилище слов с их фонетическими, семантическими и синтаксическими свойствами, а его основной функцией считал порождение правильных языковых структур (Н. Хомский, 1994). Американский лингвист рассматривал лексикон как ключевой элемент языковой системы, обеспечивающий возможность порождения и понимания речи, но не учитывал динамических свойств лексикона, когда одни лексические единицы используются более активно, а другие выходят из употребления.

Психолингвисты Дж. Миллер и Э. Бейтс рассматривают лексикон не только как хранилище слов, но также их звуковых образов, значений и грамматических признаков, которые активируются в памяти при порождении и восприятии речи (Дж. Миллер, 1967, Э. Бейтс, 1984). Учёные данного направления видят прямую взаимосвязь между частотой взаимодействия с лексической единицей и скоростью её извлечения из памяти.

Представители когнитивной лингвистики сходятся во мнении, что лексикон является частью когнитивной грамматики, где слова активируют связанные с ними концепты (Дж. Лакофф, 1995, Р. Лангакер, 1991). Здесь большую роль играют энциклопедические знания человека и появляющиеся в этой связи ассоциации на определённые лексические единицы.

П. Нэйшн и Б. Лауфер, специалисты в области прикладной лингвистики, полагают, что лексикон – это набор лексических единиц, которые человек либо активно использует (активный словарь), либо не использует (пассивный словарь). Учёные посчитали, что для базового уровня достаточно 2000 слов, а вот продвинутый уровень владения языком предполагает уже как минимум 5000-8000 слов (П. Нэйшн, 2006).

Динамика иноязычного лексикона у студентов языкового вуза понимается автором как расширение и углубление словарного запаса, а также выход из употрбления отдельных лексических единиц изучаемого иностранного языка в процессе обучения. Становление лексикона зависит от множества факторов, включающих методы преподавания, индивидуальные особенности студентов, интенсивность обучения и языковую среду.

Динамику лексикона связывают с условными этапами обучения иностранному языку. Начальный этап характеризуется активным накоплением базовой лексики, преобладанием рецептивного владения лексическими единицами и ограниченному продуктивному использованию, как правило, при говорении и письме. На среднем этапе овладения иностранным языком расширяется тематический диапазон усваиваемой лексики: профессиональная, социокультурная и узконаправленная терминология начинает преобладать над бытовой и коммуникативной сферами. Благодаря подключению всевозможных когнитивных стратегий запоминания кратно увеличивается скорость усвоения лексических единиц за счет ассоциаций, запоминанию с помощью контекста. Наконец, на продвинутом этапе обучающийся автоматизирует употребление сложной лексики в устной речи и на письме, углубляет синонимичные ряды, активно пользуется идиомами и приближается по уровню к носителю языка.

На динамику лексикона могут влиять методы обучения. Сюда можно отнести использование коммуникативного подхода, аутентичных материалов, лексико-грамматических упражнений. Существенную роль в обучении иностранному языку также играет погружение в аутентичную среду посредством общения с носителями языка, а также стажировки в страну изучаемого языка. На скорость и успешность усвоения иностранного языка влияют просмотр фильмов и сериалов на иностранном языке, использование обучающих программ и приложений, а также индивидуальные особенности когнитивных процессов, в частности, стратегии запоминания и мотивация.

С другой стороны, можно выделить ряд факторов, оказывающих негативное влияние на лексикон. Языковая интерференция – это явление, при котором происходит влияние одного языка на другой в процессе речепроизводства. Это отклонение от норм языка, возникающее в речи билингвов. Для её избежания следует развивать металингвистическую осознанность – спо-

собность сознательно размышлять о природе языка и использовать метаязык для его описания. Она включает осознание структуры языка, умение анализировать высказывания и контролировать речевую деятельность. Кроме того, имеют место забывание слов и преобладание пассивного словаря над активным. Решение данных проблем происходит за счёт системного и активного повторения наиболее трудных лексических единиц, а также практика говорения и письма.

Таким образом, трактовка лексикона варьируется от лингвистической, рассматривающей его как часть языковой системы, до психолингвистической, акцентирующей внимание на когнитивных аспектах владения словарным запасом, а его изучение имеет фундаментальное значение для лингвистики, психологии, педагогики и других наук, связанных с языком и коммуникацией. Динамика иноязычного лексикона у студентов языкового вуза отражает активное и целенаправленное усвоение иностранного языка, характеризующееся не только количественным увеличением словарного запаса, но и качественным улучшением его использования в речемыслительной деятельности. Становление лексикона – это нелинейный процесс, требующий осознанной работы как со стороны преподавателя, так и студента. Эффективность усвоения лексических единиц и их включение в различные связи по горизонтали и вертикали повышается за счёт сочетания академического обучения с практикой общения в естественной языковой среде.

А. В. Савчук

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В КОНТЕКСТЕ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Исследование образно-эмоциональной сферы при усвоении второго (иностранного) языка становится всё более актуальным направлением современных психолингвистических, психологических и нейрокогнитивных исследований: именно взаимодействие вербальных и невербальных способов отражения в речевой деятельности определяет ее успешность. Согласно современным моделям, основу речевой деятельности составляет некоторая смысловая структура, интегрирующая в себе уникальное сочетание знакового (лексико-грамматического), образного и эмоционального компонентов. Результаты многих эмпирических исследований свидетельствуют о том, что упроченность связей между знаковым, образным и эмоциональным компонентами психики проявляется в многообразии, яркости и скорости генерации образов и эмоций при восприятии текстов на иностранном языке. Так, например, в одном из исследований было установлено, что у билингвов, изучающих французский язык в искусственных условиях, при чтении и прослушивании текста на иностранном языке образы менее целостные и яркие, чем у монолингвов. Другое исследование демонстрирует, что развитое чувство

слова как тонкая языковая интуиция относительно звучания и семантики отдельных лексем коррелирует с частотой возникновения образов и глубиной понимания текста, что подтверждает связь языковой интуиции с образно-эмоциональной генерацией смысловых единиц. Логично предположить, что качественные и количественные характеристики образов при обработке иноязычного вербального материала в целом отражают уровень владения иностранным языком. Исходя из этого, недостаточно высокий уровень владения языком, напротив, может интерпретироваться как показатель слабых связей между знаковыми и незнаковыми компонентами психики, что, в свою очередь, проявляется в снижении яркости и силы эмоционального переживания. В эксперименте, где участникам предлагалось решить моральные дилеммы на родном и изучаемом иностранном (английском) языке, участники при представлении моральной ситуации на английском языке чаще принимали менее импульсивные утилитарные решения – то есть выбирали меньшее зло ради большего блага. Таким образом, взаимодействие образно-эмоциональной сферы и знаковых систем оказывает влияние на принятие решений.

Обозначенные исследовательские направления позволяют сформулировать приоритетные векторы дальнейшего научного поиска в данной области. Во-первых, изучение чёткости и насыщенности образов как индикаторов уровня языковой компетенции. Во-вторых, анализ влияния возрастных и личностных характеристик (уровень эмпатии, когнитивная гибкость) на эффективность образно-эмоциональных стратегий при усвоении лексики и грамматики; наконец, выявление взаимодействия эмоциональной окрашенности исходного материала (позитивная vs. негативная) с индивидуальными особенностями реципиента, что важно для понимания механизма «эффекта иностранного языка» в различных сферах: от дипломатии и переговоров до разработки мультимедийных курсов и адаптации психотерапевтических материалов.

Существенным направлением является также разработка практических рекомендаций для преподавателей иностранных языков. Так, использование визуальных опор, эмоционально окрашенных текстов и приёмов, вызывающих эмпатическую включенность, может повысить эффективность осмысления и запоминания лексико-грамматического материала. Примеры уже реализованных программ, учитывающих данные факторы, включают мультимодальные платформы или методики преподавания через сторителлинг и визуальные нарративы, широко применяемые в образовательной практике ряда европейских стран, включая подготовку переводчиков. Все эти подходы заслуживают дальнейшей систематизации и научной верификации с целью адаптации для различных возрастных и культурных групп. Для дальнейшего углублённого изучения необходимы стандартизированные методики качественного и количественного измерения образов и эмоций, применение комплексного эмпирического подхода (сочетание психологических, психофизиологических и нейровизуализационных методов), а также учёт социокультурных, когнитивных и персональных модулирующих факторов при интерпретации результатов.

Е. В. Бондаренко, С. С. Гурьева

ИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В современном образовательном процессе искусственный интеллект (ИИ) становится его неотъемлемой частью и эффективным инструментом, который открывает новые горизонты и возможности в обучении иностранным языкам. Особенно актуально использование ИИ в преподавании грамматики немецкого языка, поскольку оно позволяет сделать процесс обучения более интерактивным, наглядным и мотивирующим для обучающихся как для начального, так и для продвинутого уровней.

Активное применение ИИ в изучении немецкого языка способствует созданию динамичной учебной среды, где учащиеся получают возможность работать с аутентичными материалами, испытывать новые методы создания текстового и визуального контента и вовлекаться в творческую работу. Применения ИИ в учебном процессе как инструмента и помощника способствует развитию грамматических знаний и коммуникативной компетенции.

Основная идея нашего опыта использования ИИ в учебном процессе заключается в том, чтобы обучающиеся самостоятельно открывали для себя потенциал ИИ как эффективного помощника. Для этого мы активно используем тип заданий, когда обучаемые самостоятельно составляют текст с использованием заданных грамматических структур и потом должны сгенерировать для него изображение с использованием приложений на базе ИИ.

Например, в рамках одного из заданий обучаемые должны составить описание своего знакомого, используя придаточные определительные предложения. После составления текста обучаемые обращаются к приложению на базе ИИ для генерации изображения, отражающего содержание описания. На занятии, работая в группах, участники демонстрируют полученный текст и сопоставляемое изображение, а другие участники группы оценивают, насколько визуальный результат соответствует описательной части. В завершении обучающие показывают реальное изображение описанного человека и оценивают как текст-описание, так и сгенерированное изображение. Такой подход помогает обучаемым увидеть, как грамматически корректные и содержательные тексты могут быть дополнены визуальной информацией, что способствует лучшему закреплению грамматических правил и обогащению словарного запаса.

Такой принцип использования ИИ как инструмента в работе с грамматическими явлениями изучаемого языка можно адаптировать под разные уровни преподавания. Для начинающих можно предложить следующее задание: Обучаемые составляют историю, в которой отвечают на заданные вопросы, например: «Wo sind die Personen? Wie viele Personen sind da? Wer

sind sie? Was haben die Personen? Was machen die Personen?». На основе созданного текста генерируется изображение. Во время аудиторного занятия обучаемые показывают созданное изображение своему собеседнику, который должен описать его, отвечая на те же вопросы. Автор истории помогает, исправляет и дополняет рассказ. Во время группового обсуждения или работы в парах обучаемые сопоставляют образ с текстовым описанием, анализируют используемые грамматические конструкции и оценивают, насколько визуальное воплощение соответствует описанию.

При разработке таких заданий важен игровой характер взаимодействия с ИИ. В рамках занятий по грамматике немецкого языка можно организовать творческую игру, в которой обучаемые составляют загадку, описывающую определённый предмет. Учащиеся формулируют описание, не называя предмет напрямую, и затем просят ИИ «отгадать» загадку и сгенерировать соответствующее изображение. В ответ ИИ, основываясь на полученной информации, должен создать собственную загадку, к которой обучаемые должны подобрать решение и составить к нему изображение. Такая взаимная игра способствует развитию языковых и грамматических навыков, стимулирует творческое мышление, навыки анализа описаний и работу с цифровыми технологиями. Во время аудиторного занятия обучаемые представляют полученные результаты, решают как самостоятельно составленные загадки, так и сгенерированные ИИ. Изображения выполняют при этом поддерживающую функцию визуализации.

Важным фактором при использовании таких заданий в учебном процессе является их тщательная методическая подготовка: важно подготовить обучаемых к такому виду работы, предварительно выполнив целый ряд тренировочных упражнений, чтобы они освоили грамматические структуры в достаточном объеме и приобрели необходимые навыки.

Применение ИИ для обучения грамматике немецкого языка как иностранного имеет ряд явных преимуществ:

- *Интерактивность и вовлечённость*: Обучаемые активно участвуют в процессе создания контента, что повышает их мотивацию и интерес к предмету.
- *Разнообразие заданий:* Комбинируя текстовые упражнения с генерацией изображений, преподаватели создают многогранное учебное пространство, способствующее развитию навыков как письменной, так и устной речи.
- *Развитие критического мышления*: При выполнении заданий, где необходимо сопоставить текст со сгенерированным изображением, обучаемые учатся активно слушать, анализировать соответствие контента, сопоставлять детали и аргументированно оценивать результаты. Это стимулирует не только языковую, но и общекогнитивную активность, развивая умение критически оценивать информацию.
- *Повышение уровня цифровой грамотности:* Интеграция ИИ в образовательный процесс помогает учащимся осваивать современные технологии, что является важным навыком в условиях цифрового мира. Работа с ИИ-

инструментами, такими как Bing Image Creator, DALLE и др., полезна не только для языкового обучения, но и для формирования технологической компетентности.

- *Мотивация и творческий подход:* Использование современных технологий стимулирует интерес обучающихся. Они видят, как их собственные идеи могут быть превращены в визуальный материал, что добавляет элемент игры и творчества в процесс изучения языка.

Использования ИИ для обучения грамматике немецкого языка показывает, что его применение может значительно обогатить учебный процесс, позволяет не только закрепить грамматические знания, но и развивать критическое мышление, творческий подход и коммуникативные навыки. Ключевым аспектом при этом является баланс между технологической поддержкой и активной деятельностью обучаемых. ИИ при этом следует воспринимать как инструмент, расширяющий возможности традиционных методов.

Данный опыт демонстрирует, что использование ИИ является важным шагом на пути к модернизации образовательного процесса, может быть успешно использовано как для начинающих, так и для продолжающих изучение языка, становится надёжным инструментом поддержки обучаемых в учебном процессе. Интеграция ИИ на уроках немецкого языка открывает перспективы для создания инновационных и эффективных методик обучения, способствующих более глубокому осмыслению грамматических конструкций.

А. А. Галдукевич

СПАРРИНГ-ПАРТНЁРСТВО КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Интерес к методам интерактивного обучения обусловлен тенденциями образования в мире, подходами к развитию образовательных систем: направленность на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности, возможности его самораскрытия; подготовка специалистов, способных самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия.

Интерактивное обучение построено на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта и в ходе которого обучающийся становится полноправным участником учебного процесса. В интерактивном обучении, в отличие от традиционного, меняется взаимодействие педагога и обучающегося: активность педагога уступает место активности обучающегося, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информа-

цию, и выполняющего функцию помощника в работе, одного из источников информации. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения. Важной особенностью интерактивного обучения является развитие способности обучающегося понимать и принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер (группа) по общению и в соответствии с этим планировать собственные действия.

Интерактивное обучение рассматривается преимущественно в качестве групповой формы организации образовательного процесса, позволяющей реализовать интерактивные групповые методы обучения, одним из которых является спарринг-партнерство.

Спарринг-партнёрство представляет собой разновидность парной работы, в которой обучающиеся, исполняя роль соперников в состязании, выполняют задания по заранее заданному преподавателем алгоритму.

Спарринг-партнёры готовятся к занятию индивидуально, выполняя задания определённой сложности, возможно, заготавливая друг другу самостоятельно разрабатываемые задания. Подбор спарринг-партнёров может быть различным (одинакового уровня подготовки или разноуровневые) в зависимости от цели (диагностика уровня обученности, стимулирование и мотивация познавательной активности, формирование адекватной самооценки, коммуникативных навыков и т. д.).

На начальном этапе рекомендуется дуэт спарринг-партнеров определять самому педагогу, и только позже, по мере накопления индивидуального опыта, обучающиеся могут самостоятельно выбирать себе спарринг-партнеров. При спарринг-партнерстве каждый обучающийся самостоятельно определяет уровень (планку) собственного роста (освоения знаний), а также темп выполнения заданий и степень индивидуальных усилий.

При спарринг-партнёрстве каждый студент сам определяет уровень, до которого ему расти, а также темп выполнения заданий и степень прикладываемых усилий.

После спарринг-занятия учащиеся-партнёры анализируют собственные действия, уровень собственной подготовки, недостатки и положительные моменты в собственных действиях, выявляют причины недостатков, намечают план коррекции.

Участники групп не только получают глубокие знания, но и приобретают такое ценное качество, как чувство ответственности. Чем сложнее предмет, тем важнее использовать такую организацию внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Спарринг-партнерство обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность молодых специалистов.

А. А. Иващенко

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Овладение речевыми грамматическими автоматизмами в иностранном языке представляет для обучающихся значительные трудности и сопряжено с затратой огромных усилий в силу различия грамматического строя родного и иностранного языка, сложности создания новых речевых грамматических стереотипов как психофизиологической основы автоматизмов. Согласно И. П. Павлову стереотип – это закрепление нервных путей в результате повторения, которое приводит к точной локализации процесса возбуждения в определенных нервных структурах. Образуются системы условно рефлекторных связей с хорошо проторенными переходами от одной системы к другой, что значительно сокращает время реакции. Наличие автоматизированных компонентов в любой деятельности, в том числе в речевой, является необходимым условием успешного ее выполнения. Одним из важнейших свойств всякого, в том числе и речевого, высокоавтоматизированного навыка является устойчивость и стабильность в выполнении операций (в данном случае – речевых), обусловленных прочностью нервных (речевых) связей, что является признаком сформированности грамматических речевых стереотипов.

Для выяснения механизма порождения речи существенным является понимание закономерностей превращения внутренней речи во внешнюю, т.к. именно во внешней речи происходит создание речевых стереотипов, речевых связей на иностранном языке, отличных от речевых стереотипов родного языка, которые и делают возможным автоматизированное и идиоматически правильное говорение на иностранном языке. Эти речевые связи имеют место на всех уровнях языка и во всех аспектах языка, в том числе и грамматическом. Они создаются и поддерживаются в речи путем «постоянного употребления языка».

Предвосхищение нужных слов, их грамматических форм, последовательность их появления в речи называется антиципацией. Наличием прочных речевых ассоциативных связей (динамических стереотипов) объясняется также психологическое явления речевого «упражнения», которое характерно для всех речевых образований в силу наличия своего рода словесного и «фразового стереотипа», «моделей синтаксических объединений», т.е. стереотипных схем предложений, которые возникают в результате систематической речевой практики.

Как установлено в психолингвистических исследованиях грамматическая реализация программы высказывания начинается с выбора синтаксической схемы предложения, которая задана лишь частично и достраивается в самом процессе порождения одновременно с выбором словоформ, т.е. морфемной реализацией данного высказывания. На основании заданных прогнозов, «грамматических обязательств» и некоторой другой информации происходит конструирование речевого произведения.

Ученые пришли к выводу о существовании двух способов порождения речевого высказывания: «низшего», или «моторного» плана и «высшего», или «грамматического» плана.

При моторном плане порождения речи происходит отбор и воспроизведение готовых предложений и словоформ в соответствии с замыслом высказывания по принципу стимул-реакция. При грамматическом структурировании порождение речевого высказывания сопровождается выполнением действий отбора и комбинирования языковых средств. Грамматическое структурирование – это реализация во внешней речи внутриречевой схемы высказывания путем наложения грамматических правил на подготовленную программу высказывания. Грамматическое структурирование играет ведущую роль, т.к. только отдельные высказывания могут порождаться на основе моторного плана, т.е. минуя грамматическое структурирование и находя себе готовую форму в виде предложений и словоформ. Поэтому в процессе обучения иностранному языку овладение грамматическими структурами должно занимать ведущее место.

Механизм грамматического структурирования можно рассматривать как последовательность речевых действий, каждое из которых характеризуется промежуточной целью и состоит из отдельных операций, входящих в состав механизма речи в целом, и грамматического структурирования в частности.

Приступая к изучению иностранного языка, обучающийся уже обладает развитым грамматическим механизмом родной речи, и «выбор языковых средств, их организация определяется полностью целями и условиями коммуникации» вследствие автоматизированности речевых слухопроизносительных, грамматических и лексичесаких навыков.

Овладение иностранным грамматическим механизмом не означает создание его заново , скорее это коррекция уже имеющегося механизма вследствие несовпадения грамматических действий в двух языках. В этой связи существенное влияние на формирование, как выбора, так и конструирования, оказывает умение обучаемого увидеть сходство и различие между усваиваемой грамматической структурой иностранного язхыка и соответствующей структурой родного языка, с одной стороны, а с другой – между двумя противопоставленными структурами иностранного языка. Осознание определенного сходства и различия является сложным процессом, в основе которого лежат операции выделения объективно одинаковых или отличительных признаков сопоставляемых языковых явлений на основе предшествующего речевого опыта говорящего.

Аналогия и противопоставление органически входят в модель порождения речевого высказывания и орбуславливают его структурное оформление. При этом выбор и конструирование могут быть сформированы как по аналогии, так и по противопоставлению, либо по принципу их сочетания.

Для того чтобы решить, какие операции связаны с преимущественным действием аналогии, а какие с противопоставлением, необходимо определить структурные особенностии грамматических действией выбора и конструирования, а также роль и место овладения грамматическим оформлением иноязычного высказывания.

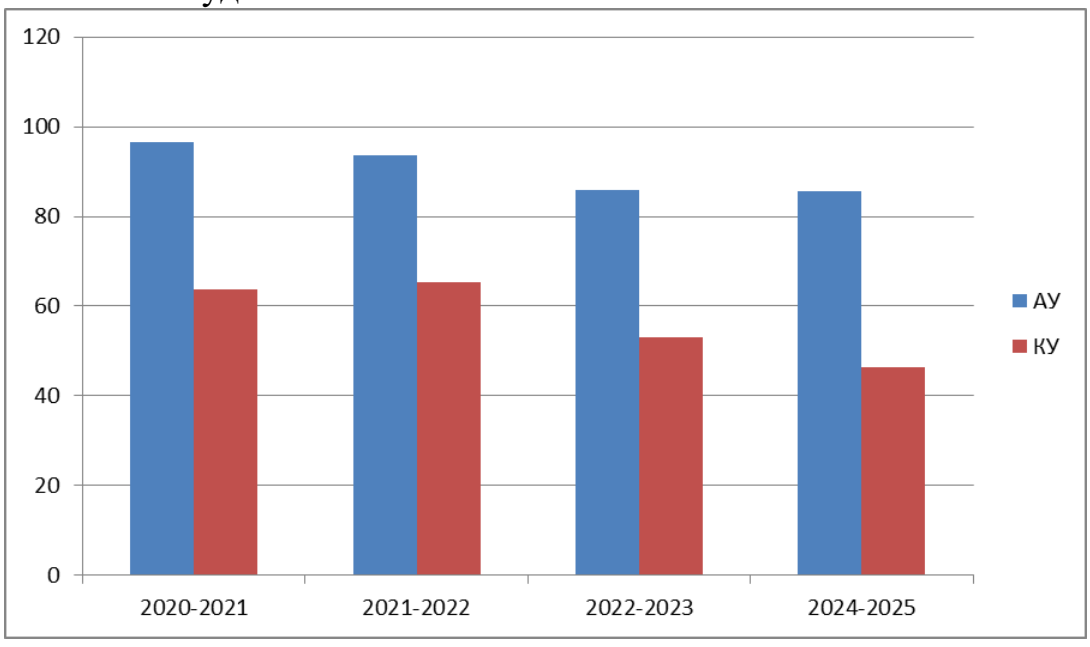
Действие выбора представляет собой “высокоавтоматизированный” способ запоминания языковых схем (моделей). Он представляет четкую организацию материала в долговременной памяти, а также навык его мгновенного выбора в соответствие потребностям общения. Выбор сопряжен с семантическоой стороной языковых знаков, его действиее проявляется в умении говорящего соотнести намепрение с определенными грамматическими средствами.

А. Л. Кохановская

К ВОПРОСУ УСПЕВАЕМОСТИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одной из важнейших характеристик образовательной деятельности учебного заведения, по которой можно судить о достигнутых результатах или об имеющихся проблемах, является успеваемость. В толковом словаре С. И. Ожегова под успеваемостью понимается степень успешности усвоения учебных предметов учащимися. Данный показатель отображает результаты плодотворной работы студентов и преподавателей при участии тех и других в учебном процессе. Традиционно основными показателями успеваемости являются уровни абсолютной и качественной успеваемости, определяемые соответственно, как процент студентов, успешно справившихся с учебным планом, и процент студентов, имеющих отличные и хорошие отметки от численности студентов, получивших положительные отметки по всем дисциплинам.

С целью анализа успеваемости студентов по дисциплине “Практическая грамматика второго иностранного языка (немецкий)” (второй год обучения), были изучены результаты промежуточной аттестации по данной дисциплине в период с 2021 по 2025 г. Результаты мониторинга представлены в виде графика, где АУ – абсолютная успеваемость, а КУ – качественная успеваемость, что позволяет визуально оценить динамику и тенденции изменения успе-ваемости студентов.



Успеваемость по дисциплине «Практическая грамматика второго иностранного языка»

Следует отметить, что наблюдается общая тенденция к снижению показателей успеваемости, как абсолютной, так и качественной. К сравнению: в 2020–2021 учебном году абсолютная успеваемость составляла 93,6%, а качественная – 65,3%, а уже в 2024-2025 учебном году – 86% и 47% соответственно. Далее, при более тщательном сравнении показателей, следует констатировать тот факт, что количество студентов, сдавших экзамен на 9–10 баллов сократилось, при этом значительно увеличилось количество студентов, получивших 4–5. Чем же обусловлено такое снижение успеваемости?

На успеваемость влияет огромное множество факторов и обстоятельств. Все факторы традиционно разделяют на две группы: внутренние и внешние. Внутренние факторы включают способности, интеллект, черты характера, личностный потенциал и мотивацию. К данной группе можно отнести также недисциплинированность, излишнюю самонадеянность, отсутствие навыков тайм-менеджмента, расстановку приоритетов и т.п. В сравнении с первым языком может наблюдаться следующее: успехи в изучении первого языка создают определённые ожидания, а столкновение с трудностями при изучении второго иностранного языка может демотивировать; отсутствие "быстрого" результата; усталость от изучения языков; неосознанный выбор языка или выбор под давлением.

К внешним факторам следует отнести в первую очередь систему высшего образования: организация учебного процесса, качество и методика преподавания, конфликт с преподавателем, влияние студенческой среды, родителей, снижение ценности образования в обществе. К этой группе относится и занимает важное место работа студентов, обусловленная желанием обрести финансовую независимость.

Однако, на мой взгляд, следует отдельно рассмотреть ещё один из достаточно весомых внешних факторов, влияющим на успеваемость студентов – внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. Безусловно, внедрение данных технологий является полезным инструментом для обучения: современные способы передачи и обработки информации расширяют горизонты образовательного процесса, делают его более доступным, интерактивным, привлекательным и занимательным. Но в то же время таят в себе потенциальные риски, открывают широкие возможности для жульничества: например, студенты перестают самостоятельно выполнять домашнее задание, всё чаще прибегают к помощи искусственного интеллекта, который может предоставлять готовые ответы на задания, генерировать тексты, создавать презентации. Искусственный интеллект рассматривается как приоритетный источник информации. Многие студенты перестают самостоятельно подготавливать рефераты, проекты, писать эссе.

Такое использование цифровых технологий ведёт к утрате навыков самостоятельной работы, снижению самостоятельности мышления и критического анализа, ослаблению навыков коммуникации и сотрудничества, снижению возможности для обучения и обмена знаниями.

Преподавателю в свою очередь часто сложно на занятии оценить реальные знания и навыки студентов, если они используют искусственный интеллект для выполнения домашних и аудиторных заданий. Таким образом, низкая отметка на экзамене, когда студент вынужден продемонстрировать свои реальные знания и умения, становится часто неприятным сюрпризом как для студента, имеющего достаточно хорошую рейтинговую отметку, так и для преподавателя.

Сочетание внешних и внутренних факторов влечёт за собой увеличение количества пропусков занятий, а, следовательно, и пробелов в знаниях, которые самостоятельно студенты не восполняют.

Чтобы минимизировать негативное влияние внутренних и внешних факторов на успеваемость студентов, необходимо: использовать разнообразные методы преподавания (игры, проекты, дебаты, ролевые игры, работу в группах, использование мультимедиа); предлагать различные уровни сложности заданий; использовать разнообразные методы обучения; учитывать индивидуальные потребности и интересы студентов; использовать аутентичные материалы (фильмы, песни, статьи) и моделировать реальные ситуации общения; помогать студентам планировать свое обучение и учить их стратегиям обучения; создавать благоприятную атмосферу на занятиях, поощрять участие, поддерживать студентов, хвалить за прогресс; внедрить систему баллов, наград и соревнований и т.д. Кроме этого, необходимо разработать четкие правила и рекомендации по использованию искусственного интеллекта в учебном процессе, новые методы оценки, которые позволят проверить реальные знания и навыки студентов, а не их способность использовать искусственный интеллект; доводить до студентов важность самостоятельного выполнения заданий; обучать навыкам критического мышления и анализа информации; проводить дискуссии об этических проблемах, связанных с использованием искусственного интеллекта, ведь только при условии осознанного и ответственного использования ИИ студентами можно будет избежать негативных последствий и максимально использовать его потенциал для повышения качества образования.

Знание факторов, способствующих снижению уровня успеваемости, и управление ими позволит увеличить долю хорошо успевающих студентов и повысит качество образования в целом.

А. П. Пониматко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

На современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь осуществляется переход на новый государственный образовательный стандарт общего среднего образования, который предъявляет дополнительные требования к результатам освоения основной образовательной программы общего среднего образования. В данном нормативном документе помимо предметных результатов учебной деятельности важное внимание уделяется достижению личностных и метапредметных результатов, среди которых значительная роль отводится задачам, связанным с формированием универсальных учебных действий. Особое значение при этом приобретает языковое образование, которое в контексте учебного предмета «иностранный язык» предполагает формирование функционально грамотной личности, осознающей свою гражданскую и национальную идентичность, способной и готовой осуществлять иноязычное межкультурное общение посредством овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и универсальными компетенциями, востребованными в современном обществе. Данные универсальные компетенции, по сути, составляют функциональную грамотность выпускника школы, способного использовать приобретенные знания, навыки и умения «для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1; 35].

Вместе с тем анализ содержания национальных УМК по иностранным языкам, а именно текстового материала, представленного преимущественно сплошными учебными текстами беспроблемного характера и соответствующими заданиями к ним, аудиоматериалами, ситуациями иноязычного общения, в которых акцент делается на достижение прежде всего предметных образовательных результатов, свидетельствует о необходимости внесения определенных корректив в содержание обучения.

Одним из путей разрешения данного противоречия может быть внедрение в образовательный процесс ситуационных задач. Отличительной особенностью ситуационных задач является их ярко выраженная практическая направленность, требующая, со всей очевидностью применения для их решения, не только предметных знаний и умений, но и межпредметных и метапредметных. Использование таких задач направлено на актуализацию предметных знаний с целью решения учащимися личностно – значимых проблем на деятельностной основе с целью освоения социокультурной среды и познания окружающего мира. По сути, данные задачи являются функционально ориентированными заданиями, предусматривающими наличие в них

проблемной ситуации, реального жизненного контекста и актуализации для решения проблемы определённых компетенций/группы учебно-познавательных действий, присущих конкретному направлению функциональной гра0мотности [2; 5]. Данные задания в рамках национального исследования качества образования (НИКО) рассматриваются как средство формирования и диагностирования уровня сформированности функциональной грамотности учащихся.

В методической литературе определилось несколько подходов к проектированию ситуационных задач: на основе текста и вопросов учебника, практико-ориентированного материала, реально существующих жизненных проблем или актуализации витагенного опыта обучающихся [3]. Полагаем, что все эти варианты трудно назвать подходами, поскольку они, по сути, отражают определенный аспект ситуационной задачи как вида учебного задания, имитирующего условия, которые могут возникнуть в реальной действительности с учетом жизненного опыта учащихся, отличающегося практико-ориентированным характером и содержащего проблемный вопрос, сформулированный учителем или в учебнике.

Процесс решения ситуационных задач имеет определенное сходство с проектной деятельностью обучающихся – видом образовательной деятельности, предполагающим самостоятельное приобретение обучающимися знаний в процессе решения практических задач, завершающихся результатом в виде определенного продукта. Решаемая в рамках ситуационной задачи проблема также может завершаться созданием определенного продукта, но данный продукт не является конечной целью, а представляет собой один из этапов ответа на личностно-значимый вопрос.

В содержательном плане ситуационные задачи схожи с проблемными задачами, поскольку направлены на выявление и осознание способа деятельности. Обе задачи требуют многостороннего анализа и, следовательно, неоднозначных, а может и несколько решений, что, в свою очередь, формирует умения рационального поведения в условиях неполной информации, характерных для большинства практических ситуаций [4].

Вместе с тем, большинство исследователей утверждает, что ситуационные задачи имеют главное преимущество, которое состоит в том, что при их конструировании применяется таксономия целей полного усвоения знаний Б. Блума, при помощи которой можно пошагово, осмысленно, преемственно двигаться к конечной цели как новому результату. Эти этапы познавательного пути включают: ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Л. Андерсон, пытаясь улучшить данную классификацию, включает в свою таксономию несколько иные компоненты – «знание», в рамках которого автор определяет четыре категории – фактическое, концептуальное, процедурное и метакогнитивное и «когнитивные процессы» – помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать [5]. Исходя из предположения о том, что в своей иерархии таксономия подразумевает, тот факт, что каждая операция более высокого уровня базируется на предшествующих ей операциях, то есть понимание требует ознакомления, применение –

ознакомления и понимания и так далее, позволим себе не согласиться с предложенными таксономиями, хотя бы уже потому, что С. Л. Рубинштейн определяет понимание как процесс, как психическую мыслительную деятельность, суть которой заключается в дифференцировке, анализе вещей, явлений в соответствующих контексту качествах (анализ) и реализации связей (синтез), образующих этот контекст [6, с. 235].

Отечественные исследователи предлагают использовать таксономию П.Я.Гальперина, в основе которой лежит теория поэтапного формирования умственных действий, включающая этапы мотивации, формирования ориентировочной основы действия, материализованных действий, внешнеречевого действия (интериоризации) и внутриречевого действия (экстериоризации). В данном случае хотелось бы отметить, что установленные ученым закономерности и механизмы формирования элементов психической деятельности человека основывались на его предположении о том, что мышление ребенка развивается при помощи непосредственной манипуляции с предметами. С этим можно согласиться, учитывая виды мышления, формируемые в процессе психического развития ребенка, а именно наглядно-действенное (до 3 лет) и наглядно-образное (до 9 лет). Вместе с тем, по утверждению психологов, с 8 лет начинается активное развитие абстрактного мышления: у ребенка появляется умение легко оперировать формами, числами, словами, делать умозаключения и выводы, создавать и воплощать абстрактные идеи и генерировать новые. Данный факт позволяет предположить, что у детей данного возраста и старше этап практического освоения действия с использованием предметов может заменяться внешнеречевыми и внутреннеречевыми действиями, способствующими переходу процесса формирования умственных действий во внутренний план.

Предлагаемая Н. Г. Еленским вариативная модель решения ситуационной задачи, основывающаяся на таксономии П. Я. Гальперина, включает этап формирования ориентировочной основы действий (знакомство с ситуационной задачей (учебным текстом, в центре которого – сюжет-коллизия с наличием противоречия), формирующей личностно значимый познавательный вопрос), этап материализованных действий с реальными предметами, этап познавательной деятельности (внешнеречевая поисковая деятельность, направленная на разрешение противоречия и осознание культурно-исторического образца (интериоризация), этап практической деятельности (перевод действий во внутренний план) в соответствии с целеполаганием урока (экстериоризация), этапы самоактуализации и контроля (оценка, рефлексия). В данной модели представляется не совсем логичным выполнение на втором этапе материализованных действий с реальными предметами и остается не совсем понятным содержание этапов практической деятельности и самоактуализации.

Анализ предлагаемых моделей, алгоритмов, методических конструкторов (Л. С. Илюшин) ситуационных задач, примеров разработанных ситуационных задач, а также учет особенностей учебного предмета «Иностранный язык» позволяют предположить, что более логичной представляется модель,

включающая этапы ознакомления (фактическое, концептуальное, процедурное, метакогнитивное знание), понимания, создания, применения (презентации) и оценки. С учетом данной модели можно выделить следующие компоненты ситуационных задач: целевой (мотивационное обеспечение, ориентировочная информация, целеполагание); содержательный (предметная сфера и стоящая в ней задача, система задач); операционально-деятельностный (способы взаимодействия участников, вид и направления деятельности) и рефлексивно-оценочный (ценностное содержание деятельности, навыки взаимодействия, рефлексия собственного опыта). Два первых компонента можно соотнести с этапами ознакомления и понимания, операционно-деятельностный компонент включает создание и применение, а рефлексивно-оценочный предполагает оценку как предложенных способов решения поставленной задачи, так и содержание деятельности, направленной на поиск данных способов.

При более детальном рассмотрении содержание модели ситуационной задачи может выглядить следующим образом:

1. Мотивация обеспечивается за счет привлекательного названия в виде неоднозначного утверждения или альтернативного вопроса. Ориентировочная информация, описывающая и детализирующая ситуацию, призвана заострить внимание на ситуационной задаче, показать ее неоднозначность. Целеполагание реализуется с помощью личностно-значимого познавательного вопроса.

2. Содержательный компонент может быть представлен набором сплошных и несплошных текстов, часто прагматического характера, направленных на более глубокое ознакомление с предметной ситуацией (часто межпредметного содержания), существующими проблемами и возможными способами их решения. Действия учащихся с данной информации путем вычленения, анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения и др. позволяет им найти способы достижения поставленной цели.

3. Операционально-деятельностный компонент включает индивидуальную или совместную деятельность учащихся по формулированию и подготовке ответа на главный личностно-значимый вопрос ситуационной задачи в виде проекта, памятки, серии советов, правил, рекомендаций и др. и его презентацию.

4. Рефлексивно-оценочный компонент предполагает совместную оценку предложенных способов решения поставленной задачи с учетом их реальности, прагматичности, оригинальности и др., а также качественных характеристик иноязычной речевой деятельности учащихся.

Таким образом, предлагаемый алгоритм решения ситуационных задач создает основы для формирования функциональной грамотности учащихся: создает условия для актуализации предметных знаний с целью решения личностно – значимых проблем на деятельностной основе с целью освоения социокультурной среды и познания окружающего мира, интеграции знаний

из разных областей и опыта в ходе поиска способов их решения; стимулируют их поисковую деятельность; формируют читательскую, информационную и социокультурную грамотности – ключевые интегративные виды функциональной грамотности в области коммуникации на иностранном языке.

О. В. Ракитская

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современные требования к преподавателям иностранного языка включают не только владение коммуникативными навыками, но и умение работать с аутентичными текстами: анализировать, обобщать и адаптировать их для учебного процесса. Развитию навыка обработки информации на иностранном языке наилучшим образом способствует процесс реферирования текста, именно поэтому составной частью лингвистической подготовки преподавателей иностранного языка на факультете английского языка МГЛУ в заочной форме получения образования является учебная дисциплина «Реферирование текста». Цель изучения данной дисциплины – обучение реферированию англоязычных медиатекстов.

Реферирование – это процесс смыслового свертывания исходного текста с сохранением его основного содержания. Реферирование иноязычного текста предполагает умение соотносить форму и содержание текста, находить, анализировать, обобщать значимую информацию и, используя приемы смысловой и языковой компрессии, эффективно представлять ее в письменном виде на иностранном языке в соответствии с требованиями.

Обучение реферированию медиатекстов состоит из нескольких этапов. На первом этапе студенты знакомятся с теоретическими основами и методикой реферирования текстов. Прежде всего студенты осваивают понятие «реферат», изучают виды рефератов, их характеристики и функции, а также структуру реферата. Далее студенты изучают основные этапы работы над рефератом, правила и приемы смысловой и языковой компрессии информации. Отдельное внимание при этом уделяется средствам языкового оформления реферата, речевым клише, лексическим средствам обобщения информации. На следующем этапе студенты самостоятельно реферируют иноязычные медиатексты, применяя на практике полученные теоретические знания. В процессе работы над рефератом студенты должны усвоить информацию оригинала в целом или по частям (анализ), научиться выделять главное содержание, кратко его формулировать и представлять в логической последовательности (синтез), создавая вторичный обобщенный текст. В заключении

студенты совместно с преподавателем анализируют полученные вторичные тексты, обсуждают сильные и слабые стороны каждого текста, типичные ошибки, а также уровень соответствия требованиям составления реферата.

Следует отметить, что аутентичные медиатексты, предлагаемые для реферирования, охватывают широкий круг тем, затрагивают наиболее актуальные вопросы культурной, общественно-политической, экономической жизни стран изучаемого языка, а также Республики Беларусь, что позволяет студентам больше узнать о реалиях, культуре, образе жизни стран изучаемого языка, а также сравнить тенденции развития нашей страны с аналогичными тенденциями за рубежом. Таким образом, содержание учебной дисциплины, формы контроля и технологии обучения направлены не только на приобретение обучающимися теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для освоения специальности, но и на развитие ценностно-личностного, духовного потенциала обучающихся, формирование у них гражданско-патриотических качеств, готовности к активному участию в экономической, социально-культурной и общественной жизни страны.

Реферирование иноязычного текста обладает высоким обучающим потенциалом, способствует развитию критического мышления, формированию общекультурных и профессиональных компетенций и должно быть неотъемлемой частью подготовки преподавателей иностранного языка.

А. Д. Синевич

ИНТЕГРАТИВНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Возрастающая роль иноязычной социокультурной компетенции в научных исследованиях по методике преподавания иностранных языков, педагогике объясняется изменениями в социальной, политической, образовательной и экономической жизни, значительным расширением круга социальных групп людей, вовлечённых в международные контакты в различных сферах человеческой деятельности. В сфере образования данные изменения ставят перед школой XXI века задачу: формирование духовно-нравственного, гражданина, осознающего свою роль в национальной судьбе, личности готовой представлять и защищать интересы своей Родины в международном поликультурном обществе (Е. А. Попова, 2018). Сегодня всё чаще ученые говорят о том, что никогда еще ценности, исповедуемые человечеством, государствами, нациями, социальными группами, индивидами, не играли столь решающую роль в определении не просто содержания и направленности истории человеческой цивилизации, но и того, будет ли эта история иметь продолжение или она оборвется (Рубцова, 2009). Данные тенденции определяют акцент в преподавании иностранного языка с учётом аксиологи-

ческого подхода к обучению, ориентируют образовательный процесс на способность учащихся к равностатусной межкультурной коммуникации и особом отношении к национальной культуре и её традициям, что неразрывно связано с социокультурной компетенцией.

Следовательно, это обуславливает определение интегративных параметров социокультурной компетенции с позиции взаимосвязи иноязычной и национальной культуры.

Истоки возникновения термина «социокультурная компетенция» берут начало с введения Ноэмом Хомским термина «компетенция» в лингвистике и её интерпретации как знание своего языка говорящим – слушающим и употребление (реальное использование языка в конкретных ситуациях) (Н. Хомский, 1965). Так сформированный базис, представляющий неразрывную связь знания с действием, в определении компетенции в дальнейшем повлиял на заимствование данного представления компетенции иными исследователями, расширение его семантического наполнения и определения в смежных науках, например, понимания компетенции не только как навыки и умения, но и способности, качества личности в методике преподавания иностранных языков. Таким образом, мы понимаем *компетенцию* как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений, способностей и качеств личности, формируемых в процессе обучения, ориентированных на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и проявляющихся в реальном владении методами, средствами различного рода деятельности, а также в возможности решать поставленные задачи.

Рассматривая социокультурную компетенцию с акцентом на национальный компонент содержания иноязычного обучения мы выделяем три точки зрения к её определению различными исследователями: 1) не включают иностранный и родной язык, культуру (Н. Г Муравьёва, Ф.Э. Рахимова, 2014; А. Н. Полушина, 1995; В. В. Сафонова, 1992); 2) включают иностранный язык и культуру: связывают с представлениями о культуре другой страны, построением вербального/ невербального поведения в соответствии с иноязычной средой, восприятием другого образа жизни (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 2009; Д.С. Мельникова, 2015; Ю.А. Макковеева, 2007; В.В. Борщева, 2013); 3) интегрируют умение оценивать своеобразие иного, родного языка и культуры, включают сравнение иноязычной и родной культуры (М.П. Пушкова, 2001; О.М. Осиянова, 2016; М. Байрам, Г. Зарате,1997; Н.Н. Ефремова, 2008).

Вслед за исследователями, включающими социокультурную компетенцию в компонентный состав моделей коммуникативной компетенции (Ян Ван Эк, 1989; В.В. Сафонова, 1992; И.Л. Бим, 2001; Р.П. Мильруд, 2005; Е.Н. Соловова, 2014; А.Н. Щукин, 2016) *иноязычная социокультурная компетенция* была определёна нами как компонент иноязычной коммуникативной компетенции, представляющий собой совокупность знаний о культуре страны изучаемого и родного языка, навыков корректной интерпретации

и сопоставления социокультурных особенностей иноязычной и родной культуры, умений использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия в зависимости от сферы и ситуации общения, качества и способности личности к равностатусной межкультурной коммуникации, готовой представлять и защищать интересы своей страны в контексте диалога культур.

Вариативная классификация состава социокультурной компетенции в различных источниках позволяет выделить *следующие направления* в интерпретации содержания социокультурной компетенции: 1) знаниевый компонент (С.Е. Балютина, 2008); 2) знаниевый и деятельностный (П.В. Сысоев, 2015); 3) знания, навыки, умения, а также способности и качества личности (В.В.Сафонова, 1996); 4) лингвистический и информационный (Е.Н. Елина, 2014); 5) лингвистический, культурологический, социолингвистический (Ю.М.Орехова, 2018); 6) лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический (Г.А. Воробьев, 1997; А. Шейц, 2002).

Содержание социокультурной компетенции на материале национального компонента содержания обучения иностранному языку направлено на изучение языка, культуры, особенностей, реалий иной страны и на соизучение культур стран родного и изучаемого языков, обнаружение тенденций в сходствах и различиях между родным и иностранным социокультурными полями, что обусловило включение нами в *содержание социокультурной компетенции* следующих компонентов: 1) лингвистический, предполагающий высокий уровень владения языковым и речевым материалом, связанным с иностранным, родным языком и культурой, реализующийся через опыт применения языка (безэквивалентная лексика, языковые реалии, фразеологизмы, пословицы; 2) культурологический, включающий в себя знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией в условиях равностатусной межкультурной коммуникации, опыт общения; 3) социолингвистический, отвечающий за знание языковых особенностей социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: знание речевых стереотипов, ситуативных и коммуникативных клише, формул речевого этикета, моделей речевого поведения связанных с иностранным, родным языком и культурой; 4) социально-психологический, направленный на владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в иностранной и родной культуре (Ю. М. Орехова, 2018).

Таким образом, выделенные интегративно-методологические параметры социокультурной компетенции подчёркивают неразрывную связь родной и иноязычной культуры, определяя с одной стороны иностранный язык как инструмент соизучения двух языков в контексте диалога культур, с другой стороны учащегося как субъекта формирования равностатусной коммуникации.

Е. В. Скакун, Н. Н. Короленя

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Знание чего бы то ни было само по себе мало обогащает человека, так как важен не столько чисто практический эффект обучения, сколько то, что это знание вносит в формирование человека как личности и для чего будет использоваться в дальнейшем. Великий психолог и лингвист А. А. Леонтьев писал, что функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Это тот ключевой навык, который позволяет нам успешно взаимодействовать с другими людьми, самореализовываться через выполнение своих социальных ролей, решать профессиональные задачи, а также совершенствовать себя в различных сферах. Она включает в себя умения и навыки, позволяющие человеку осуществлять чтение, письменную речевую деятельность, вычислительные операции, решать повседневные задачи и взаимодействовать на родном и иностранном языке.

На мой взгляд, именно в ракурсе формирования вышеупомянутых компетенций возможности учебного предмета «Иностранный язык» сложно переоценить. Межпредметные связи, актуальность тем для обсуждения, развитие творческих способностей являются специфическими чертами любого урока иностранного языка, то есть высокий потенциал формирования функциональной грамотности заложен уже в самой системе обучения. Формирование функциональной грамотности на уроках иностранного языка предполагает не только овладение лингвистическими компетенциями, отвечающими за понимание иноязычной речи, но и развитие памяти, внимания, мышления и восприятия, коммуникативных навыков, творческих способностей, укрепление учебной мотивации, поддержание интереса к учебному предмету, развитие навыков работы в коллективе, использование информационных технологий и др.

Отмечу, что даже централизованный экзамен и централизованное тестирование по иностранному языку все больше ориентированы на проверку не только навыков владения грамматическим и лексическим материалом, но и навыков сформированности функциональной грамотности, поскольку все больше заданий представляют собой связный текст, без полного понимания которого выполнить задание корректно невозможно.

Формирование лексического навыка имеет наиболее значимую роль при обучении иностранному языку, поскольку именно применение лексики обеспечивает возможность общения людей между собой. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, поэтому роль лексики для овладения иностранным языком настолько же важна, как и роль фонетики и грамматики. Ведущим видом деятельности на любом уроке иностранного языка

является говорение. Чтобы донести до окружающих свои мысли, необходимо обладать стандартным набором грамматических конструкций и достаточно широким словарным запасом. Формирование объемного лексического запаса так, чтобы дать учащимся возможность четко выражать свои мысли, имеет решающее значение, поскольку является основообразующим для всех четырех видов общения – чтения, письма, восприятия иностранной речи на слух и говорения. Именно знание лексики помогает преодолеть «пресловутый» языковой барьер. Постоянное пополнение словарного запаса учащихся становится также прочным фундаментом, который связывает иностранный язык с другими предметами, ведь выучить слово невозможно без понимания и представления о том, что оно обозначает.

Для формирования функциональной грамотности важен контекст и конкретная задача или проблема, которые обеспечат интерактивность, обмен информацией и взаимодействие между учащимися и педагогом. Проблемность содержания обучения позволяет увидеть и опробовать различные социальные роли. Это помогает учащимся лучше освоить иноязычную лексику, а также осознать культурные особенности носителей английского языка.

Одним из ярких примеров контекстного обучения лексике является использование ролевых игр при активизации лексических навыков. В этих играх обучающиеся могут применять свои коммуникативные навыки для решения различных вопросов, таких как поход в кино, покупка продуктов в магазине и т. д. С целью моделирования речевых ситуаций на английском языке и прогнозирования часто предлагаем учащимся упражнения, предполагающие описание и установление хронологии исторических и текущих событий. Особое вниманию уделяем монологическим и диалогическим высказываниям, при этом одним из главных критериев оценивания является использование новых лексических единиц, также внимательно отслеживаю соответствие представленного высказывания поставленной задаче. Применяя социальную лексику, организуя диалог и взаимодействие в такой игре, учащиеся также тренируют функциональный язык, готовясь к выполнению заданий централизованного экзамена и тестирования.

Следующим примером контекстного обучения английскому языку является использование проектов, которые связаны с реальными жизненными ситуациями. Овладевая культурой проектирования, учащиеся приучаются творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач. Хочу отметить, что контекстное обучение лексике включает активное использование информационных технологий, которые помогают учащимся лучше понять контекст использования изучаемого языка и научиться применять свои знания не только на уроке, но в досуговой деятельности. Например, изучая тему «Great people», учащиеся готовят презентации о человеке, которым они сами восхищаются. Или же самостоятельно готовят информацию о достопримечательностях Беларуси и стран изучаемого языка и проводят виртуальные экскурсии для своих одноклассников. Это они могут сделать любым способом: презентация в Power Point, брошюрка или плакат с достопримечательностями

страны, которую они бы хотели посетить. Данные материалы могут использоваться и презентоваться не только на уроках иностранного языка, но и белорусской и русской литературы, обществоведения, часах информирования и т.д.

Таким образом, применение для работы с лексикой приемов с фокусом на формировании функциональной грамотности повышает эффективность обучения иностранным языкам, реализуя его главную цель – формирование коммуникативной компетенции. Учащиеся не только овладевают новыми способами и средствами выражения мысли, но и приобщаются к иноязычной культуре, что поможет им увидеть и понять окружающий мир в его разнообразии, глубже осознать себя как представителя другой социокультурной общности, развить свое общечеловеческое сознание.

И. А. Ходасевич

ФАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОМУ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В качестве одной из целей Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года выделяется подготовка обучающихся к жизни в цифровом обществе. Достижение данной цели предполагает использование дистанционных образовательных технологий, в том числе в обучении иностранным языкам (Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь, 2019).

Отмечается, что дистанционное обучение может быть реализовано в синхронной и асинхронной моделях (Хуторской А. В., 2019). В качестве одной из форм организации синхронного дистанционного обучения выделяется дистанционное учебное занятие (ДУЗ), которое реализуется в оболочке синхронных интернет-платформ с использованием электронных образовательных ресурсов и направлено на обучение студентов иностранному языку (Ходасевич И. А., 2022).

В отличие от традиционного аудиторного учебного занятия, в условиях ДУЗ организация речевой интеракции студентов друг с другом и с преподавателем предполагает использование интернет-технологий или иных средств, предусматривающих интерактивность (Полат Е. С., 2004). Следует отметить, что опосредованность электронным каналом общения, а также отсутствие непосредственного зрительного контакта между собеседниками могут вызывать эмоциональное и психологическое напряжение обучающихся и снижать их мотивацию к учебно-познавательной деятельности. Кроме того, исследователи отмечают, что около 80 % молодых людей студенческого возраста испытывают проблемы в межличностных отношениях со сверстниками (Прудникова М. Е., 2002). Это негативно сказывается на их готовности к бесконфликтному взаимодействию друг с другом и проявляется в избира-

тельности обучающихся при выборе речевого партнера для выполнения совместных парных и групповых заданий на занятиях по иностранному языку. В то же время, взаимная неготовность студентов к коммуникативному сотрудничеству снижают их мотивацию к речевому взаимодействию друг с другом, что требует особого внимания со стороны преподавателя при организации занятия по иностранному языку, в нашем случае немецкому.

В связи с этим задания, которые используются для обучения студентов дистанционному устному речевому взаимодействию, должны быть направлены на формирование и поддержание доброжелательной и комфортной атмосферы общения и способствовать проявлению обучающимися взаимоуважения и стремления к сотрудничеству.

Мы полагаем, что для данной цели следует использовать фатические задания, направленные на установление и поддержание студентами межличностных контактов в процессе фатической беседы друг с другом и / или с преподавателем с использованием клишированных реплик на немецком языке в контактоустанавливающих диалогических единствах. Рассмотрим подробнее их структуру.

Фатические задания являются компетентностно ориентированными, поэтому в качестве компонентов структуры заданий выделяются следующие: задача; мотивационная часть задания; используемые цифровые учебные материалы; речевые и, частично, неречевые средства, используемые обучающимися в ходе дистанционного речевого взаимодействия; процесс решения студентами задания; ожидаемый продукт дистанционного речевого взаимодействия; ожидаемый комплексный результат дистанционного речевого взаимодействия; рефлексия и оценка.

Задача фатического задания состоит в инициировании обучающимися дистанционного устного речевого взаимодействия друг с другом и с преподавателем в виртуальной среде дистанционного учебного занятия. *Мотивационная часть* фатического задания предполагает установку преподавателя на реализацию обучающимися контактоустанавливающих диалогических единств с использованием клишированных реплик на немецком языке.

Цифровые учебные материалы, используемые при выполнении трансмиссивных заданий, представляют собой так называемые «Измерители настроения» (‘*Moodmeters’*) в виде пронумерованных картинок. Данные изображения размещаются на слайде презентации PowerPoint и предъявляются студентам посредством использования функции демонстрации экрана в оболочке синхронных интернет-платформ. В начале дистанционного учебного занятия преподаватель предлагает обучающимся выбрать то изображение, которое соответствует их настроению на момент начала занятия, и отметить выбранное изображение непосредственно на демонстрируемом слайде, используя инструменты аннотирования. Так, например, преподаватель демонстрирует студентам слайд с изображениями в виде сердечек разного цвета и предлагает выбрать тот цвет, который отражает их эмоциональное состояние на момент начала занятия.

Пример «Измерителя настроения» (‘*Moodmeter’*)

Следует также отметить, что изображения, используемые в качестве «Измерителей настроения», могут прямо или косвенно соотносится с последующим предметом обсуждения и служить своеобразным прологом к выполнению студентами компетентностно ориентированных заданий (трансмиссивных либо интерпретационных) на следующих этапах дистанционного учебного занятия.

К *средствам управления дистанционным речевым взаимодействием* в ходе выполнения фатических заданий относятся реплики-высказывания, которые позволяют обучающимся поприветствовать друг друга и преподавателя на немецком языке, осведомиться о настроении собеседника, его самочувствии. Организация фатического речевого взаимодействия студентов с преподавателем и друг с другом должна формировать у обучающихся внимательное отношение к виртуальному собеседнику и к виртуальной среде дистанционного учебного занятия, создавать положительную тональность последующей речевой интеракции.

В *процессе решения фатического задания* дистанционное речевое взаимодействие студентов осуществляется в формате парного речевого взаимодействия с использованием контактоустанавливающих диалогических единств.

Ожидаемым речевым продуктом фатического задания являются вопросно-ответные диалогические единства, которые предполагают использование обучающимися клишированных реплик на немецком языке, например *Tag, wie geht es dir? – Danke, es geht mir gut.* ‘Как дела? – Спасибо, хорошо’, *Wie ist deine Stimmung heute? – So lala.* ‘Как настроение сегодня? – Да не очень’, *Ist alles ok? – Ach, nein, heute ist einfach nicht mein Tag.* ‘Все в порядке? – Ох нет, сегодня просто не мой день’ и прочих.

Ожидаемым комплексным результатом выполнения студентами фатических заданий, является формирование у обучающихся тактичности, проявления интереса и уважения к собеседнику, готовности к сотрудничеству при бесконфликтном коммуникативном поведении. Кроме того, выполнение фатических заданий направлено на проявление у обучающихся профессионально значимых качеств личности, например, тактичности и внимательного отношения собеседников друг к другу.

Рефлексия и *оценка* как структурный компонент фатических заданий предполагают рефлексию, самооценивание и взаимооценивание обучающимися использования ими речевых и неречевых средств в дистанционном речевом взаимодействии. Кроме того, предполагается оценивание преподавателем ожидаемого речевого продукта дистанционного речевого взаимодействия обучающихся, представленного в виде контактоустанавливающих диалогических единств и речевых средств их реализации.

Таким образом, для обучения студентов дистанционному устному речевому взаимодействию следует использовать фатические задания, которые направлены на формирование и поддержание доброжелательной и комфортной атмосферы общения, а также на создание условий для проявления обучающимися кооперативного речевого поведения на основе взаимного уважения и интереса.

Е. О. Чаплинская

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

В условиях глобализации знание иностранных языков становится не просто преимуществом, а необходимостью. Однако традиционные методы обучения не всегда успевают за стремительным ритмом жизни, что делает внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в языковое образование особенно актуальным. ИИ открывает новые возможности, делая обучение более персонализированным, интерактивным и доступным.

Одним из ключевых преимуществ ИИ является персонализация обучения. Алгоритмы анализируют уровень ученика, его слабые и сильные стороны, темп усвоения материала и даже интересы, подбирая оптимальную программу на основе его уровня и целей. Это кардинально отличается от стандартных учебных планов, где все студенты следуют единому курсу. Кроме того, ИИ обеспечивает круглосуточную доступность – учащиеся могут практиковать язык в любое время с помощью чат-ботов, мобильных приложений и голосовых помощников. Технологии распознавания и синтеза речи позволяют отрабатывать произношение, а системы автоматической проверки дают мгновенную обратную связь по письменным и устным заданиям, экономя время преподавателей.

В основе этих возможностей лежат передовые технологии, такие как обработка естественного языка (NLP), которая позволяет ИИ анализировать грамматику, синтаксис и семантику. Генеративные модели, подобные ChatGPT, способны создавать диалоги, упражнения и даже адаптивные тексты для чтения. Платформы вроде Duolingo и Babbel используют адаптивные алгоритмы, которые меняют сложность заданий в зависимости от прогресса

пользователя. Отдельного внимания заслуживают виртуальные репетиторы, такие как ELSA Speak, специализирующиеся на постановке произношения с помощью анализа речи и сравнения с носителями языка.

ИИ также трансформирует форматы обучения, предлагая иммерсивные технологии – виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) создают эффект погружения в языковую среду, что особенно полезно для отработки разговорных навыков. Геймификация, включающая элементы игры и соревнования, повышает мотивацию, а анализ больших данных (Big Data) помогает выявлять типичные ошибки учащихся и разрабатывать целевые упражнения для их устранения.

Однако внедрение ИИ в обучение языкам сопряжено с рядом вызовов. Один из главных недостатков – отсутствие человеческого фактора. ИИ пока не способен в полной мере передавать культурные нюансы, эмоциональную окраску речи или поддерживать живую дискуссию. Кроме того, алгоритмы иногда допускают ошибки в распознавании контекста или произношения, что может ввести учеников в заблуждение. Не менее важны этические вопросы, связанные с конфиденциальностью данных и риском чрезмерной зависимости от технологий.

Несмотря на эти ограничения, будущее ИИ в языковом образовании выглядит многообещающим. Уже сейчас развиваются мультимодальные системы, объединяющие текст, аудио и видео в единой обучающей среде. В перспективе возможно внедрение нейротехнологий для ускоренного запоминания слов и грамматических структур. Еще одним трендом может стать создание «цифровых двойников» преподавателей – виртуальных аватаров, способных вести индивидуальные занятия на основе ИИ.

Таким образом, искусственный интеллект не заменяет традиционное обучение, а дополняет его, открывая новые горизонты в изучении языков. Оптимальный подход – гибридная модель, сочетающая преимущества ИИ и живого общения с преподавателями. Благодаря этому обучение станет более эффективным, гибким и доступным для людей по всему миру.

И. В. Чепик, И. М. Антошина

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

В современном цифровом мире информация становится все более доступной и разнообразной, развитие *критического мышления* у учащихся является одной из ключевых задач языкового образования. Чтение иноязычных текстов представляет собой уникальную возможность для его формирования, так как требует не только формирования языковой и речевой компетенции, но и способности анализировать, интерпретировать и оценивать информацию. В контексте коммуникативного обучения иностранным языкам чтение становится важным инструментом для развития у учащихся

критического мышления. Чтение на иностранном языке требует от учащихся не только понимания языковых структур, но и умения работать с информацией, выходящей за рамки их культурного опыта. Для формирования критического мышления в обучении учащихся чтению на иностранном языке целесообразно направлять учащихся на активное осмысление, оценку и применение текстовой информации, полученной или генерируемой посредством наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений.

Известно, что *критическое мышление* – это способность человека анализировать, интерпретировать, оценивать и синтезировать информацию, что позволяет ему принимать обоснованные решения и формировать собственное мнение. Оно включает следующие умения:

- анализ содержания текста: разделение информации на составные части и выявление взаимосвязи между ними;
- оценку: определение достоверности, надежности и значимости информации;
- интерпретацию полученной информации: понимание смысла и значения информации;
- аргументация: формулирование обоснованных доводов и контраргументов;
- рефлексию: самоанализ и оценка собственных мыслительных процессов.

Чтение является важнейшим видом коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, которая направлена на извлечение информации из печатного текста. *Смысловое чтение* – это процесс активного восприятия и анализа текста с целью извлечения и понимания его основного содержания, подтекста и авторской позиции. Оно предполагает не просто механическое прочтение, а глубокое погружение в текст, установление связей между его элементами и формирование собственного мнения.

Заметим, что на уроках иностранного языка *смысловое чтение* способствует созданию условий не только для активизации познавательной деятельности, но и для воспитания у учащихся таких качеств, как чувство уважения к родной и иноязычной культуре, развивая при этом чувство гордости и любви к родной стране и культуре. Читая, учащиеся не только приобщаются к новому для них миру, но и начинают ориентироваться в нём, учатся определять общечеловеческие ценности и получают, наконец, моральное удовлетворение от самого процесса чтения.

Следует подчеркнуть, что смысловое чтение подразумевает активное взаимодействие с текстом, направленное на понимание его содержания, выявление скрытых смыслов и формирование собственного мнения. Оно включает: *понимание с разной степенью точности и глубины:* осознание основной информации, темы, идеи и ключевых деталей текста; *интерпретацию:* объяснение смысла текста с учетом контекста и личного опыта; *оценку:* критический анализ содержания и формы текста; *рефлексию*: осмысление прочитанного и его соотнесение с собственными знаниями и убеждениями.

Критическое мышление учащихся формируется на основе когнитивных процессов, таких как анализ, синтез, оценка и рефлексия. В образовательном процессе по иностранному языку важно создать условия, которые стимулируют учащихся к активному взаимодействию с иноязычным текстом.

На наш взгляд, в процессе смыслового чтения иноязычных текстов критическое мышление учащихся развивается посредством:

- критического анализа текста – выявление основной и второстепенной информации, идеи, структуры, аргументов автора;
- интерпретации содержания текста – понимание скрытых смыслов, контекста и культурных особенностей;
- оценки извлеченной информации – критический подход к достоверности информации, коммуникативного намерения и аргументации автора.
- рефлексивных заданий – осмысление собственной позиции, ее сопоставление с мнением автора и др.

Известно, что чтение на иностранном языке имеет ряд особенностей, которые будут способствовать развитию у учащихся критического мышления: а) *социокультурный контекст* иноязычных текстов (часто содержат информацию, которая требует понимания и сравнения социокультурных особенностей в родной и иноязычной культурах); это стимулирует учащихся к более глубокому анализу и интерпретации; б) *языковая сложность* (преодоление лексических и грамматических трудностей требует от учащихся активного использования стратегий чтения, таких как прогнозирование, выведение значения из контекста и анализ); в) *многоплановость информации* – иноязычные тексты часто представляют различные точки зрения, что способствует формированию у учащихся способности к критической оценке.

В процессе работы с иноязычными текстами на уроках иностранного языка эффективными приемами развития у учащихся критического мышления являются:

- проблемные вопросы и познавательно-поисковые задания;
- графические организаторы: ментальные, концептуальные карты, семантические карты, диаграммы и др.;
- ролевые и деловые игры;
- прием информационного разрыва;
- ранжирование информации;
- мозговой штурм; нахождение отличий и сходств в одном или нескольких текстах информации, описании, выводах;
- таблицы “знаю – хочу узнать – узнал”;
- проектная технология (информационный и исследовательский проекты);
- технология дискуссии и др.

Повышению эффективности обучения учащихся смысловому чтению на иностранном языке способствует проблемно-поисковый характер текстовой деятельности. Перспективными и эффективными в обучении представляются

стратегии и задания послетекстового этапа: вопросы после прочтения текста (оценочные, рефлексивные вопросы, связанные с критическим анализом текста); ромашка Блума (шесть лепестков-шесть типов вопросов): простые вопросы (Кто? Когда? Где? Как?); уточняющие (Правильно ли я понял…?); практические (Как можно применить..? Что можно сделать из..?); интерпретационные (Почему?); творческие (Что будет, если..?); оценочные (Как вы относитесь…?); синквейн; сводные таблицы; задания на соотнесение; верно/ неверно/ нет информации; проверочный лист; текст с пропусками; изменение перспективы (пересказ текста с позиции действующих лиц); восстановление «деформированного» текста (перепутаны фрагменты текста, или последовательность предложений/абзацев) и др.

Таким образом, развитие критического мышления у учащихся в процессе чтения иноязычных текстов является важным аспектом современного языкового образования. Это не только способствует формированию коммуникативной компетенции, но и помогает учащимся стать более осознанными и критически мыслящими личностями.

Д. А. Шинкаренко

ИИ-ПОМОЩНИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно интегрируются в образовательную сферу, трансформируя профессиональную деятельность преподавателя иностранного языка. Они оказывают влияние на методику преподавания, организацию образовательного процесса и взаимодействие с обучающимися. В условиях цифровой трансформации образования актуальным становится изучение возможностей ИИ, разработка подходов к его эффективному и этически обоснованному использованию с целью оптимизации и повышения качества деятельности педагога.

Использование ИИ в обучении иностранному языку предполагает реализацию различных методов и технологий ИИ. К основным методам ИИ относятся классический ИИ, машинное обучение, искусственные нейронные сети и глубокое обучение. Методы ИИ привели к появлению ряда технологий ИИ. Под технологиями ИИ следует понимать широкий спектр инструментов, направленных на симуляцию когнитивных функций человека, среди которых обработка естественного языка, распознавание речи, генерация, распознавание и обработка изображений, машинное творчество и т.д. (М.Н. Евстигнеев, 2024).

ИИ-помощник преподавателя – это программный инструмент на основе искусственного интеллекта, предназначенный для автоматизации и оптимизации образовательного процесса. ИИ находит применение в различных аспектах профессиональной деятельности педагога. Рассмотрим некоторые из них.

Одним из ключевых направлений применения ИИ в профессиональной деятельности преподавателя является автоматизация образовательного процесса и разработка дидактических материалов. Инструменты на базе технологических решений ИИ помогают в составлении примерных планов учебных занятий, разработке заданий и упражнений, а также генерации дополнительных текстовых, аудио- и видеоматериалов, демонстрационных материалов и средств визуализации информации. Это позволяет педагогу сосредоточиться на более важных аспектах обучения – взаимодействии с обучающимися и формировании их компетенций.

Технологии ИИ позволяют реализовать персонализированный подход к каждому обучающему в зависимости от его потребностей и особенностей. Инструменты на основе ИИ могут анализировать данные о прогрессе студента и предлагать адаптированные задания, выявлять пробелы в знаниях и рекомендовать дополнительные ресурсы. Это способствует более эффективному и мотивирующему обучению, поскольку студент получает задания, соответствующие его уровню подготовки и интересам.

Автоматизация проверки работ с использованием нейросетей позволяет преподавателю экономить значительное количество времени и повышать объективность оценки. Инструменты на основе ИИ могут анализировать как тестовые задания, так и текстовые ответы, используя технологии обработки естественного языка. Это особенно актуально при проведении контрольных и самостоятельных работ, а также при организации дистанционного и смешанного обучения.

Применение искусственного интеллекта в профессиональной деятельности педагога способствует развитию его профессиональных компетенций, его саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации. Преподаватель, который освоил ИИ-инструменты, становится более конкурентоспособными и готовым к работе в условиях цифровой трансформации образования. Это включает развитие цифровых навыков, умение работать с большими данными, а также применять современные образовательные технологии в своей практике

Рассмотренные возможности реализуются с использованием ИИ – помощников на основе текстовых запросов (промтов) и ИИ – помощников для конкретных целей. Среди помощников на основе промтов можно выделить CHATGPT, QWEN CHAT, DEEPSEEK, PERPLEXITY. Данные нейросети генерируют дидактические материалы, планы учебных занятий, отвечают на вопросы, разрабатывают рубрики критериального оценивания, генерируют изображения, проверяют тесты и контрольные работы и т.д. Эффективность работы преподавателя с ИИ-помощником на основе промтов зависит от того, насколько правильно сформулирован запрос преподавателем.

Выделяют директивные, открытые и контекстуальные промты. Директивные промты предполагают четкие инструкции. Например: создай план урока по теме «Сильные глаголы в немецком языке» для студентов языковых специальностей, включая разминку, основную часть и домашнее задание.»

На основе такого запроса нейросеть выдает четкий результат без лишних объяснений, позволяет экономить время и подходит для генерации дидактических и методических материалов с учетом конкретных требований. Открытые промты формулируются в свободном формате и позволяют получить свежие идеи, креативные решения и расширить профессиональный кругозор преподавателя. Например: как можно мотивировать студентов старших курсов к самостоятельной работе?". Контекстуальные промты включают подробное описание задачи, пошаговые инструкции с уточнением деталей. Например: Ты опытный преподаватель немецкого языка. Создай подробный план занятия (90 минут) для студентов уровня B1 по теме “Эффективные стратегии изучения иностранных языков”. План должен включать:

Конкретные коммуникативные задачи:

- Формулировка и обсуждение советов по изучению языка;
- Выражение и аргументация личного мнения;
- Конструктивное комментирование предложений других участников.

Требования к структуре:

- Четкое разделение на этапы занятия с указанием времени;
- Разнообразные интерактивные упражнения для развития речевых умений;
- Ситуативные диалоги и групповые обсуждения;
- Материалы и ресурсы для каждого этапа.

Ожидаемые результаты:

- Активное использование целевых языковых конструкций для выражения совета и мнения;
- Уверенное ведение диалога по теме;
- Практическое применение изученных стратегий.

Такой запрос позволяет получить глубокий и детализированный ответ, учесть специфику целевой аудитории, адаптировать материал с учетом конкретных потребностей.

ИИ-помощники для конкретных целей используются для выполнения какой-то определенной педагогической задачи. Например для создания теста, презентации к учебному занятию или разработки рубрик критериального оценивания. К таким помощникам можно отнести такие ИИ-инструменты как MAGIC SCHOOL, EDCAFE, GAMMA, CHALKIE и др., в которые встроены оболочки для генерации определенного контента по заданным параметрам.

В заключение отметим, что технологии ИИ предоставляют значительные возможности для повышения эффективности и индивидуализации образовательного процесса. Однако его внедрение требует внимательного подхода, учитывающего этические, методологические и практические аспекты. Подготовка педагогов к работе с ИИ и разработка соответствующих нормативных документов являются ключевыми условиями успешной интеграции ИИ в профессиональную деятельность преподавателя.

О. С. Шуколюкова

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ЯЗЫК СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ»

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, сопровождающееся непрерывным возникновением новых интернет-платформ и ресурсов, актуализирует необходимость тщательного отбора цифровых инструментов, доступных преподавателю. В контексте профессиональной лингвистической подготовки приоритетной значимостью обладают цифровые средства, которые не только обеспечивают доступ к аутентичному языковому и речевому материалу и повышают качество его усвоения, но и способствуют гибкому и эффективному управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся. В процессе обучения студентов критической интерпретации дискурса СМИ наиболее актуальными задачами являются организация продуктивного взаимодействия в цифровой среде, а также мониторинг и корректировка процесса обучения на основе системной и оперативной «обратной связи». Рассмотрим потенциал применения цифровых технологий из опыта организации и сопровождения учебно-познавательной деятельности студентов по учебной дисциплине «Язык средств массовой информации».

В контексте образовательного процесса по вышеуказанной учебной дисциплине наиболее релевантной, как свидетельствуют результаты проведенного опытного обучения среди студентов 4-ого курса факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета, является интеграция цифровых инструментов, предлагающих преподавателю возможности организации совместной речевой и неречевой деятельности обучающихся, освоения ими определенного предметного содержания в цифровой среде, электронно-опосредованного контроля учебных достижений и регулярного предоставления замечаний и рекомендаций для улучшения образовательных результатов. Важным условием повышения активности участия студентов в образовательном процессе является привлечение цифровых средств, позволяющих им отслеживать и при необходимости корректировать собственную образовательную траекторию, систематизировать информацию в удобной для запоминания и последующего применения форме, осуществлять самоконтроль сформированных знаний, навыков и умений, принимать участие в творческом кооперативном взаимодействии. Представим возможности отдельных цифровых ресурсов в контексте различных типов управления учебно-познавательной деятельностью.

Для реализации жесткого типа управления, характеризующегося строгой регламентированностью осуществляемых учебных действий, эффективными следует признать следующие цифровые средства: сервис тестирования и сбора данных Google Forms, платформа для создания флеш-карточек Quizlet, отдельные возможности системы управления обучением Moodle.

Сервис Google Forms представляет практический интерес в контексте оперативной организации контроля в цифровой среде: обучающимся предлагается выполнение тестовых заданий закрытого типа (множественный выбор, установление соответствий и т.д.) с автоматической проверкой; заданий, предполагающих выполнение по предложенному образцу с последующей проверкой преподавателем.

На платформе Quizlet предусмотрена работа с наборами учебных карточек с текстом, изображениями и аудио, созданными преподавателем или студентами. В условиях минимальной вариативности действий обучающимся предлагается механическое закрепление и проверка результатов усвоения формы, функции и употребления тематических лексических единиц и грамматических структур.

Виртуальная обучающая среда Moodle предоставляет преподавателю возможности конструирования учебных модулей с линейной последовательностью освоения: переход к следующему возможен лишь при успешном завершении предыдущего. Организатору доступен мониторинг сетевого присутствия каждого участника, установление временных лимитов на работу с модулем и выполнение отдельных заданий.

Гибкое учебное управление учебно-познавательной деятельностью студентов, при котором преподаватель лишь направляет обучающихся, предоставляя им возможность самостоятельного выбора способа и последовательности решения учебных и коммуникативных задач, успешно осуществлялось с использованием следующих сервисов Web 2.0: виртуальной платформы совместной работы с веб-документами Perusall, платформ визуализации контента MindMeister, Lucidchart и Preceden.

Perusall представляет собой онлайн-платформу коллективного использования документов, веб-страниц, видео- и аудиотекстов и их аннотирования непосредственно в поле размещения. В контексте обучения интерпретации дискурса средств массовой информации преподавателю доступна загрузка копий страниц любых сетевых средств массовой информации, незащищенных «пейволлом» (paywall), для предоставления студентам в качестве средства обучения. Немаловажной особенностью является сохранение гипертекстовой разметки исходных документов при размещении на платформе, благодаря чему доступно осуществление анализа более широкого смыслового контекста. Ориентируясь на схемы анализа, рекомендации или наводящие вопросы преподавателя, обучающиеся самостоятельно выбирают, какие фрагменты статей, предложенных для анализа, будут аннотировать и комментировать в малых группах.

В ходе развития учебно-познавательных умений обучающихся, связанных с систематизацией и категоризацией информации, высокую результативность продемонстрировало использование таких платформ, как MindMeister, Lucidchart и Preceden. Используя сервис MindMeister, обучающиеся создают интеллект-карты, необходимые для визуального структурирования предложенной информации по темам, подтемам и т.д. К узлам интеллект-карт могут быть добавлены не только текстовые заметки, но и гиперссылки и изображения. Сервис Lucidchart более релевантен для построения сложных логико-

структурных схем: создания схем причинно-следственной связи ключевых элементов содержания дискурса СМИ, визуализации сложных структур (иерархий, процессов и пр.), построения различных типов диаграмм (диаграмм Эйлера-Венна, Ганта и т.д.). Как MindMeister, так и Lucidchart поддерживают возможность синхронной групповой работы. Одним из актуальных цифровых инструментов является платформа Preceden**,** предназначенная для создания интерактивных хронологических лент и позволяющая студентам структурировать в хронологической последовательности, как целые медиатексты, так и отдельные факты. Ресурс поддерживает режим асинхронной групповой работы: студенты могут совместно редактировать временные ленты, однако результаты работы других пользователей видны лишь после обновления страницы.

В рамках осуществления эвристического типа управления учебно-познавательной деятельностью, например, развернутым устным, письменным или устно-письменным взаимодействием студентов на иностранном языке в контексте исследовательской, проблемно-поисковой и творческой деятельности, продемонстрировали эффективность следующие интерактивные платформы совместного использования: VoiceThread, Padlet и Canva. Раскроем их технические и дидактические возможности.

Платформа комплексного мультимодального учебного взаимодействия VoiceThread показала практическую ценность в создании мультимедийных презентаций с возможностью группового как голосового, так и текстового комментирования в асинхронном формате. Доступно создание слайдов с изображениями, текстами, аудио- и видеоматериалами, на которые другие участники образовательного процесса могут реагировать в текстовом, голосовом или видеоформате. Цифровая доска Padlet представляет собой виртуальное пространство для размещения текстовых заметок, гиперссылок, изображений, видео- и аудиозаписей. Canva – сервис, предлагающий функционал совместного создания мультимедийных продуктов: видеороликов, презентаций, постеров, инфографики и т.д. Функциональность и адаптивность указанных платформ обуславливают их применимость для организации проектной деятельности.

Подчеркнем, что эффективность внедрения цифровых платформ определяется не только их техническими возможностями, но и степенью их соответствия реализуемым либо принятым в определенный период методическим подходам, конкретным целям обучения, соответствием когнитивным особенностям восприятия и обработки информации, технической совместимостью, локальной и темпоральной доступностью для студентов.

Использование цифровых средств должно быть методически обоснованным и дозированным, так как данный инструментарий может как способствовать активизации речемыслительной активности обучающихся и вовлечению их в продуктивное речевое взаимодействие на иностранном языке, так и вызывать когнитивные перегрузки и фрагментацию внимания, тем самым препятствуя эффективной учебно-познавательной деятельности и достижению поставленных образовательных целей.

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

М. А. Веркович

THE USE OF RHETORICAL DEVICES IN G. ORWELL'S "ANIMAL FARM"

George Orwell's seminal fable "Animal Farm", a satirical novella of the rise of Stalinism, employs a rich array of rhetorical devices to convey its themes of power usurpation, corruption and the cyclical nature of tyranny. Through these devices, Orwell critically examines political divide and human nature. Some of the key rhetorical devices used in "Animal Farm", include symbolism, irony, satire, pathos, logos and an intricate range of logical fallacies, which all contribute dramatically to the enduring impact of the book.

At its core, "Animal Farm" is an allegory, where the characters, events and settings represent real-life historical figures and events during and after the October Revolution. Napoleon, the pig who rises to power, embodies Stalin, while Snowball represents Trotsky. The farm itself serves as a microcosm of society, demonstrating how revolutionary ideals can be subverted by those in power. This framework allows Orwell to engage in political commentary that transcends his specific historical context, inviting readers to reflect on broader themes of authority, betrayal, and the fragility of freedom.

The language Orwell uses in "Animal Farm" is simple, clear and accessible.

Description and dialogue are kept to a minimum and Orwell avoids sentimentality – even the most heart-breaking sections of the text are very direct in style. He focuses on telling the story, allowing the reader to concentrate on the lessons he wants us to learn.

One of the frequently utilised devices include anaphora, the purposeful repetition of words or phrases. It is used, for instance, to emphasise the necessity for all of the animals to obey the Seven Commandments: *"1. Whatever goes upon two legs is an enemy 2.Whatever goes upon four legs or has wings, is a friend 3. No animal shall wear clothes 4.No animal shall sleep in a bed 5 . No animal shall drink alcohol 6.No animal shall kill any other animal 7. All animals are equal".* In a similar fashion, the constant repetition of the term "comrade" aids the pigs in convincing the rest of the animals that all animals are equal allies even though the pigs contradict this notion by taking control of all farm affairs and giving each other awards like Animal Hero First Class.

Irony permeates "Animal Farm", underscoring the discrepancies between the animals' aspirations and the reality of their situations. The famous maxim, *"All animals are equal, but some animals are more equal than others",* exemplifies this device. This statement reveals the hypocrisy of the pigs 'leadership, who initially advocate for equality but ultimately establish a hierarchy that mirrors the oppression they sought to escape. This ironic twist not only critiques the betrayal of revolutionary ideals, but also emphasises the vulnerability of the working class, as well as the ease, with which language can be manipulated to serve the interests of the powerful.

Orwell uses satire to mock political ideologies and those in power. By depicting the absurdity of certain patterns of behaviour and the flaws in the pigs' leadership, especially Napoleon's, Orwell critiques the omnipresent corruption of totalitarian society.

Orwell's use of symbolism enriches the narrative by providing deeper meanings to the characters and events. The windmill, for instance, symbolises the animals' hopes for a better future. Initially seen as a means of self-sufficiency, it becomes a tool for oppression under Napoleon's rule. The windmill construction leads to the animals 'suffering, making it a poignant representation of the false promises of a totalitarian regime.

Similarly, the character of Boxer, the hardworking horse, symbolises the exploited proletariat, whose loyalty and dedication are ultimately taken advantage of. His fate is ruthlessly sealed by those in power, yet Boxer constantly repeats the phrases "I will work harder" and "Napoleon is always right", which point at his unwavering work ethic and blind loyalty to the leadership of Napoleon. It serves to illustrate his commitment, highlighting how such repetitive mantras can be used to manipulate and control the oppressed.

One of the most significant characters of the novella is Old Major. He is an elderly boar who inspires the other animals on the farm to rebel against their human owner, Mr. Jones. Old Major represents the ideology of socialism and is based on the fundamental communist ideas of Marx and Lenin. In the opening chapters, Old Major gathers the animals to share his dream of a better life, free from the tyranny of humans. He articulates the principles of Animalism, advocating for equality and solidarity. He often resorts to pathos to invoke sympathy for the pigs and other animals by noting their unnaturally short lives: "*You young porkers who are sitting in front of me, every one of you will scream your lives out at the block within a year"*. For the sake of emotional appeal Old Major also uses hyperbole to exaggerate the misery of all animals: *"No animal in England knows the meaning of happiness or leisure after he is a year old"*. The statement is actually inaccurate, because Molly the horse, for instance, is quite happy with her sugar and ribbons.

The most odious, yet deadly effective "rhetor" among the pigs is Squealer, who serves as Napoleon's mouthpiece. His speeches are crucial in shaping the narrative and demonstrating how language can be used as an instrument of power. Many analyses suggest that Squealer represents Molotov, who was a close associate of Stalin and served as his chief propagandist. While Orwell did not explicitly state that Squealer was based on Goebbels, the Nazi Minister of Propaganda, it goes without saying that there are similarities in how both of them control information and manipulate public opinion.

Squealer often uses euphemistic language to downplay harsh realities or to make unpleasant truths sound more palatable. For example, he refers to the animals' lack of food as a "temporary setback" instead of addressing the dire situation directly. This softening of language helps to obscure the severity of their circumstances and maintain the animals' loyalty.

Squealer frequently employs logos through logical arguments, presenting figures and statistics to justify the pigs' actions and decisions. In addition, he frequently cites science to appeal to the animals' sense of reason to convince them that the pigs are acting in their best interests: "*Milk and apples (this has been proven by Science, comrades) contain substances absolutely necessary to the well-being of a pig"*. Similarly, while citing Snowball's own words, Squealer uses a visibly credible argument, since the animals are incapable of checking his so-called facts: "*The shot only grazed him. I could show you in his own writing, if you were able to read it"*.

Squealer is adept at stirring emotions among the animals through pathos. He uses anecdotes and emotionally charged language to create a sense of fear or urgency. For example, he warns that the return of the farmer would lead to a return to oppression and misery, thus invoking fear of the past to justify the pigs' increasingly authoritarian behaviour. *"Surely none of you wishes to see Jones back?*" is a rhetorical question, to which the animals are not expected to give any response.

Squealer employs logical fallacies such as straw man (distorting the arguments of those, who are critical of the pigs); red herring (when animals raise concerns about their living conditions, he redirects the conversation to threats posed by humans); false dilemma (the only options are support of Napoleon or tyranny under humans); bandwagon (as the majority of animals support Napoleon, the rest should, too); begging the question (he claims pigs must be in charge, because the are most capable, without giving any justification for their elevated status); ad hominem (he often unleashes verbal attacks against those, who oppose the pigs, in particular Snowball, instead of addressing their argumentation).

Squealer fallaciously appeals to tradition to justify the pigs' actions. He suggests that the changing of the commandments or the specific privileges of the pigs is a continuation of the original principles of Animalism, thereby appealing to the animals' sense of loyalty to their revolutionary ideals.

Squealer often speaks to the other animals in a condescending manner, using diminutive terms to belittle them. By framing his language in a way that suggests he is more sophisticated or knowledgeable, he reinforces the idea that they should trust his word without questioning and effectively manipulates the truth so that the pigs can maintain power at all costs.

To conclude, through the strategic use of rhetorical devices, George Orwell's "Animal Farm" weaves a compelling narrative that critiques the nature of power and corruption. Allegory provides the structural framework for the story, while irony and symbolism, deepen its thematic resonance. As readers engage with the text, they are not only entertained by masterly story-tellying, but also prompted to reflect critically on the moral dilemmas surrounding authority and governance. "Animal Farm" remains a poignant reminder of the importance of vigilance in the face of tyranny, a lesson that continues to be relevant in contemporary discourse.

Е. Н. Радион, П. П. Вилюга

ВАРИАТИВНОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В СЕМЕЙНОМ ДИСКУРСЕ

Стратегический характер речевой коммуникации во многом обусловлен тем, что в процессе общения коммуниканты вынуждены приспосабливаться к ситуативному контексту, социальной приемлемости, ролевым ожиданиям друг друга и прочим условиям, которые постоянно меняются в процессе общения. Наиболее интересным для изучения стратегичности речевой коммуникации представляется речевое взаимодействие в семье, в котором стратегическая динамика обусловлена не вполне характерной для разговорной речи статусной иерархичностью на фоне общей коммуникативной непринужденности, ритуализированности и обиходно-бытовых контекстов.

Напомним, что в самом общем смысле коммуникативная (речевая) стратегия определяется как комплекс речевых действий, направленных на достижение социальной цели (по определению О.С. Иссерс). В лингвистических исследованиях достаточно подробно изучена проблема коммуникативных стратегий, однако единого подхода к их классификации не существует. Наиболее типичным основанием для классификации зачастую выступает критерий социокоммуникативной дистанции-близости. Например, российские исследователи Т. В. Ларина, О. С. Иссерс, И. В. Певнева рассматривают коммуникативные стратегии дистанцирования в соотношении с коммуникативными стратегиями кооперации.

Российский исследователь русскоязычного диалогического дискурса И.Н. Борисова на основании данного критерия выделяет коммуникативную категорию координации, в основе которой лежит степень согласованности коммуникативных целей и кооперативности речевого поведения, которая может варьироваться от полной кооперации и взаимопонимания между коммуникантами до некооперативности и несогласованности речевых действий, приводящих к конфликту. Таким образом, представляется возможным говорить о коммуникативных стратегиях консентности, конформности, полемичности и конфликтности (в соответствии с предложенной автором градацией степеней коммуникативной координации как диалоговой категории).

В процессе изучения примеров семейного взаимодействия было замечено, что несмотря на непринужденность и ритуализированность (речевой автоматизм), семейная коммуникация крайне стратегична, что проявляется в вариативности речевых действий, основанных на стремлении соблюдать семейную статусность и управлять социокоммуникативной дистанцией между собеседниками (членами одной семьи), что проявляется, с одной стороны, в модификации своего собственного речевого поведения, например, в ситуации, когда говорящий переключается с одной коммуникативной роли на другую в рамках одного и того же коммуникативного события. С другой сто-

роны, стратегические речевые модификации наблюдаются в ситуациях корректировки речевого поведения собеседника с целью уклонения от конфликта и обеспечения понимания.

Поэтому представляется уместным в качестве теоретической основы классификации коммуникативных стратегий в семейном общении использовать теорию коммуникативной аккомодации (ТКА), которая исследовалась в различных теоретических традициях, получив обоснование в рамках не только коммуникативных, но и когнитивных, психологических и социальных исследований. В российских исследованиях для обозначения явления коммуникативной аккомодации используются различные термины, например, речевое моделирование (Е. В. Харченко), кодовое переключение (Т. С. Остапенко), лингвистическая мимикрия (Е. А. Лизунова) и т.д. Тем не менее, несмотря на разнообразие терминов суть обозначаемого ими явления остается следующей: человеческому общению свойственно проявление коммуникативной адаптации на вербальном и на невербальном уровнях, которое заключается в лавировании между кооперативностью и конфликтным речевым поведением, основанным на социальном и коммуникативном дистанцировании. Таким образом, идеи ТКА перекликаются с исследованиями коммуникативной стратегичности в русскоязычной традиции.

ТКА была сформулирована в 1970-ых, когда исследователи Х. Джайлз, Р. Бурхис и Д. Тэйлор в процессе изучения языковой вариативности попытались объяснить, почему в процессе общения люди модифицируют свое речевое поведение. На протяжении последующих десятилетий сложилось несколько традиций рассмотрения явления коммуникативной аккомодации: 1) анализ объективных особенностей вербальной и невербальной коммуникации, рассмотрении форм и степеней адаптации коммуникативного поведения собеседников, 2) исследование аккомодационных стратегий, 3) изучение восприятия коммуникативных действий.

Стратегическая (аккомодационная) вариативность изучается в рамках ТКА на основе комплекса стратегий, которые рассматриваются как способы корректировки коммуникативного поведения: 1) стратегии конвергенции, 2) стратегии дивергенции, 3) стратегии поддержания комуникативной идентичности (communicative convergence, communicative divergence, communicative maintenance).

Коммуникативная стратегия конвергенции определяется как (само)корректировка коммуникативного поведения, которая проявляется в виде сглаживания различий с речевым поведением слушающего, уподобления речевому поведению собеседника (например, адаптация к темпу речи, особенностям произношения, речевому стилю), с целью получения одобрения и достижения высокой эффективности общения. Примерами могут служить ситуации коммуникативной аппроксимации, когда родители используют молодежный сленг в разговоре с детьми-подростками, изменяют сложность синтаксических конструкций, уменьшают лексическое разнообразие высказываний, или когда молодые люди говорят более громко и медленно в разговоре с пожилыми родственниками, используя более простые слова.

К аккомодационной конвергенции можно отнести сознательный выбор подходящей тематики для разговора, сознательный выбор политически корректной лексики в обращении к собеседнику, тактики «эмфатического» слушания, то есть поддержания разговора и т.д.

В широком смысле здесь можно говорить о коммуникативной координации, представленной коммуникативными стратегиями смягчения (митигации), в случаях, когда коммуниканты модифицируют свое речевое поведение с целью уменьшения возможных нежелательных эффектов в потенциально конфликтных ситуациях.

Коммуникативная стратегия дивергенции нацелена на подчеркивание различий между собой и собеседником с целью акцентирования собственной индивидуальности или коммуникативной роли, что, как правило, приводит к либо к указанию на существующую социокомуникативную дистанцию, либо к увеличению дистанции. В качестве примера можно привести ситуации семейного общения, в которых коммуниканты нарочито подчеркивают свой семейный статус или указывают на менее значимый статус собеседника, чтобы напомнить о существующей иерархичности семейных отношений, разнице в возрасте, гендере, национальности и т.д. (‘*you are not my mother’, ‘after all, I am your stepmom’, ‘we are your parents’, ‘I am a grown-up man and I hate when you treat me like I am my daughter’s age’, ‘I am a woman, don’t forget it’, etc.*). Отметим, что коммуникативной целью указания на статусные характеристики коммуникантов может быть и стремление сблизиться, а не сохранить или подчеркнуть дистанцию, поэтому изучение стратегий коммуникативной аккомодации возможно только с применением глубокого и подробного контекстуально-ситуативного и лингвопрагматического анализа.

Коммуникативная дивергенция в семейном общении проявляется также через тактики негативной вежливости. Подчеркнуто вежливые просьбы, косвенные вопросы *(‘Could you stay here for a moment’, ‘Why wouldn’t you wait?’, ‘Why would you be worried about our future?’ etc.)* в обиходно-бытовых ситуациях общения могут быть интерпретированы, как стремление дистанцироваться, подчеркнуть отсутствие общих взглядов на ситуацию.

Наиболее полное представление о репертуаре коммуникативных стратегий, используемых коммуникантами-членами одной семьи для управления социолингвистической дистанцией с учетом особенностей семейного взаимодействия, требует комплексного междисциплинарного подхода и внимательного контекстуального и прагматического анализа, поскольку одни и те же языковые (лексико-семантические, синтаксические, стилистические и др.) средства могут быть интерпретированы по-разному в зависимости от ситуации общения.

Круглый стол
«ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СТАРШИХ КУРСАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

К. В. Авдейчик, И. Н. Ковалевич

СТРУКТУРНЫЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ

Объектом данного исследования являются вопросительные предложения в директивных речевых актах. Директивный речевой акт – это тип речевого акта, который используется для выражения намерения заставить собеседника что-то сделать (Дж. Серль, 1986).

Целью исследования было выявление структурных и прагматических характеристик данного типа предложений в двух типах директивов: реквестивах (просьбы, приглашения) и суггестивах (советы и предложения) (Е. И. Беляева, 1992). Материалом исследования послужили 12 произведений художественной литературы англоязычных авторов.

Реквестивы представляют собой директивные речевые акты, в которых говорящий выражает желание, чтобы адресат выполнил определенное действие, однако это действие не является обязательным. В данной ситуации говорящий занимает неприоритетную позицию, предоставляя адресату свободу выбора – выполнять ли запрашиваемое действие. При этом результат действия может быть полезен как говорящему, так и адресату, особенно в случае приглашения. Исполнителем действия становится именно адресат, который несет ответственность за принятие решения (Е. И. Беляева, 1992).

В полученной выборке п р о с ь б ы чаще всего выражались вопросительными конструкциями *Will you do X?* и *Can/Could you do X?*, каждая из которых зафиксирована в 29 % случаев. Конструкция *May/Can I do X?* встречалась в 12 % примеров, в то время как конструкции *Do you want to do X?* и вопросительные предложения с формативами *will you/won't you?* встретились всего в 9% случаев каждая. Конструкции *Would you mind doing X?, May I ask for...?,* а также вопросительные предложения с прямым порядком слов были зафиксированы в 4 % примеров соответственно.

Наиболее распространённой конструкцией п р и г л а ш е н и я стала конструкция *Do you want to do X?/Do you feel like doing X?,* часто в эллиптическом или эмоционально окрашенном варианте, – 40 % примеров из выборки. Существенное количество составляет и конструкция *Won't you do X?* – 30 %. Реже использовалась *Will you do X?* – в 10 % примеров, специальные вопросы – 10 %, а также конструкции *Shall we do X?* и *Why don't you do X?* – по 5 % каждая.

Суггестивы – это тип директивных речевых актов, в которых говорящий, опираясь на свой жизненный опыт или знания о ситуации, побуждает адресата к действиям. Он полагает, что предлагаемые действия могут быть полезными для адресата, однако их выполнение не является обязательным, и решение о том, следует ли их выполнить, остается за адресатом. Такие речевые акты могут приносить пользу как говорящему, так и адресату, особенно если речь идет о предложениях для совместных действий. Исполнителем может быть как сам адресат, так и говорящий в сотрудничестве с ним, однако ответственность за принятие решения всегда остается на адресате (Е. И. Беляева, 1992).

Наиболее продуктивной конструкцией для выражения предложения оказалась вопросительная конструкция *Shall we do X?*, которая использовалась в 22 % случаев. Также часто употреблялись конструкции *Would/ Wouldn't you like to do X?* и *Can/Could you do X?* – по 13% каждая. Эллиптические вопросы, вопросительные конструкции *How about X?, Why not/Why don't you do X?* и вопрос-подтверждение использовались с одинаковой частотой – по 10 % каждая. Менее распространёнными оказались конструкции *Do you want to do X?* – 6 % случаев и *Should/Shouldn't you do X?* – только 3 %. Конструкция *May I do X?* была зафиксирована в 3 % случаев и выполняла преимущественно функцию вежливого предложения оказать услугу.

Директивные речевые акты советы, выраженные вопросительными предложениями, встречаются редко, и те что были найдены, имеют форму специального вопроса в 90 % случаев и форму общего вопроса 10 % случаев.

Особое внимание в исследовании уделялось параметрам матрицы коммуниканта (М. К. Ветошкина, 1990), которые подвергаются речевому воздействию в процессе реализации директивных речевых актов с вопросительными предложениями. Было установлено, что просьбы в первую очередь воздействует на отношение адресата к действию и к инициатору общения, а также актуализируют знание сторон о готовности к выполнению просьбы. Приглашения направлены на отношение к деятельности, на изменение мотивационной установки адресата, на межличностную дистанцию. Предложения направлены на параметр знания и отношение к совместной деятельности, на отношение к действию. Советы ориентированы на знание о действии и его оценку, что способствует формированию новой поведенческой модели у адресата.

В ходе исследования было выявлено, что вопросительные предложения играют важную роль в организации общения, выполняя не только функцию запроса информации, но и служат инструментом для выражения различных коммуникативных намерений. Реквестивы и суггестивы с вопросительными предложениями демонстрируют разные позиции говорящего и адресата в процессе коммуникации. В рамках реквестивов было отмечено, что говорящий не имеет приоритетной позиции, а адресат принимает решение о выполнении действия. Суггестивные речевые акты, напротив, подчеркивают приоритет говорящего, который предлагает действия, полезные для адресата.

Анализ параметров матрицы коммуниканта показывает, как знание о другом участнике общения влияет на восприятие и выполнение директивных речевых актов. Это подтверждает значимость социальных факторов в процессе коммуникации.

А. Э. Иванов, Е. В. Ажаронок

НЕОМЕСТОИМЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В последние годы вопрос гендерной идентичности и её отражения в языке стал предметом активных дискуссий. Одним из значимых явлений, возникших на стыке языковых изменений и социальных трансформаций, являются неоместоимения – альтернативные формы местоимений, используемые для обозначения людей, чья идентичность не вписывается в традиционную парадигму категорий английского рода.

Актуальность настоящего исследования эксплицируется в изменениях в социальном восприятии человеческой идентичности, а следовательно, и трансформации языковых практик, связанных с необходимостью самовыражения через различные грамматические формы персонального дейксиса. Неоместоимения представляют собой пример того, как язык может адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе.

Так, цель настоящей работы – выявить причины возникновения неоместоимений, установить особенности их употребления, а также определить перспективы их развития.

Предпосылками для появления неоместоимений можно считать несколько ключевых факторов, которые являются результатом взаимодействия лингвистических, политических и социальных процессов. Во-первых, в английском языке отсутствует универсальное местоимение, которое обозначало бы «либо мужчину, либо женщину», а также нет слова, которое можно было бы использовать в ситуациях, когда пол является неопределенным, не имеет значения или должен быть скрыт. В языке существуют местоимения мужского рода: *he*, *his*, *him*; женского: *she*, *her*, *hers*; а также среднего: *it* и *its* и множественное число *they*, *their*, *them*, которое относится к любому полу и включает объекты, не обладающие полом. Однако нет единственного числа 3-го лица гендерно-нейтрального местоимения. Подобно русскому языку, в английском существует концепция использования местоимения мужского рода для обозначения референтов обоих полов («generic he»). Во-вторых, в современном обществе политкорректность является нормой общественного поведения и используется в качестве инструмента борьбы с дискриминацией, а следовательно, она тесно связана с гендерно-инклюзивным, нейтральным языком. Исходя из этого, использование данной концепции, особенно в формальной речи, считается менее приемлемой и подверженной критике.

В XVIII веке, лингвисты пришли к выводу, что наиболее эффективный способ устранения нехватки соответствующего слова является его изобретение (E. Rose, M. Winig, J. Nash, K. Roepke, K. Conrod, 2023). В результате данного подхода было разработано более двухсот таких местоимений, значительное число из которых появилось до 1970-х годов, а многие – до 1900 года. Местоимения исторически приобрели политическую значимость в контексте борьбы за избирательное право и продолжают оставаться таковыми в современном обществе (D. Baron, 2020).

Кроме того, язык является не только инструментом общения, но и средством изменения общественных представлений, что делает неоместоимения важным элементом современного лексикона. В особенности, общественное суждение о роли языка в формировании и поддержании социальных норм стимулирует активное использование разнообразных местоимений как способ поддержания видимости представителей различных меньшинств, которые ранее не имели адекватного отражения в языке.

В настоящее время неоместоимения делятся на небинарные и гендерно-нейтральные. Небинарные местоимения – это обобщающий термин, охватывающий местоимения, которые не имеют гендерной специфики и используются людьми, которые идентифицируют себя вне гендерной бинарности. Гендерно-нейтральные местоимения используются, когда пол человека неизвестен, такие местоимения не определяют пол/гендер субъекта предложения. В большинстве случаев гендерно-нейтральные местоимения ассоциируются с неопределенными словами, такими как *everybody* ‘все’*, someone* ‘кто-то’*, a student* ‘студент’*, a lawyer* ‘адвокат’*, a president* ‘президент’*, a person* ‘человек’ – слова, которые являются инклюзивными или стали гендерно-инклюзивными с течением времени.

Ярким примером гендерно-нейтрального неоместоимения является «singular they», образованное от множественного числа *they*. Тем не менее одни и те же неоместоимения могут функционировать как небинарные и гендерно-нейтральные в зависимости от контекста их употребления и индивидуальных предпочтений говорящего. Наиболее употребительны следующие формы неоместоимений: *They/Them/Their, Sie/Hir/Hirs, Ey/Em/Eir, Ze/Hir/Hirs, Ze/Zir/Zirs, Xe/Xem/Xyrs*.

В качестве примера рассмотрим отрывки из художественных произведений современных американских писателей (1) «The Diablo’s Curse» ‘Проклятье дьявола’ и (2) «In The Watchful City» ‘В городе стражей’.

(1) «***Dami*** *gets up so quickly* ***they*** *knock the stool over and trip over it.* ***They*** *catch* ***themself*** *on a nearby table and beeline for the door. The pounding of* ***their*** *pulse drowns out the tavern’s song*». ‘Деми встали так быстро, что опрокинули табуретку и споткнулись о нее. Поднявшись с помощью ближайшего стола, они устремляются к двери. Колотящийся пульс заглушает музыку таверны’ (G. C. Novoa, 2024).

(2) «***Anima*** *opens* ***aer*** *eyes, giving* ***aerself*** *a moment to settle back into* ***aer*** *true body. Pinpricks of light flow out from the stem rooted to the nape of* ***aer*** *neck.* ***Ae*** *lifts* ***aer*** *hands, observing first the palms, then the backs*». ‘Анима открывает

глаза, дает себе время вернуться в свое истинное тело. Из стебля, укоренившегося на затылке, струятся лучи света. [Ae] поднимает руки, рассматривая сначала ладони, затем тыльную сторону' (Qiouyi Lu, 2021).

К настоящему времени практически во всех авторитетных словарях зарегистрировано «singular they», которое рекомендуется употреблять вместо местоимений *he* и *she* в случаях, когда пол референта не известен говорящему или если индивид, о котором идет речь, не идентифицирует себя с мужским или женским полом. В 2019 году словарь Merriam-Webster признал гендерно-нейтральное *they* словом года.

Так или иначе, но гендерно-нейтральные неологизмы, характеризующиеся неестественностью написания и звучания (*y, em, eir, eirs, eirself; zie, zim, zir, zis, ziself; sie, sir; hir, hirs, hirself; ver, vis, vers, verself; tey, ter, tem, ters, terself; e, em, eir, eirs, emself*), не достигают широкого употребления в речи. Согласно опубликованному в 2020 году исследованию, среди молодежи в США (в возрасте 13–24 лет) 4 % используют неоместоимения (The Trevor Project, 2020). Данные тенденции получают распространение преимущественно в социальных сетях. Тем не менее некоторые новые местоимения начали находить отражение в литературных произведениях и активно употребляются в среде людей, что свидетельствует о постепенной интеграции этих форм в культурный контекст.

Неоместоимения, несмотря на растущую популярность и значимость в современном языке, пока не вошли в грамматическую систему языка по ряду причин, связанных как с особенностями языковой структуры, так и с социально-культурными факторами.

Во-первых, основная причина заключается в консерватизме языка, поскольку его развитие непосредственно связано с коллективным восприятием и принятием. Несмотря на растущее осознание и поддержку гендерного разнообразия, в обществе все еще существуют многочисленные стереотипы и предубеждения, препятствующие внедрению неоместоимений. Грамматические правила и структуры языка меняются медленно, и интеграция новых элементов требует времени для их адаптации в языковые практики. Грамматическая система формируется на основе длительных исторических трансформаций, и неоместоимения еще не достигли той стадии, когда они могли бы быть универсально признаны и зафиксированы.

Во-вторых, неоместоимения часто воспринимаются как элементы, не совместимые с традиционными грамматическими категориями, основанными на фиксированных родах, что вызывает определенные сложности в их интеграции. Например, многие языки, включая русский, характеризуются четким разделением на мужской и женский род, и внедрение форм, которые не подчиняются этим категориям, может привести к нарушению устоявшихся норм, что вызовет сопротивление со стороны носителей языка.

В-третьих, на данный момент отсутствует единообразие в использовании неоместоимений. Существует множество вариантов и форм, и без единого стандарта трудно ожидать их принятия на уровне языковых норм, поскольку это усложняет создание единой грамматической системы.

Таким образом, процесс введения неоместоимений в грамматическую систему языка связан с медленным изменением языковых традиций, сложностями адаптации со стороны общества, а также отсутствием стандартизации. Важно отметить, что включение разнообразия, существующего в рамках гендера, пола и традиционных структур языка, более радикальное изменение устоявшихся практик.

А. Э. Богданович

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА В РАЗНОМОДАЛЬНЫХ СТИМУЛЯЦИЯХ

Люди, изучающие иностранный язык, нередко испытывают затруднения в процессе поиска и выбора адекватных ситуации временных форм глагола. Современные исследования акцентируют внимание на доминировании аналитической составляющей в процессе принятия решения о временных формах глагола в иностранном языке, в противовес эмоциональному компоненту, который является лидирующим в родном средстве общения. Между тем Н. Т. Ерчаком предлагается гипотетическая модель функционирования внутренней речи, где образы, эмоции и знаки представлены в специфическом соотношении, где также возможно доминирование одного или нескольких представленных компонентов. В то же время такое представление внутренней речи видится автором едва отличимым от мышления в принципе. Учитывая многокомпонентный характер исследуемого феномена, представляет интерес, каким образом может осуществляться принятие решения о времени действия в иностранном языке.

В исследовании приняли участие 50 студентов 5 курса факультета романских языков, который изучали английский язык на протяжении трех лет как второй иностранный. Стимульный материал состоял из образных и вербальных стимулов. В качестве первых послужили видеосюжеты, в которых демонстрировались действия, которые следовало назвать, используя адекватную предъявленной ситуации временную форму. Вербальные стимулы представляли собой слайды презентации PowerPoint, в которых в случайном порядке были представлены английские слова, из которых в каждом слайде нужно было составить предложение (фразу), употребив адекватную временную форму в соответствии с предъявляемым временным маркером. Время предъявления стимулов было ограничено и рассчитано на их называние в среднем темпе. Перед экспериментальным заданием всем студентам была предъявлена инструкция с подробным объяснением предстоящей деятельности, а также пробный вариант заданий, где можно было задать вопросы касательно эксперимента или уточнить его суть.

Для нивелирования влияния предшествования образной или вербальной стимуляций студенты были разделены на две условные группы: первая – вначале предъявлялись образные стимулы (видеосюжеты), затем – вербаль-

ные (слайды с набором слов), порядок предъявления материала для второй группы был обратным. Также учитывался уровень владения иностранным языком: студенты, которые начали учить второй иностранный язык с нуля (начинающие) и те, кто уже учил его ранее в школе (продолжающие), а также успеваемость студента (экзаменационные баллы по предметам практика устной и письменной речи, а также практическая грамматика). Все участники исследования имели хороший балл успеваемости – от 7 баллов и выше.

Следует заметить, что сам характер предъявления экспериментального материала и последующего порождения (составления) англоязычных фраз вызвал широкий интерес у студентов. Во-первых, происходила тренировка ситуативной речи, которая, в отличие от речи контекстной, не всегда получает достаточной проработки в рамках учебных занятий по иностранному языку. Во-вторых, сами студенты отметили необычный характер подбора экспериментальных ситуаций, которые потребовали использования практически всех временных форм английского языка, то есть в рамках учебных занятий данный экспериментальный материал позволил провести повторение и интенсификацию употребления целого ряда временных форм в речи – Present Continuous (настоящего продолженного времени), Present Perfect (настоящего совершенного времени), Future Simple (простого будущего времени), Future Continuous (будущего длительного времени), Future Perfect (будущего завершенного времени) и т.д.

Задача состояла в том, чтобы проследить за тем, как студенты выбирают определенную временную форму в речи. Анализ речевых реакций студентов позволил прийти к следующим выводам:

1) Употребление пассивных конструкций потребовало больше временных затрат (замедлялась скорость называния стимула – латентный период порождения англоязычных фраз заметно удлинялся). Данная тенденция сохранилась как при назывании действий видеосюжетов, где акцентировалось внимание на объекте – выполняемом действии, так и в слайдах с наборами слов, где на наличие пассивной конструкции указывал предлог by, написанный жирным шрифтом в начале набора слов. Данное явление наблюдалось в 42% речевых реакций. В 26% отмечена замена пассивных конструкций активными, а в 11% случаев зарегистрирован отказ от называния стимулов. Вероятно, наличие данных затруднений объясняется недостаточной автоматизацией навыка: в силу редкого использования пассивного залога, требуются дополнительные временные затраты на припоминание соответствующего правила – образования пассивного залога;

2) Немаловажную роль сыграли и индивидуальные характеристики студента – тип темперамента, общительность на иностранном языке. Следует отметить, что общительность на родном языке и на иностранном далеко не одно и то же. В частности, студенты, которые охотно ведут коммуникацию на родном языке, далеко не всегда так же активны в иностранном – у них может наблюдаться желание «перейти» на более совершенный способ общения – родной язык. Однако, безусловно, в подобной ситуации ключевую роль будет играть мотивация – желание изучить иностранный язык в совер-

шенстве, овладеть им так, как носители. То же самое утверждение применимо и в отношении студентов, которые отличаются низкой общительностью на родном языке – наличие мотивации (которая может быть как внутренней, когда человек чувствует внутреннюю потребность в достижении цели, так и внешней, исходящей от внешних факторов – например, поддержка преподавателя, похвала со стороны носителя языка) побуждает «компенсировать» нехватку общения на родном языке иностранным языком, стирается некий условный «барьер», и как результат – студент нацелен на тренировку иноязычной речи. Подтверждением тому опять же служат речевые реакции студентов: при предъявлении видеосюжета речь 35 % студентов отличается желанием как можно подробнее описать действие, предъявляемое на экране, например, полет двух бабочек на фоне леса превратился в небольшой художественный рассказ: ***The weather is perfect. The sky is blue, the trees are green. The sun is shining. I see these beautiful butterflies, they are flying in the air. It makes me feel so happy.*** ‘Отличная погода. Небо голубое, деревья зеленые. Светит солнце. Я вижу этих красивых бабочек, они летают в воздухе. Я чувствую себя счастливой’;

3) Результаты первичного предъявления слайдов с набором слов влияло на называние видеосюжетов: наблюдалось более эффективное выделение «фигуры их фона», то есть идентификация субъекта действия (кто его совершает), а также объекта и предиката. То же самое справедливо и в отношении обратного порядка: предшествование видеосюжетов впоследствии «ускоряло» поиск ключевых компонентов фразы (субъекта-предиката-объекта) в слайдах с наборами слов. Обнаружить данную закономерность позволил тот факт, что 25 % ситуаций были идентичными по содержанию в обоих видах стимуляций, однако предъявлялись в случайном порядке среди других ситуаций. Иначе говоря, можно говорить о наличии припоминания отдельно взятых ситуаций.

Наконец, состоялся последний этап – беседа с участниками исследования, которая выявила их высокий уровень заинтересованности в данном виде заданий. Студенты отметили, что частотность предъявления временных маркеров позволила им не только вспомнить временные формы английского глагола, но и интенсивно тренировать их за счет частотности стимулов, нацеленных на употребление каждой отдельной временной формы. Желающим студентам была также предложена возможность после эксперимента назвать те же самые видеосюжеты, но на родном языке. Разница была очевидна: все действия назывались мгновенно, без необходимости припоминания соответствующих языковых единиц. Именно поэтому видится существенная польза и необходимость в создании таких комплексов упражнений, которые, во-первых, будут нацелены на употребление ситуативной речи, во-вторых, будут способствовать интенсификации употребления редко употребляемых грамматических явлений в речи, в контексте настоящего исследования, это видовременная система английского глагола, и в-третьих, приводить к автоматизации навыка, при котором требуемое ситуацией грамматическое явление будет употребляться без припоминания соответствующего правила

и сопутствующих временных затрат, и в-четвертых, креативный способ предъявления материала (сочетание образных и вербальных стимулов) может способствовать большей эффективности функционирования образного, знакового и эмоционального компонентов в мышлении индивида.

И. А. Жукова, Ю. В. Мишурная

РЕФЕРИРОВАНИЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Целью изучения учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский язык, шведский язык)» является формирование и развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей будущему специалисту успешно функционировать в поликультурном профессиональном сообществе, использовать иностранный язык как средство межличностного и межкультурного общения.

Среди умений, совершенствуемых в процессе подготовки специалистов с высшим лингвистическим образованием, стоит выделить следующие:

– умение **читать аутентичные тексты различной жанрово-стилистической разновидности с разным уровнем понимания содержащейся в них информации;**

– умение **строить монологическое высказывание (пересказ, описание, аргументация, рассуждение, оценка);**

– умение **излагать мысли в письменной форме (личное письмо, деловые бумаги, аннотации).**

В настоящее время все более востребованными становятся навыки и умения письменного речи на иностранном языке в связи с расширением международного сотрудничества и ростом деловой коммуникации, особенно в интернет-среде.

Письменная речь – это вид речевой деятельности, связанный с передачей информации в графической форме в соответствии с ситуацией общения. Задача обучения письменной речи на продвинутом этапе: развивать умения конспектировать печатный текст и лекции; составлять аннотации, рефераты, резюме; умения вести деловую переписку.

В то же время письменная речь студентов старшего этапа обучения должна соответствовать следующим коммуникативными функциям: информативной, которая подразумевает сообщение социокультурной информации о фактах культуры и явлениях, описание событий в странах изучаемых языков; воздейственной, которая предполагает убеждение кого-либо в правильности той или иной оценки, объяснение тех или иных действий; эмоционально-оценочной, в процессе которой говорящий выражает свое отношение к факту или явлению изучаемой культуры.

В этой связи перед преподавателями английского как второго иностранного языка актуальной встает задача поиска наиболее эффективных путей совершенствования вышеперечисленных умений, а также адаптации всего процесса обучения под потребности и возможности студентов.

Как показала практика, для решения поставленной задачи обучения английскому языку на старших этапах одним из продуктивным средств является реферирование публицистических текстов. Публицистические тексты характеризуются разнообразием стилей, жанров и тематики, отражают речевую практику говорящего на языке коллектива и отчасти формируют состав активного словаря общества, что делает их подходящими для обучения письменной речи. При подборе текстов для использования на практических занятиях по второму иностранному языку на старшем этапе обучения следует принимать во внимание не только их сложность, но и релевантность уровню владения студентами английским языком и содержанию тематического плана программы. Тексты или статьи должны быть информативны и полезны, в то же время при чтении студенты должны понимать, что информация, которую они получат при прочтении того или иного текста будет им нужна, и ее можно будет применить на практике.

В научной литературе реферирование газетного текста рассматривается как один из видов речевой деятельности, занимающий промежуточное положение между продуктивными и репродуктивными видами речевой деятельности. С одной стороны, в основе реферирования лежит репродуктивная деятельность, посредством которой осуществляется связь между реферируемым материалом и референтом, с другой – продуктивная. Материал при этом излагается с позиций автора исходного текста (А. А. Гречихина, В. И. Соловьева). Деятельность по реферированию имеет две основные цели: информативную и учебную. Владение техникой реферирования – это показатель сформированности умений зрелого чтения на старшем этапе обучения.

Реферирование целиком построено на законах компрессии текста, то есть на тех принципах, которые обусловливают понимание текста при чтении, а также на методических принципах:

1. Речевая направленность обучения, означающая, что речевая деятельность является не только средством обучения, но и ее целью.

2. Речемыслительная активность как постоянная вовлеченность студентов в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредствованной (мыслительной) форме.

3. Ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений.

4. Проблемность как способ организации и представления учебного материала. В соответствии с этим принципом материал обучения должен представлять интерес для студентов, соответствовать их возрасту и служить основанием для решения речемыслительных задач путем вовлечения студентов в обсуждение содержания текстов различного характера.

Процесс реферирования условно делится на три этапа, на каждом из которых проводится работа по развитию определенных умений. В ходе подготовительного этапа студенты читают заголовок статьи и предвосхищают её содержание, ведут подготовку к реферированию, включающую работу со

словарём. Второй этап предназначен для составления чернового варианта реферирования, основанного на первоисточнике публицистического текста в соответствии с планом: введение, основная часть, заключение, оценочное суждение. В ходе третьего этапа работы с публицистическим текстом студенты совершенствуют умения прокомментировать проблемы, поднятые автором статьи на основе собственного опыта, знаний и т. д.; дополнить информацию, изложенную в тексте, новыми идеями; выразить собственное отношение или дать оценку проблеме или ситуации, изложенной автором.

В процессе обучения реферированию как средству формирования навыков и совершенствования умений письменной речи у студентов также формируются языковая, социокультурная и коммуникативная компетенции. Языковая компетенция включает лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах пройденной тематики, наиболее распространенные устойчивые словосочетания, в том числе оценочная лексика, реплики-клише речевого этикета, отражающие культуру страны изучаемого языка. Социокультурный компонент характеризуются наличием политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, реалий, газетных штампов, клише, разнообразием тематики и предполагает умение сопоставлять факты языка и культуры страны родного и изучаемого языка. Кроме этого, использование оригинальных английских газетных статей обеспечивают целенаправленность чтения, заостряя внимание на важных моментах содержания и формы статьи. Данная форма работы готовит студентов к изучающему чтению газетной статьи и к выражению своей точки зрения по данной проблеме.

Таким образом, процесс реферирования публицистических текстов на иностранном языке учащимися состоит не только в том, чтобы сформировать навыки и совершенствовать умения письменной речи, но и продемонстрировать систему овладения вторым иностранным языком (английским), показать его функции, представить многообразие стилей иноязычной речи. Помимо этого, данный вид работы способствует формированию ряда «мягких» навыков, необходимых в дальнейшем для профессиональной деятельности студентов, в частности формирования критического мышления, поскольку реферирование требует анализа и синтеза информации, что способствует развитию аналитических способностей. В условиях современного образования важно интегрировать данный метод в учебный процесс для достижения высоких результатов в обучении английскому как второму иностранному языку.

А. Э. Иванов, Е. П. Кончакова, Н. Ф. Рогожкина

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЛЕКЦИОННОМУ КУРСУ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ»

Дисциплина «Лингвострановедение» относительно недавно вошла в учебные программы и стандарты филологических специальностей, что представляет собой определенную сложность относительно следующих

аспектов, а именно формирование тематического репертуара указанного предмета в условиях современной геополитической ситуации, разнообразие методических способов и средств организации обучения студентов, использование новейших технологий при взаимодействии преподавателя и обучающегося в рамках традиционных лекционных и семинарских занятий. Данные факты детерминируют актуальность настоящей работы. При этом в научной литературе на данный момент не сложилось объективно точного определения рассматриваемой дисциплины, её понятийного аппарата, целей и задач. Наиболее подходящим для данной работы видится понимание лингвострановедения А. О. Прохоровым, трактующим её как специфическую методическую практику, при помощи которой реализуется отбор и манифестация в учебном процессе значимой информации о лингвокультурных аспектах речевого поведения носителей изучаемого студентами языка с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции. Безусловно, указанная А. О. Прохоровым цель определенным образом трансформируется в рамках теоретического курса по лингвострановедению и в условиях формирования не только коммуникативной, но и академической компетенции в лингвистическом университете. Так, целью настоящей статьи является рассмотреть разнообразие учебно-методических материалов по указанной дисциплине, а также предложить наиболее эффективные комплексы, способы и средства работы с ними на втором курсе факультета английского языка с учетом особенностей четырехлетней программы получения высшего образования.

Лекционный курс состоит из 10 занятий, каждое из которых посвящено конкретной теме, касающейся истории, политики, общества, экономики или географии Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии или Соединенных Штатов Америки. Отличительной характеристикой данного курса от классического курса «Страноведение» является включение информации об особенностях существования и функционирования английского языка, что реализуется в рамках тем «Региональная и социальная стратификация английского языка в условиях глобализации», «Английский как язык международного общения. Англоязычные страны на карте мира». Одна из основных задача курса – познакомить студентов непосредственно с актуальной политической, экономической и социальной обстановкой в англоязычных странах, изучить механизмы и процессы взаимодействия исторических реалий с современными, в чём и подчеркивается сопоставительный аспект дисциплины. Данный аспект также используется при проведении сравнительного анализа систем школьного, среднего и высшего образования, культурной специфики и общественно-политического строя в Соединенном Королевстве и США.

При проведении лекционных занятий преподаватель не просто освещает основные пункты предстоящей темы, но также вводит обучающихся в ситуацию иноязычного общения и широкого лингвокультурного контекста при помощи уточняющих и наводящих вопросов, небольших познавательных видео или иллюстративного материала. В рамках дальнейшего чтения лекции в соответствии с психологическими особенностями современных студентов

преподаватель продолжает показ небольших видео, непосредственно связанных с рассматриваемыми вопросами. Так, в рамках темы «Культура США и её значение в современном мире» обучающимся было предложено ознакомиться с видеоматериалами, повествующими в краткой развлекательной форме с основными достопримечательностями американской столицы, что в итоге позволило сэкономить аудиторное время, переключить внимание студентов, а также вовлечь присутствующих в небольшой диалог на основе просмотренного ролика. В конце каждой лекции преподаватель проводит рефлексию путем краткого опроса обучающихся по основным понятиям и терминам лекционного занятия. Также преподаватель запускает заранее созданный электронный тест на платформе Quizizz.com для проверки посещаемости и оценивания уровня усвоения учебного материала лекции.

На семинарах работа студентов и преподавателей организована следующим образом: обучающимся предлагается найти дефиниции к понятиям, связанным с темой занятияю, с целью создания персонализированного списка лингвострановедческих терминов и их определений для последующей тренировки и отработки при помощи инструментов приложения Quizlet. Далее студентам предлагается разобрать расширенные вопросы к семинарам – индивидуально, в парах или группах – и представить результаты в мультимедийной презентации. При этом из числа аудитории для каждого рассматриваемого вопроса выбирается эксперт, который не готовился к нему заранее. В задачу эксперта к концу выступления входит сформулировать три качественных вопроса по презентации, которые будут адресованы аудитории. Данный тип работы, на наш взгляд, является предпочтительным и доказывает свою эффективность, поскольку таким образом проверяются и оцениваются знания большего количества студентов.

Наряду с вышеизложенными видами учебной деятельности, дисциплина «Лингвострановедение» предусматривает серьёзную внеаудиторную работу студентов, а также самостоятельный поиск дополнительной информации по предложенным проблемам. Так, в качестве внеаудиторной подготовки к семинару студентам предлагается просмотр видео длительностью от тридцати минут, относящегося к теме занятия. Обучающиеся при этом должны обратить внимание на ключевые слова к отрывкам из видео, выполнить определенные задания, обеспечивающие качественное самостоятельное усвоение материала. Впоследствии преподаватель осуществляет фронтальный опрос по вопросам, которые не презентуются студентам заранее, стимулируя к активному использованию усвоенного материала в дискурсивной практике.

Основной формой текущей аттестации по учебной дисциплине «Лингвострановедение» является дифференцированный зачет, в рамках которого студенты должны предложить определения для нескольких терминов из изученных в курсе и устно дать развернутый ответ на теоретический вопрос относительно страноведения Соединенного Королевства или Соединенных Штатов Америки.

Таким образом, сочетание материала, представленного лекционным курсом с чтением, анализом и обсуждением аутентичных учебных материалов на семинарских занятиях, а также выполнение самостоятельных заданий позво-

лит студентам освоить базовые понятия по вопросам лингвострановедения, поможет сформировать знания и умения, нацеленные на использование иностранного языка как средства общения в различных сферах общественной и профессиональной деятельности, и будет способствовать формированию социокультурной, иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для адекватного владения иностранным языком как средством межкультурной коммуникации.

Е. О. Катарская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ AHASLIDES ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В условиях стремительной цифровой трансформации современного образования преподаватели иностранных языков сталкиваются с необходимостью переосмысления традиционных методических подходов. Особую актуальность в этом контексте приобретает поиск технологических решений, способных не только модернизировать процесс обучения, но и качественно повысить его эффективность. Платформа AhaSlides представляет собой инновационный инструмент, который успешно преодолевает ограничения классических презентационных систем, предлагая принципиально новый подход к организации учебного процесса. В отличие от традиционных средств визуализации, выполняющих преимущественно иллюстративную функцию, данная платформа реализует комплексный методический потенциал, сочетая в себе возможности наглядного представления информации, интерактивного взаимодействия и системной оценки результатов обучения.

Технологическая архитектура платформы отличается продуманным и интуитивно понятным интерфейсом, что существенно снижает временные затраты преподавателя на подготовку учебных материалов. Важнейшей отличительной особенностью AhaSlides является ее уникальная способность к динамической трансформации – от режима классической линейной презентации к полноценной интерактивной обучающей среде. Этот переход осуществляется посредством простого, но эффективного механизма подключения участников через QR-код или прямую ссылку, что обеспечивает практически мгновенное включение всех обучающихся в активную познавательную деятельность. Особого внимания заслуживает процедура первоначальной регистрации участников, предполагающая выбор персонального идентификатора и сопровождающего графического символа. Как показывают педагогические наблюдения, этот элемент выполняет не только организационную, но и важную психолого-педагогическую функцию, способствуя созданию непринужденной образовательной атмосферы и существенному снижению коммуникативных барьеров, что особенно значимо при развитии навыков устной речи.

Методический потенциал платформы реализуется через богатый арсенал интерактивных форматов заданий, каждый из которых обладает специфическими дидактическими свойствами. Тестовые вопросы с множественным выбором позволяют эффективно контролировать понимание языкового материала, в то время как открытые вопросы создают условия для развития продуктивных речевых навыков и творческого применения изученного. Задания на установление логических соответствий и хронологических последовательностей способствуют формированию системного мышления и понимания языковых структур. Особую ценность представляют специализированные инструменты для организации коллективной познавательной деятельности, которые принципиально отличают AhaSlides от традиционных презентационных систем. Функция «Колесо случайностей» обеспечивает справедливое распределение коммуникативных ролей среди участников, преодолевая проблему пассивности отдельных обучающихся. Инструменты «Мозговой штурм» и «Облако слов» не только активизируют мыслительную деятельность, но и предоставляют уникальные возможности для визуализации коллективных ассоциаций и идей, создавая тем самым содержательную основу для последующей речевой практики. Важно подчеркнуть, что платформа оснащена современными алгоритмами искусственного интеллекта, способными анализировать, систематизировать и обобщать ответы участников, что значительно повышает эффективность и адресность обратной связи.

Организационные возможности платформы отличаются особой широтой и гибкостью. Интеграция разнообразного мультимедийного контента – от текстовых материалов до видеофрагментов – позволяет создавать единое информационное пространство для всех этапов занятия. Это принципиально важно с методической точки зрения, так как обеспечивает плавные переходы между различными видами учебной деятельности без необходимости переключения между разными приложениями и платформами. Функция приватных заметок для преподавателя представляет собой ценный инструмент методического сопровождения, позволяющий адаптировать целый план-конспект занятия под данную платформу. Совместимость с распространенными презентационными форматами (такими как PowerPoint) значительно расширяет возможности практического использования платформы, позволяя преподавателям постепенно внедрять инновационные элементы в уже сложившуюся систему преподавания.

Необходимо также упомянуть, что после занятия студенты получают возможность индивидуальной работы с учебным материалом в комфортном темпе, при этом сохраняя постоянную связь с группой и преподавателем. Доступ ко всем материалам занятия в течение всего учебного процесса, включая возможность последующего повторения, способствует более глубокому усвоению материала. Система персонифицированной обратной связи позволяет каждому обучающемуся четко видеть свои достижения и зоны для дальнейшего развития.

Таким образом, AhaSlides представляет собой не просто очередной технологический инструмент в арсенале современного преподавателя, а целостную методическую систему, открывающую новые возможности организации процесса обучения устной речи. Платформа создает условия для последовательного и системного формирования коммуникативной компетенции, начиная от этапа понимания языкового материала через его аналитическую обработку к творческому применению в ситуациях спонтанного общения. Перспективы дальнейшего исследования и развития данного направления видятся в нескольких аспектах: разработке комплексной методики интеграции платформы в различные модели обучения, изучении ее влияния на формирование когнитивных стратегий речевой деятельности, а также адаптации функциональных возможностей для различных уровней языковой подготовки и возрастных групп обучающихся. Особый интерес представляет потенциал платформы в контексте развития межкультурной коммуникативной компетенции, что особенно актуально в условиях глобализации образовательного пространства.

Е. Ю. Кирейчук, Е. Н. Радион

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМЫ ТУЛМИНА В РИТОРИЧЕСКОЙ АРГУМЕНТАЦИИ

На фоне доминирования контролируемых ИИ-алгоритмами социальных сетей как основной информационной среды для человеческого взаимодействия происходит атомизация общества, которая проявляется в возникновении так называемых «эхо-камер» – популярной сейчас метафоры условий и обстоятельств, в которых общение происходит внутри закрытой системы коммуникации, где люди сталкиваются только с той информацией, которая подкрепляет их взгляды и усиливает сложившиеся стереотипы и убеждения. Существует иллюзия взаимодействия с внешней средой, но на самом деле взаимодействия не происходит, люди отстраняются от многообразия внешнего мира, и им все сложнее выходить из зоны комфорта, чтобы открыто столкнуться с альтернативными точками зрения.

По утверждениям психологов одним из негативных последствий виртуальных эхо-камер является неоправданно агрессивное и не вполне адекватное поведение в случае столкновения с альтернативной точкой зрения в реальной жизни. Социологические исследования подтверждают, что люди не умеют вести полемику, искать совместные решения проблем, цивилизованно спорить, поэтому распространяются такие явления, как «культура отмены», то есть фактически массовая социально приемлемая травля.

В связи с этим возрождается интерес к античным традициям ведения дискуссии, полемики, дебатирования, когда целью является не укрепление собственной точки зрения и окружения себя единомышленниками, а цивилизованное противостояние противоположных точек зрения, критическое

обсуждение различных мнений в поисках общих решений. Таким образом, актуальность изучения практической риторики в системе высшего образования обусловлена всеобщим интересом к риторическому знанию, обогащенному когнитивными, психологическими, лингвокультурными, социолингвистическими и коммуникативными исследованиями.

В процессе преподавания дисциплины «Практическая риторика» одной из задач мы видим обучение комплексу практических умений, связанных с ведением дискуссии как критического обсуждения противоположных точек зрения с целью поиска консенсуса. В процессе решения данной задачи приходится преодолевать традиционный стереотип о том, что суть риторики – это исключительно искусство публичного выступления. В реальности отлично подготовленное публичное выступление, в котором присутствуют все формальные структурные элементы, риторические стратегии и приемы, может оказаться совершенно бесполезным, когда начинаются вопросы к выступающему. Ритор должен быть готов не просто красноречиво и аргументированно высказать точку зрения, но и, с одной стороны, уметь ее защитить, проявляя при этом уважение к оппоненту и его мировоззрению, а с другой стороны, частично пойти на уступки, если этого требует совместное решение.

Риторическая беспомощность при столкновении с вопросами, основанными на ином мировоззрении, приводит либо к словесной перепалке, либо к открытому конфликту, что неприемлемо, если ситуация требует продолжения диалога. Мы полагаем, что для преодоления дискуссионных «тупиков» при подготовке любого рода риторического события (публичного выступления, дебатов, дискуссии) необходимо опираться не просто на организационные учебные планы, в которых представлена структура риторического события и отдельные риторические приемы. Следует начинать со структур, более первичных, чем структурно-содержательная сторона текста.

Поясним, что мы различаем структуру текста и структуру мысли, как в античное время риторы видели различие между грамматикой (механикой слова/текста) и логикой/диалектикой (механикой мысли). Согласно М.И. Тарасову, можно провести сравнение со строящимся зданием. Когда мы планируем дизайн здания, стиль окон и дверей, не затрагивая проект всего здания, то напрашивается аналогия с текстом и его структурными элементами. Но за внешним дизайном существует архитектурный проект всего здания, то есть в нашем метафорическом представлении – определенные когнитивные структуры, которые предшествуют структуре всего текста (М. И. Тарасов, 2024).

С целью повышения эффективности риторического поведения в процессе дискуссии и дебатирования мы предлагаем использовать когнитивную модель, представленную схемой Тулмина как когнитивным инструментом, помогающим построить первоначальную мыслительную структуру рассуждения. Б. Дж. Рэмидж определяет схему Тулмина как законченную логическую структуру (инструмент мысли), которая далее может быть положена в основу текстовой структуры, выстраиваемой в зависимости 1) от целевой аудитории, 2) от риторического статуса аргументации (определения, оценки, предложения и т.д.).

Особенностью данной когнитивной модели аргументации является включение ценностных, социокультурных и мировоззренческих установок, которые могут повлиять на восприятие точки зрения говорящего, в логическую схему аргументации. Стивен Тулмин (1922–2009), британский философ, изучающий риторическую аргументацию, считал, что хороший аргумент должен быть устойчив к критике, и разработал когнитивную модель аргументации, состоящую из следующих компонентов.

Точка зрения (claim). Точка зрения должна иметь полемическую природу, то есть утверждение «вода кипит при ста градусах» не может считаться точкой зрения при объективных обстоятельствах. Вслед за Б. Дж. Ремиджем, мы также предлагаем уточнить точку зрения с помощью *причины (reasoning),* которая поясняет точку зрения.

Данные/доказательства (grounds). Точка зрения должна быть подкреплена фактами, примерами из личного опыта, статистическими выкладками, результатами опросов, мнениями авторитетных личностей, – любыми сведениями, которые могут служить доказательством точки зрения.

Моральное основание (warrant). В основании точки зрения лежит определенное мировоззрение, нравственные и моральные ориентиры, стереотипы, представления о ценностях, которые, в случае совпадения с ценностной картиной мира аудитории, могут обеспечить успешность аргументации в целом.

Подкрепление (backing). В случае, если аудитория не разделяет ценностные представления ритора, моральное основание нуждается в подкреплении, которым могут служить факты, мнения авторитетных личностей, примеры из жизни или из личного опыта, то есть любые сведения, которые оправдывают существование определенного мировоззрения в глазах аудитории.

Опровержение контраргументов (rebuttal). Ритор должен уметь предвидеть возможные контраргументы, поэтому в первичную когнитивную модель аргументации входит систематизация воможных контраргументов и их опровержение. В случае, если контраргумент представляется разумным, то ритор делает уступку, то есть принимает контраргумент либо полностью, либо частично, что служит основанием для модификации (уточнения) изначальной точки зрения.

Модификатор (qualifier). В переводе М.И. Тарасова данный компонент звучит как *определитель*, хотя нам кажется, что перевод *модификатор* более точно отражает суть этого компонента. С учетом рассмотренных контраргументов и в процессе подготовке опровержения появляются пограничные случаи, которые могут ограничить силу риторической аргументации, поэтому представляется логичным исключить эти случаи из рассмотрения заранее, чтобы не тратить время на их обсуждение в процессе дискуссии. Данные случаи модифицируют, то есть уточняют изначальную точку зрения путем исключения спорных моментов из обсуждения. В педагогической практике встречались случаи, когда студенты в процессе использования схемы Тулмина отказывались от своих изначальных утверждений, понимая, что их точка зрения не выдерживает критики или требует слишком серьезной подготовки для аргументации.

Когнитивная модель аргументации Тулмина может быть использована в качестве полезного «учебного инструмента мысли», позволяющего систематизировать собственное мнение, найти в нем логические пробелы, подкрепить не окончательно обоснованные утверждения доказательствами, чтобы сделать свою точку зрения устойчивой к критике. Мы предлагаем применять когнитивную модель Тулмина в процессе подготовки к формальным дебатам, публичным выступлениям и презентациям, написанию аргументативных эссе, а также к дискуссиям на занятиях, чтобы повысить эффективность обмена мнениями. Но самым важным следствием применения когнитивной модели Тулмина является тот факт, что студенты выходят из своей виртуальной зоны комфорта и критически начинают относится не только к чужой, но и к своей точке зрения, понимая, что цивилизованная дискуссия должна основываться на поиске точек соприкосновения, а не подчеркивании различий.

М. В. Кравченко

ДИНАМИЧЕСКИЕ БЛОКИ ИНЖЕНЕРНОГО ДИСКУРСА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ БЕСЕДЫ

Социокультурные особенности межкультурного общения, успешная коммуникация и достижение взаимопонимания требуют изучения закономерностей порождения и функционирования языковых и контекстных значений, обусловленных типами и видами социальной культуротворческой активностью людей.

Иноязычная деловая беседа рассматривается нами как функция динамических образований параметров инженерного дискурса, реализуемых в смысловом пространственно-временном континууме повседневной процессуально-деятельностной коммуникации субъектов в сфере информационных технологий, и влияющая на результат общения, сопровождаемый появлением новых качеств и эффекта эмерджентности. Суть данного эффекта состоит в том, что он превосходит сумму отдельных категорий, элементов, взаимосвязей, внешних и внутренних факторов.

Синергетический эффект инженерного дискурса в рамках иноязычной деловой беседы (ИДБ) является результатом реализации речевого замысла посредством коммуникативных актов собеседника в пространстве двух измерений: структурном и смысловом. Эти измерения наполнены динамическими блоками – единицами структуры и смысла, формирующими дискурсивное пространство (личное физическое, сетевое) и общение в нем:

– *динамические структурные блоки* могут быть представлены сценариями моделями, этапами видов ИДБ;

– *динамические смысловые блоки* наполняются содержанием текстового, визуального контента, а также интерактивными элементами;

– *стратегические и тактические динамические блоки* содержат стратегии и тактики кооперативного, дискурсивного характера, соответствующие видам и сценариям ИДБ.

К динамическим характеристикам блоков мы относим не только линейное и нелинейное следование порядку их реализации в ходе ИДБ, но и сужение и расширение границ блоков в дискурсивном пространстве.

Выделенные в ходе исследования виды ИДБ (*собеседование при приеме на работу, поручение задания, совещание)* рассматриваются в качестве ситуаций общения, в которых паттерны коммуникативного поведения собеседников детерминированы их профессиональной деятельностью.

Рассмотрим *Собеседование при приеме на работу (Job Interview)* с учетом линейного построения коммуникативного сценария. Данная деловая беседа носит характер межгруппового взаимодействия. В ходе собеседования при приеме на работу осуществляется официальный обмен информацией между заинтересованными сторонами: предприятием в лице его представителя (an employer/HR) и претендентом на должность (a candidate). Взаимоотношения субъектов общения в ходе собеседования при приеме на работу происходит на социально-статусной основе. Анализ отобранных образцов показал, что данный вид ИДБ предполагает два этапа проведения информативного диалога. На первом этапе происходит движение информации от интервьюируемого к интервьюеру, т.е. от нанимаемого к нанимателю. Регулирует содержание диалога партнер, обладающий соответствующими полномочиями. Целевой установкой для него выступает составления наиболее точного профессионального и личностного портрета интервьюируемого, определения его мотивов и целей при устройстве на работу. Получить необходимую информацию о претенденте интервьюеру позволяет следование основным структурным (начало беседы, основной этап, заключительный этап) и содержательным блокам ИДБ:

- установление контакта;
- уточнение квалификационных качеств претендента;
- опыт работы по специальности;
- определение профессиональных амбиций (желаний, потребностей, ограничений).

На втором этапе собеседования информация движется от интервьюера к интервьюируемому. На данном этапе определяются требования к претенденту, его режим работы, заработная плата, качественные и количественные показатели, перспективы профессионального роста.

Собеседование при приеме на работу представляет собой афферентный тип диалога, в котором *информирование* выступает центральной коммуникативной стратегией. Элементарный цикл представлен речевым актом «обращение – вопрос», выражающим дискурсивное действие в запросе необходимой информации, ее конкретизации и дополнении, а также речевым актом «ответ». Например:

1. *– How long have you worked at West Holding?*

– Nine years. I started right out of college.

– That's dedication. I admit that. And… What's your current title?

– Senior programmer.

2. – I'm curious why you'd like to leave your company and join us?

– Well... I would rather like to work for ...some larger company. I think I'll have more scope...Um... the work will be more challenging.

3. *– Can you tell me about the work schedule?*

– You are to get to work by 8a.m. and you finish at 5 p.m. with a lunch break at twelve.

В данном виде деловой беседы «ответ», как правило, выражен повествовательным предложением, которое может быть полным и свернутым. Динамика общения в ходе собеседования при приеме на работу разворачивается в направлении от запроса информации к уточнению различных данных, на основании которых каждый из собеседников принимает решения (таблица).

Job Interview phase/ stages	Activities Interviewer	Activities Interviewee
1	2	3
First	Greets, starts with the identification of an applicant; moves on to a neutral chart – travel, weather, etc.	Greets, supports small talk
Middle	Asks for biographical information – education, qualifications, work experience, personal qualities or information on areas of interests to a company – experience relevant to the job; can start with the closed questions and continue with the open ones; clarifies	Answers questions, confirms information, corrects information, gives explanations, clarifies opinion; expresses nuances telling about experiences and feelings
End	Answers questions, (sometimes) gives a summary – the main points covered, what happens next	Asks for some information about work hours, salary, fringe and benefits; thanks for the interview

Пример реализации структурных и смысловых блоков
в деловой беседе 'Job Interview'

Стратегической целью представителя организации в ходе собеседования при приеме на работу является *создание профессионального портрета* претендента на работу через получение наиболее полной информации о нем. Создание информационного контекста осуществляется благодаря тактическим блокам: *актуализации знаний по специальности, актуализации профессионального опыта,* а также *выявления предпочтений карьерного роста.* Основной стратегией претендента на должность является кооперативная стратегия ***самопрезентации****,* реализуемая через тактический блок *автохарактеристика.*

Таким образом, содержание динамических блоков разного порядка (структурные, смысловые, сценарные, стратегические, тактические и др.) позволяет выстроить прототипические когнитивные модели дискурсивных событий в пространстве повседневного иноязычного делового общения инженерного дискурса и обеспечивает возможность достижения коммуникативных целей и взаимопонимания для партнеров по общению.

А. Э. Иванов, А. С. Пытель

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ТОКСИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В современном обществе, где коммуникация приобрела многообразные формы, особенно в цифровой среде, феномен токсичности становится все более актуальным и требующим пристального внимания. Деструктивные проявления в общении, такие как агрессия, манипуляция и унижение, оказывают существенное влияние на восприятие информации и формирование межличностных отношений, что подчеркивает необходимость понимания механизмов токсичности и тем самым определяет актуальность настоящей работы. В связи с этим, данное исследование направлено на всесторонний глубокий анализ токсичности как сложного коммуникативного феномена, зачастую выходящего за рамки лексических и грамматических средств ее реализации.

Новизна работы заключается в использовании ассоциативного эксперимента в качестве основного метода выявления основных аспектов токсичности в целом, характеристик токсичных коммуникантов и прагматического анализа токсичных высказываний. В отличие от традиционных подходов, фокусирующихся на формальных языковых особенностях, данное исследование стремится к выявлению глубинных механизмов, определяющих токсичность в коммуникации. Как отмечает С.В. Ионова, данный феномен может проявляться в различных формах, начиная от явных оскорблений и заканчивая скрытыми манипуляциями, что требует комплексного подхода к ее изучению (С. В. Ионова, 2018).

Так, целью исследования является выявление сем токсичности, основных черт токсичного преподавателя и интенциональной составляющей высказываний таких преподавателей на основе открытого ассоциативного эксперимента.

На начальном этапе был непосредственно проведен сам эксперимент, в котором приняли участие 20 студентов различных факультетов. Ассоциативный эксперимент предстает как ценный инструмент для уточнения понятия «токсичность», поскольку позволяет выявить субъективные ассоциации, связанные с этим термином, и исследовать, какие конкретные характеристики и ситуации люди связывают с «токсичностью» в различных контекстах, дополняя теоретические и методологические подходы.

Студентам было предложено ответить на три открытых вопроса, касающихся их понимания токсичности в коммуникации, характеристик токсичных преподавателей и типичных высказываний, которые они используют. В частности, студентам предлагалось дать развернутое определение понятия “токсичность” с точки зрения коммуникации, перечислить до пяти основных черт, которые, по их мнению, свойственны токсичным преподавателям, а также привести до пяти конкретных примеров высказываний, которые они считают характерными для токсичного речевого поведения. Полученные данные были тщательно проанализированы с использованием методов контент-анализа, который позволил выявить наиболее часто встречающиеся ассоциации, категории и речевые паттерны. В частности, проводился анализ семантического содержания ответов, выявлялись наиболее часто упоминаемые характеристики и высказывания, а также определялась эмоциональная окраска используемых студентами выражений.

Результаты анализа ответов студентов позволили выделить ключевые категории, характеризующие их представления о “токсичности” в коммуникации преподавателя: «неуважение к личности» (75 % упоминаний), «негативное эмоциональное воздействие, боль» (50 %), «явная или скрытая агрессия» (60 %), «нарушение личных, психологических и других границ» (30 %) и «намеренное причинение вреда (унижение, оскорбление)» (35 %). В меньшей степени упоминаются такие черты, как «навязывание мнения», «манипуляция» и «осуждение» (в пределах 5 %).

Эти результаты подтверждаются исследованиями М. Кляйна, который отмечал, что токсичность может проявляться в различных формах, включая пассивную агрессию и сарказм (М. Кляйн, 2009).

В результате проведенного опроса респондентами были выделены следующие характеристики токсичного преподавателя: «высокомерный» (65 %), «унижающий/высмеивающий» (55 %), «несправедливый/предвзятый» (40 %), «критикующий» (45 %), «не желающий помогать/объяснять материал» (30 %).

Ключевой чертой большинства ответов является высокомерие/снобизм (65 %) что, указывает на то, что студенты воспринимают токсичность как проявление превосходства и пренебрежения к их знаниям и способностям. Распространенным проявлением токсичности для респондентов также выступает публичное унижение (55 %) и несправедливость/предвзятость (40 %). Это демонстрирует осознание студентами злоупотребления властью и создания неравных условий для обучения. Негативная критика (45 %) и нежелание помогать (30 %) отражают отсутствие поддержки и конструктивного диалога, что негативно сказывается на мотивации и уверенности студентов в себе. В целом в образовательной среде токсичные преподаватели могут проявлять целый ряд деструктивных черт и стилей общения, которые негативно сказываются на психологическом состоянии студентов и их мотивации к обучению.

Прагматический анализ высказываний токсичного преподавателя позволил выделить следующие основные интенции: унижение/принижение достоинства («С такими знаниями тебе здесь нечего делать»), обесценивание

усилий/знаний («Ты что ли не можешь этого понять?! Это же элементарно!»), установление доминирования («Вас дубинками надо бить: по-другому вы не понимаете»), игнорирование («С вами все понятно, идите»).

В заключение следует отметить, что эмпирически было установлено следующее: токсичность определяется такими категориальными понятиями, как неуважение, агрессия и негативное эмоциональное воздействие, типичными характеристиками токсичных преподавателей являются высокомерие, унижение и предвзятость, а токсичные высказывания детерминируются интенциями принижения достоинства, обесценивания усилий и установления доминирования/власти.

На основе результатов исследования можно предложить следующие рекомендации по снижению токсичности в коммуникации: повышение осведомленности о токсичности и ее последствиях; развитие навыков эффективной коммуникации, включая умение слушать, выражать свои мысли и чувства конструктивным образом и устанавливать границы; создание поддерживающей и уважительной среды общения; разработка этических кодексов и механизмов регулирования для онлайн-платформ и средств массовой информации.

Таким образом, данное исследование представляет собой вклад в изучение токсичности как лингвопрагматического феномена и предлагает практические рекомендации по снижению токсичности в коммуникации. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение влияния цифровой среды на проявление токсичности, разработку методов противодействия токсичности в онлайн-пространстве и изучение долгосрочных последствий воздействия токсичности на психологическое благополучие и социальную адаптацию индивидов. Как отмечает Зигмунд Фрейд, недовольство культурой часто связано с отношениями между людьми, что подчеркивает важность изучения токсичности в коммуникации для создания более гармоничного общества (З. Фрейд, 2014).

Е. Н. Радион

ОБЗОР КЛЮЧЕВЫХ МОМЕНТОВ ПРИ НАПИСАНИИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ» (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

В связи с изменением сроков обучения по специальности «Современные иностранные языки» в Минском государственном лингвистическом университете возникла необходимость в написании новой учебной программы по учебной дисциплине «Социокультурные основы речевого общения» (английский язык), *далее СОРО*, которая является составной частью профессиональной подготовки преподавателей английского языка.

В системе подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с новым учебным планом специальности 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки (с указанием языков)» учебная дисциплина «Социокультурные основы речевого общения» (английский язык) является дисциплиной компонента учреждения образования и входит в модуль «Практикум речевого общения на первом иностранном (английском) языке».

В процессе написания новой программы особого внимания потребовали следующие вопросы: 1) конкретизация цели и задач дисциплины, 2) тематическое наполнение дисциплины в соответствии с принципом тематической преемственности и согласованности с дисциплинами «Язык СМИ» и «Язык профессионального общения», 3) планирование и разработка материалов для текущей и промежуточной аттестации.

Что касается конкретизации цели и задач дисциплины, то представляется уместным пересмотреть некоторые формулировки. В частности, в учебной программе СОРО для специальности 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)», утвержденной 17 октября 2023 года, целью изучения дисциплины является «формирование универсальных и профессиональных компетенций, позволяющих эффективно реализовывать полученные знания для решения социальных и профессиональных задач». Данная цель при более внимательном рассмотрении содержит стилистическую тавтологическую ошибку, поскольку компетенция является способностью применять знания, умения и навыки для успешной деятельности в профессиональных или жизненных ситуациях. Кроме того, универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции по умолчанию являются результатом освоения образовательных программ в системе высшего образования в целом, поэтому цель отдельно взятой учебной программы все-таки должна звучать более конкретно.

Изучение аналогичных учебных программ по другим специальностям не принесло удовлетворительного результата, поскольку, например, в учебной программе для дисциплины СОРО (немецкий язык) для специальности 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки (с указанием языков)», утвержденной 24 апреля 2024 года, целью изучения учебной дисциплины СОРО является «дальнейшее формирование и развитие поликультурной личности, способной реализовывать коммуникативное намерение в соответствии с нормативными, узуальными и социокультурными особенностями речевого общения на немецком языке». Однако формирование поликультурной личности в качестве цели для отдельной профессионально-ориентированной дисциплины является еще более абстрактным и крайне общим тезисом.

Наблюдается своеобразный дефиниционный парадокс: крайне практико-ориентированная дисциплина, главной целью которой по сути является владение иноязычной речью на уровне грамотного и эффективного функционирования в профессиональном и межкультурном контексте, занимается вместо этого в первую очередь формированием поликультурной личности, что может являться целью воспитательного, но не образовательного процесса. Поэтому мы посчитали необходимым расставить приоритеты в формулиров-

ках целей и задач и сформулировали цель изучения дисциплины следующим образом: «формирование системы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных знаний, навыков и практических умений, позволяющих осуществлять грамотное, свободное и эффективное иноязычное общение для решения социальных и профессиональных задач, в том числе и в межкультурном контексте». Кроме того, в качестве ведущих задач, которые могут обеспечить достижение данной цели, мы предлагаем добавить «свободное владение иноязычной речью на уровне эффективного функционирования» – формулировка, которая в международной системе оценивания языковых компетенций CEFR *(Common European Framework of Reference)* описывает уровень профессионального владения языком С1.

Вторым сложным моментом при написании учебной программы стал вопрос тематического наполнения дисциплины. Основным принципом при планировании тематического наполнения послужил лингвистический постулат о неразрывности языка и культуры, и, как следствие, необходимость изучения иностранного языка через призму социокультурного контекста. Тематический план дисциплины представлен наиболее проблемными социальными вопросами современности, которые изучаются на базе новостных или аналитических статей из современных аутентичных ресурсов и видеороликов из открытых источников. Аутентичность и современность изучаемого материала обеспечивают 1) актуальность отобранной для активизации лексики, 2) эффективность в развитии социокультурных знаний о специфичных для англоязычной культуры вопросах.

При этом пришлось столкнуться с проблемой тематической преемственности и тематического разнообразия, поскольку знание учебной дисциплины СОРО необходимо для изучения учебных дисциплин «Язык СМИ» и «Язык профессионального общения», что потребовало отдельного обсуждения и согласования. С одной стороны, тематическая последовательность (в смысле повторяемости) – это необходимый компонент изучения языка. Если взять любой разноуровневый ESL курс, то такие темы, как Media, Social Issues, Entertainment и др., есть на каждом уровне языковой компетенции. Мы полагаем, что суть изучения языка не только в тематическом разнообразии, которое у нас определенно присутствует, но и в последовательном накоплении языковой базы на одну и ту же тематику. Так что частичная тематическая повторяемость методически оправдана. С другой стороны, дублирование материала и тем для обсуждения недопустимо, поэтому в процессе тесного сотрудничества с преподавателями учебных дисциплин «Язык СМИ» и «Язык профессионального общения» было выработано общее представление о тематической преемственности в рамках указанных дисциплин.

Еще одним важным аспектом при написании учебной программы по дисциплине СОРО стало планирование и разработка материалов для текущей и промежуточной аттестации с учетом нового тематического плана и нового учебного плана специальности 6-05 0231-01 «Современные иностранные языки (с указанием языков)», который предусматривает следующие формы

промежуточной аттестации по учебной дисциплине «Социокультурные основы речевого общения (английский язык)»: 1) единый экзамен по дисциплинам «Функциональная грамматика» и «Социокультурные основы речевого общения» модуля «Практикум речевого общения на первом иностранном (английском) языке» по окончании IV семестра, 2) экзамен по завершении изучения учебной дисциплины в V семестре.

Кроме того, потребовалось полное обновление материалов для текущей успеваемости: карточек для проведения коллоквиумов, лексических тестов, тем для творческих проектов. Наибольший вызов представляет собой корректировка списков активных лексических единиц, предлагаемых для изучения, поскольку списки активной лексики являются частью учебника по дисциплине СОРО, который был издан в 2022 году и является на данный момент основным учебным пособием по дисциплине. Таким образом, в перспективе насущным вопросом будет издание исправленного и дополненного пособия по СОРО с учетом новой программы и нового учебного плана.

Е. Н. Радион

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В СЕМЕЙНОМ РЕЧЕВОМ КОНТИНУУМЕ

В процессе исследования, посвященного структурно-тематическому моделированию англоязычного семейного дискурса на материале вербального компонента англоязычных семейных сериалов мы столкнулись с исследовательской задачей выявления средств тематической связности в рамках рассматриваемых коммуникативных событий.

Существующие модели тематической организации разговорной речи, описанные исследователями либо как иерархически (горизонтально) представленные единые темы, либо как линейно-точечные тематические манифестации различных видов тем (И.Н. Борисова, 2019), представляются не вполне релевантными в ситуациях, когда тематическая полифония наблюдается на фоне практически полного отсутствия реакции на реплики-стимулы, при этом отдельно взятые коммуникативные события выглядят как набор внешне бессвязных высказываний.

Общепринятые алгоритмы, позволяющие определить тематические компоненты текста, принципы выделения этих компонентов и способы их организации в целостную структуру, в процессе лингвистического анализа семейных коммуникативных событий не всегда применимы, потому что они построены либо на выделении так называемых ключевых элементов текста на основании присутствующих в тексте денотатов (ключевых слов) (А. И. Новиков, 1983), либо, при отсутствии формальных внешних признаков, на контекстуальном анализе ассоциативных связей, позволяющих выявить внутреннюю связь текста, базирующуюся на общности предмета обсуждения (Т. В. Матвеева, 1990).

Особенностью коммуникативных событий, реализующихся в процессе семейного взаимодействия, зачастую является не только отсутствие формальной последовательности номинаций, объединенных логико-семантическими связями, но отсутствие тематического единства. При этом контекстуального и лингвопрагматического анализа в пределах одного события недостаточно, чтобы безошибочно определить предмет обсуждения, что приводит к необходимости постоянно выходить за рамки коммуникативной ситуации, возвращаясь к предыдущим коммуникативным событиям и к более широкому семейному контексту с целью восстановления внутренней тематической связности, обеспечивающей понимание.

Опираясь на представление И. Р. Гальперина о когезии как особых видах связи, обеспечивающих текстовый континуум, то есть логическую последовательность, взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий в одном тексте, мы предлагаем рассматривать совокупность всех разговорных диалогов (текстов), имеющих место в одной семье как своеобразный гипертекст, то есть текстовый континуум более высокого уровня, обладающий всеми присущими тексту категориями, включающими категорию когезии (внутренней связности). В отличие от письменного текста (художественного произведения, статьи, эссе), который по замыслу автора имеет законченный вид и определенную структуру (введение/завязка, заключение/развязка и др.), речевая коммуникация в сфере семейного взаимодействия представляет собой актуальный речевой континуум, который разворачивается во времени и пространстве, и ограничивается рамками жизни людей, а не краткосрочным ситуативным хронотопом. Поэтому когезия в данном континууме обеспечивается на уровне межсобытийных взаимодействий. Следовательно, семейный дискурс может быть представлен как текстовый континуум, в котором внутренняя связность (когезия) отдельных текстов (разговорных диалогов) обеспечивается на межтекстовом (интертекстуальном) уровне.

Восприятие семейного дискурса как гипертекста, то есть сложного разноуровневого текстового континуума, приводит к выводу о том, что типичным средством, обеспечивающим внутреннюю связность разговорных диалогов в рамках одного коммуникативного события является интертекстуальность как переплетение межтекстовых связей, обеспечивающих внутреннюю целостность и являющихся условием понимания сказанного. При этом интертекстуальная связность реализуется с помощью ассоциативных (субъективно-оценочных) и образных языковых средств.

Интересными для лингвопрагматического и контекстуального анализа являются примеры, в которых присутствуют развернутые метафорические аллюзии как отсылки к внетекстовым реалиям. В частности, в разговорном диалоге между матерью и дочерью мать упоминает героиню мыльной оперы, сравнивая несчастную судьбу героини с поведением дочери, надеясь уберечь своего ребенка от неприятностей. Развернутая метафора объединяет в одном воображаемом женском образе различные стороны возможных жизненных ситуаций и фактически служит средством когезии, связующим тематическим

элементом для всего коммуникативного события, однако понимание реального предмета обсуждения и интерпретация данной метафоры осуществимы лишь с привлечением более широкого контекста, выходящего за пределы конкретной ситуации.

Распространенным видом ассоциативной интертекстуальности являются так называемые интертекстуальные реминисценции, которые представляют собой отсылки к предыдущим событиям в жизни семьи, ситуациям, воспоминаниям или людям. Особенностью реминисценций в семейном речевом континууме является их семантическая диффузность, то есть размытость и неопределенность лексических значений, что объясняется огромным семейным «фондом неявной информации» (по В. А. Звегинцеву), который находится в пресуппозиции семейного дискурса. Отсутствие постоянной необходимости конкретизировать «отголоски прошлого» приводит к тому, что реминисцентные включения представлены лексикой с диффузной (неопределенной) семантикой. Предметом разговора может быть некто *he* ‘он’, *this thing* ‘эта вещь’, *the situation* ‘эта ситуация’, *your stuff* ‘твои дела’ и т.д. На фоне отсутствия более конкретных номинаций интерпретация тематического содержания превращается в «шараду для непосвященных» (по Т. В. Матвеевой) и может осуществляться только с привлечением обширного событийного контекста.

Для семейного речевого континуума также характерен такой вид интертекстуальности, как цитаты, но в данном случае особенностью является цитирование внутри речевого континуума, то есть воспроизведение точных или перефразированных слов, сказанных кем-то из членов семьи в предыдущих коммуникативных событиях. На лексико-семантическом уровне отсылка к источнику цитирования осуществляется с помощью традиционных глаголов атрибуции, например, *to say* ‘говорить’, *to tell* ‘рассказывать’, *to mention* ‘упоминать’ и др. Интересно, что цитирование в общепринятом смысле как отсылка к известным людям, литературным произведениям, фильмам и другим элементам культуры встречается довольно редко и зачастую заканчивается коммуникативной неудачей, в том смысле, что коммуниканты вынуждены объяснять источник цитирования и смысл цитаты.

Таким образом, речевое взаимодействие в семье может быть рассмотрено как семейный речевой континуум, целостность которого обеспечивается интертекстуальными связями, представленными различными видами ассоциативной и образной интертекстуальности: метафоризации, реминисцентных включений и цитирования. На лексико-семантическом уровне интертекстуальные связи реализуются с помощью развернутых метафор, лексики с диффузной семантикой и атрибутивных фраз. Ассоциативный интертекстуальный подход позволяет обнаружить и описать внутреннюю связность тематических компонентов дискурса в случаях, когда формальные признаки связности отсутствуют, что будет способствовать более системной практике структурно-тематического моделирования семейного дискурса.

Ю. В. Сможенкова

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОЛОРОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ

Цвет вызывает у нас определенные ассоциации и ощущения. Каждый человек дает цвету различные значения в силу характера, темперамента, возраста, национальных традиций и культуры. Отсюда символика цветов в разных странах может различаться, что обусловлено обычаями, сформированными убеждениями и мировоззрением. Цветообозначения в различных лингвокультурах вызывают как схожие, так и специфические ассоциации, что проявляется, в том числе, при образовании производных единиц, контекстном использовании цветообозначений в новых значениях, образовании фразеологически связанных сочетаний с наименованиями цвета. Таким образом, значение цвета часто оказывает влияние на различные сферы деятельности человека (медицину, бизнес, искусство, СМИ). Цвет оказывает сильное влияние на психику человека. В связи с этим также становится актуальным выявление значения колоронимов и их интерпретация в газетных статьях, соответствующих установкам современного мира и английской культуры. Научная проблема связана с ролью цвета в современных англоязычных СМИ.

Одной из особенностей англоязычного газетного дискурса является широкое использование колоронимов при описании политических и общественных событий страны.

В качестве материала исследования был выбран корпус статей британской газеты *The Guardian*. Производящими основами были избраны 10 наименований в английском языке – это колоронимы *black, red, white, green, yellow, pink, purple, brown, grey, blue.*

В ходе исследования были выявлены контексты с колоронимами, в которых наблюдаются случаи метонимического и метафорического переносов. Наиболее частотными колоронимами оказались *white* ‘белый’, *green* ‘зеленый’*, black* ‘черный’ и *red* ‘красный’.

Среди колоронимов, использующихся в англоязычном газетном дискурсе, были выявлены следующие метонимические модели: «цвет целого – цвет части», «цвет (следствие) – иная характеристика (причина)», «цвет – субъект цвета», а также была выделена модель «метонимический символ».

Метонимия колоронимов проявляется через замещение одного понятия другим на основе смежности. В исследуемых текстах колоронимы *black* ‘черный’ и *white* ‘белый’ часто указывает на расовую принадлежность человека. Например:

– MP calls for inquiry into labelling of ***black*** *pupils as ‘educationally subnormal’.*

– ***Black*** *people who were labelled ‘backward’ as children seek justice for lifelong trauma.*

– Lewis Hamilton dismisses ‘older, ***white*** *men’ criticising his move to Ferrari.*

Здесь наблюдается переход от признака, характеризующего цвет предмета, к признаку, характеризующему причину (цвет кожи) цветовой характеристики предмета.

Группа «цвет – субъект цвета» сопровождается переходом от признака, характеризующего цвет предмета, к предмету такого цвета, что означает действие механизма транспозиции или аффиксации. В английском языке примерами в данной группе послужили выражения *be in (the) white* ‘быть в белом’, *be in (the) black* ‘быть в черном’. Интересным является тот факт, что данные словосочетания находятся не в заголовках о моде, а, например, в статьях об открытиях, кино и кинематографе:

– *The Man in the **White** Suit to be adapted for West End.*

Что касается метонимического символа, как отмечает в своей работе А. Бирих, символ занимает особое место среди других тропов и может иметь метафорическую и метонимическую разновидности: «в метонимическом символе эта связь всегда реальна, она обусловлена различного рода логическими отношениями (атрибутивными, причинно-следственными и т.п.); в метафорическом – ассоциативна, порой предельно опосредована [А. Бирих, с. 107–108].

Зеленый цвет, в свою очередь, символизирует экологичность. Он прочно связан с защитой окружающей среды, что является приоритетом многих стран. Это и обусловило использование зеленого цвета в данном значении в английском языке, указывая при этом на характеристики, в основе которых лежит «использование естественного (природного)».

Достаточно большое количество исследуемых контекстов с колоронимом *green* ‘зеленый’ характеризуется наличием символа, обозначая экологичность и движения, нацеленные на защиту окружающей среды. В статьях о климатических изменениях можно встретить выражения типа *green revolution* ‘зеленая революция’ или *green planet* ‘зеленая планета’. Здесь *green* символизирует экологическую устойчивость и активизм.

Метонимическую модель «цвет части – цвет целого» можно обнаружить в заголовке *Blue Man Group to end run in New York City after more than 30 years.* Группа стала известна своими выступлениями, которые сопровождаются разного рода представлениями в сценическом образе «синих инопланетян». Данная метонимическая модель сопровождается переходом от признака, характеризующего цвет части предмета, к признаку, характеризующему цвет предмета (группы). Данный тип метонимии основан на той или иной импликативной связи двух признаков (используется указание на часть).

Также были выявлены модели метафорического переноса: «цвет – общественный статус» (e.g. *the black cloud* ‘черная полоса’), «цвет – атмосфера в социуме» (e.g. *the golden age* ‘расцвет’), «цвет – риск для человека» (e.g. *a yellow card* ‘желтая карточка’, *a red list* ‘красный список’).

Метафорические модели колоронимов в медиа-дискурсе используются для передачи абстрактных понятий через цветовые ассоциации. Например, *black* указывает на кризис, негативные события и даже секретность:

– *Brexit is **black cloud** for UK arts, says former National Theatre boss.*

– *Revealed: first picture of war on terror detainee in CIA **black site**.*

Black sites – это тайные места содержания под стражей, используемые разведывательными службами, такими как ЦРУ, для допросов и содержания под стражей, часто вне правовых рамок международного права. Эти места характеризуются секретным расположением, отказом в законных правах, а иногда и использованием принудительных методов ведения допроса. В данном случае колороним *black* несет в себе негативную коннотацию, показывая факт жестокости или нелегальности.

Метафора «цвет – риск для человека» иллюстрируется следующими примерами: *black* ‘опасный (трасса)’: *marked by the occurrence of disaster, yellow (allert)* ‘серьезный (опасность)’ и пр. Например:

– *Football dissent rules lead to more **yellow** cards but less confrontation.*

Примечательно, что семантика словосочетания «желтая карточка» развилась, исходя из международной цветовой схемы светофора, а семантика самого желтого цвета как маркера опасности и запрета появилась из одной практики – использования желтой заградительной ленты.

– *Post-Brexit reliance on NHS staff from **‘red list’** countries is unethical.*

В данном случае *red list* указывает на страны с высоким уровнем заболеваний *COVID-19*, т. е., находясь в этих странах, люди рискуют заразиться вирусом.

В статьях о искусстве и культуре колоронимы используются для создания образов. Например, фраза *the golden age of cinema* не только описывает исторический период, но и создает ассоциацию с роскошью и величием.

В статьях о выборах и протестах часто встречаются фразы, такие как *the blue wave* или *the red tide*, где цвета символизируют политические партии или движения. Например, *the blue wave* может обозначать успехи Лейбористской партии, в то время как *the red tide* может относиться к Консервативной партии.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что цветообозначения способствуют более точному и выразительному описанию объектов и явлений.

Функционально-стилистические характеристики колоронимов в англоязычном медиа-дискурсе, особенно в таких изданиях, как *The Guardian*, подчеркивают их многофункциональность и значимость. Колоронимы не только описывают физический мир, но и служат мощным инструментом для передачи эмоций и культурных смыслов. Метафоры на основе колоронимов усиливают эмоциональное воздействие текста, делая его более убедительным и запоминающимся.

М. А. Соловьёва

ВОЗМОЖНОСТИ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Доклад основан на анализе данных, полученных в результате анкетирования студентов двух кураторских подгрупп третьего курса факультета английского языка, обсуждения приведенных в анкетах ответов в рамках кураторской работы и анализа выводов, полученных методом «неосократовской беседы» с преподавателями на занятиях по повышению квалификации по тематическому плану Института повышения квалификации и переподготовки МГЛУ.

Студентам было предложено выбрать аспекты, которые могут содействовать созданию мотивации в процессе обучения. Преподаватели осуществляли рефлексию по методу регрессивного абстрагирования в беседах на тему «Можно ли создать мотивацию?».

В анкете студентам был предложен перечень факторов, потенциально влияющих на создание мотивации к учебе и охватывающих широкий спектр явлений, таких как этапы выбора профессии, учебного заведения, факультета, специализации, второго иностранного языка, организация учебного процесса, перспективы и особенности профессиональной деятельности, сфера межличностного взаимодействия между студентами и между студентами и преподавателями.

Анализ показал, что самый высокий процент мотивирующих факторов (100 %) относится, как можно предположить, к области самореализации через интерес к иностранным языкам и соответствующим культурам. При этом только 28,6 % респондентов видят в обучении в университете возможность реализовать данные природой таланты, что указывает на то, что студенты либо обнаруживают у себя наличие более широкого спектра талантов, чем те, которые связаны с языковыми способностями, либо усматривают в перспективе изучения языков сугубо прагматический компонент, зависящий от геополитической и экономической конъюнктуры. Таким образом, исключительно на основе полученных данных сложно заключить, является ли наиболее релевантный аспект внутренней или внешней мотивацией, что определяет перспективу дальнейшего исследования с применением иных методов.

Следующими по значимости для респондентов оказались несколько аспектов, получивших 86 %. Это возможность овладеть профессией, что относится к области профессиональной реализации и представляется вполне логичным в контексте университетского обучения. Сопряженным с предыдущим представляется и мотивирующий фактор студенческой среды общения, входящий в сферу межличностного общения. Далее следует перспектива путешествовать, которую можно отнести к самореализации через ознакомление с различными странами и их культурами. Настолько же существенной оказывается возможность доступа к многоязычным источникам информации,

что, на наш взгляд, подразумевает самореализацию через развитие навыков критического мышления. Завершает этот перечень овладение профессией, предполагающей общение с людьми, что входит в сферу профессиональной реализации в рамках межличностных отношений.

Далее по значимости и частотности (71 %) следует набор мотивирующих факторов, которые относятся к разным областям. Это 1) перспектива хорошего заработка, связанная со сферами профессиональной реализации и материального обеспечения, 2) перспектива работы с детьми и молодежью, которая несколько сужает трактовку профессиональной реализации в конкретной сфере межличностных отношений, 3) профессиональная реализация в области международного сотрудничества, 4) самореализация через ознакомление с различными странами и их культурами посредством стиля жизни, который может задаваться выбранными для изучения языками, 5) атмосфера сотрудничества в университете, относящаяся к полю межличностных отношений, 6) желание хорошо сдать экзамены, находящееся в областях индивидуальной психологии и академической успеваемости. Интересно, что входящий в то же поле индивидуальной психологии и академической успеваемости страх получить плохую отметку на экзамене отметили как мотивирующий 57% респондентов. Т.е. негативно заряженная мотивация имеет место и обладает значительным показателем.

Несколько более низкий процент набирают факторы, относящиеся к области заинтересованностью лингвистикой, наукой, которые в высокой степени определяют основной вектор деятельности университета, а именно: возможность узнать, как развиваются и функционируют языки, как они отражают реальность (50 % респондентов). Такой результат может свидетельствовать либо о разновекторности интересов обучающихся, либо о недостаточном понимании специфики получаемого образования. Равной по значимости оказывается и возможность проявить себя как личность (50 %), что, на поверхности, может вступать в противоречие с несущественностью реализации талантов, но видимо, трактуется с позиций потенциала самореализации в области межличностных отношений, а не индивидуальной психологии.

Типичными факторами, определяющими мотивацию, оказываются равные по частотности (43% респондентов) перспектива научной деятельности в международном научном сообществе (область профессиональной реализации в области науки в международном контексте) и личность преподавателя. Показательно, что в устных дискуссиях студенты называют личность учителя достаточно важным фактором, но, очевидно, не самым значимым для мотивации. При этом заметим, преподаватели считают, что большинство факторов внешней мотивации обучающихся детерминированы именно личностью преподавателя. Видимо, такое расхождение объясняется разными перспективами анализа у студентов и преподавателей.

Среди иных мотивирующих факторов, приведенных 43 % респондентов и относящихся к области саморазвития, медиации взаимопонимания, академического успеха, упоминаются радость от понимания речи собеседника и узнавания активного словаря, наличие технического обеспечения, облегчающего доступ к информации и учебным материалам, наличие четкого плана работы с указанием сроков, тем, учебных материалов, форм контроля, потенциал личного роста.

Возможность самоутверждения в кругу семьи, друзей, родственников указывается как мотивирующая цель 29 % респондентов. При этом конкурентная среда в университете однозначно оценивается как демотивирующая, хотя при устном обсуждении были названы стимулирующие составляющие такой среды: «не отстать от одногруппников», «тянуться за сильными студентами», «перенимать опыт более успешных студентов», «успеть записаться на понравившуюся тему курсовой»).

Преподаватели, в свою очередь, на основе опыта подразделяют мотивацию на внутреннюю и внешнюю и делают заключение, что ее можно создать посредством учета особенностей личности обучаемого, социокультурного контекста его жизни, возраста, интересов и уровня подготовки. Мотивация достигается за счет выработки увлеченности предметом, осознания целей, обозначения перспектив, путем обеспечения соответствующих условий работы, предполагающих свободную, креативную атмосферу и использование современных образовательных технологий. Мотивация появляется в случае формирования ситуации успеха, позволяющей обучающемуся реализовать свой потенциал, достичь хороших результатов, осознать внутренние и внешние компоненты мотивации, ее профессиональные и межличностные составляющие. Создание мотивации неизбежно связано не только с личностью обучаемого, но и преподавателя, который должен быть способен вдохновить обучающихся.

Наш личный опыт преподавания функциональной грамматики, теоретической грамматики, истории английского языка позволяет вывести несколько компонентов, содействующих формированию мотивации у студентов. 1). Необходимость структурирования и содержательного наполнения занятий таким образом, чтобы имелся интеллектуальный вызов. 2) Погружение в лингвокультурную среду за счет выбора рабочего материала, тем дискуссий, установления диахронических закономерностей изучаемого языка и лингвокультуры. 3) Связь с современными направлениями лингвистики в способе подачи и интерпретации изучаемых языковых явлений. 4). Создание условий и предпосылок для саморефлексии, в том числе в области лингводидактики. 5). Выстраивание урока таким образом, чтобы обеспечить атмосферу сотрудничества.

Подытожим, что создание мотивации у обучающихся детерминировано общественно-политическими и экономическими обстоятельствами, факторами личной и профессиональной реализации, субъектностью преподавателя.

Д. А. Филимонцева

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ

Теоретические основы социокультурного подхода реализуются в совокупности принципов, которые следует учитывать в процессе обучения студентов фразеологическим единицам английского языка.

Рассмотрим принципы социокультурного подхода, выделенные В. В. Сафоновой.

Принцип обучения иноязычному общению в контексте диалога культур и цивилизаций является методологическим принципом моделирования поликультурного коммуникативного пространства. Данный принцип обеспечивает среду для познания иноязычной культуры на основе мировой культуры и переоценке родной культуры как части мировой. Практика развития мировой культуры показывает, что нет такой культуры, которая могла бы существовать отдельно от других культур, и не существует универсальной для всех социумов культуры. В течение своего функционирования, та или иная культура неизбежно прибегает к своему прошлому опыту и опыту иных сопряженных культур. Диалог культур поясняет суть и условия их «симбиоза». Некогда возникнув, культуры олицетворяют общую картину мира человеческого общества и, как результат, создаются условия для функционирования мировых ценностей. С другой стороны, уникальные культурные явления того или иного этноса определили национальное мировоззрение, корни которого отражены в национальной картине мира, в том числе и в национальной языковой картине мира. Обучение иноязычному общению в контексте диалога культур подразумевает, что коммуникативное и социокультурное становление обучающихся с помощью иностранных языков содействует формированию и развитию таких качеств, как коммуникабельность, беспристрастность при оценивании того или иного явления, готовность к коллективной деятельности с представителями различных этносов и т.д., т.е. в целом социокультурной компетенции (Сафонова В.В., 1996). В рамках нашего исследования данный принцип реализуется средствами фразеологии. Взаимоотношения между народами, которые сложились в течение культурно-исторического развития, нашли свое отражение во фразеологическом фонде языка. Фразеологическая картина мира является уникальным средством изучения этнической языковой картины мира и национальной картины мира. Принцип диалога культур предполагает не только синкризу реалий, отражающих специфики культур родного и изучаемых языков, но и усваивание обучающимися навыков и умений, которые способствуют: а) нахождению и пониманию общностей и расхождений реалий в культурах; б) пониманию расхождений реалий в культурах как естественное явление в нынешнем мире; в) развитию активной жизненной позиции обучающихся, которая нацелена на преодоление культурного неравноправности, культурного ущемления.

Принцип дидактической культуросообразности также является методологическим принципом моделирования поликультурного коммуникативного пространства. Он предполагает оптимальность содержания учебного материала в таких аспектах, как возрастные особенности обучающихся, их когнитивные способности и коммуникативное развитие. Согласно данному принципу, учебные материалы должны быть направлены на: а) знакомство обучающихся с ведущими культуроведческими положениями (например, «культура речевого поведения», «культурно-языковое сообщество», «культурный вандализм» и т.д.) и с жизненным укладом в сопостигаемых странах и их культурно-историческим взаимовоздействиями при помощи фразеологизмов; б) распознание случаев социокультурной некорректности, культурного варварства и агрессии в поведении людей; в) проработку и \ или корректировку образцов уважительного мультикультурного поведения; развитие умений замечать и понимать общность и расхождение реалий в культурах, выраженных фразеологизмами; развитие умений демонстрировать чужую культуру в своем культурном окружении, а также представлять родную культуру в условиях неродной среды. Согласно принципу дидактической культуросообразности, в дидактических материалах не должно присутствовать ложной культуроведческой информации, искаженных культурных стереотипов и манипулятивных приемов, применяемых к оценке той или иной культуры и ее аспектов. (В. В. Сафонова, 2017).

Принцип адекватной опоры на поликультурную Интернет-среду напрямую сопрягается с принципом дидактической культуросообразности. Образование и Интернет неразрывно связаны. Интернет-среду можно описать как «открытое (незамкнутое) поликультурное и многоязычное коммуникационно-информационное мультимедийное пространство», с помощью которого осуществляется общение, познание окружающего мира и т.д. Интернет – это необъятное инфопространство, неограниченное временем. ИКТ-технологии и интернет-ресурсы создают благоприятные условия для поликультурного коммуникативного развития обучающегося.

Наряду с множеством достоинств, данная среда обладает рядом отрицательных черт. Интернет представляет собой средство информационного управления человеком, результатом которого является порождение ложной информации, культурного вандализма и агрессии и т.д. На просторах Интернета находится бесчисленное количество дидактических материалов для обучения иностранному языку, но большинство таких материалов предназначены для формирования лишь лексико-грамматических навыков, что не оказывает практически никакого воздействия на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Таким образом, при работе с Интернет-ресурсами важно учитывать положения принципа дидактической культуросообразности и принципа коммуникативности (В.В. Сафонова, 2015).

Принцип приоритета сотрудничества в педагогическом взаимодействии всех субъектов коммуникативного образования (реализуется посредством 1) преобразования субъектно-объектных отношений между преподавателем и обучающимся к отношениям типа «субъект-субъект»; 2) увели-

чения количества образовательных ролей преподавателя и обучающегося; 3) трансформации форм педагогического общения; 4) нарастания значимости культуры парной и групповой работы; 5) культивирование творческого потенциала субъектов коммуникативного образования и т.д. В рамках нашего исследования данный принцип претворяется через организованное сотрудничество «преподаватель ↔ студенты», «студент ↔ студент», «студенты ↔ студенты» как во время аудиторных занятий, так и в течение самостоятельной работы с целью взаимообогащения социокультурным, страноведческим и лингвострановедческим опытом и развития иноязычной коммуникативной компетенции, в т.ч. и социокультурной компетенции. Стоит отметить, что вышеупомянутый принцип предполагает учет как учебных, так и личностно ориентированных целей студентов (В. В. Сафонова, 2017).

Принцип создания проблемно ориентированной образовательной среды является общеметодическим и технологическим и предполагает выстраивание образовательной среды определенным образом для: а) становления коммуникативной образованности обучающихся и их культуроведческого обогащения мировоззрения; б) трансфера положительного опыта изучения культур для дальнейшего решения иных личностно значимых проблем в новых условиях коммуникации; в) овладения стратегиями социокультурного поиска в малоизвестной или абсолютно незнакомой социокультурной обстановке и адаптации к ней. Все вышеперечисленные задачи могут быть реализованы с помощью проблемных или поисковых заданий. Использование таких видов работы способствует: а) получению опыта следить за социокультурным образом действий людей, идентифицировать социокультурные нарушения, находить выход из коммуникативных тупиковых ситуаций; б) развитию социокультурных умений и способностей; в) созданию и развитию углубленного представления о социокультурных явлениях. Основными дидактическими материалами в рамках социокультурного подхода являются проблемные или поисковые задания, которые могут включать поисково-игровые задачи, коммуникативно-поисковые задачи, коммуникативно-ориентированные речевые игры познавательно-поисковые культуроведческие задачи и задания культуроведческие проекты (В. В. Сафонова, 2001).

Таким образом, все вышеупомянутые принципы взаимосвязаны между собой и пренебрежение любым из них вызывает снижение качества методики преподавания фразеологизмов, что приводит к недостаточному осознанию роли фразеологизмов в межкультурном общении, неправильной их интерпретации и несформированности речевых навыков употребления таких лексических единиц в процессе межкультурного общения.

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН СТАРШИХ КУРСОВ»

А. В. Булыко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТИ PERPLEXITY ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире технологический прогресс развивается стремительно, и одним из наиболее значимых достижений является создание искусственного интеллекта, ставшего неотъемлемой частью различных сфер нашей жизни: роботостроение, медицина, бизнес, искусство, наука и образование. В последней области интеграция искусственного интеллекта открывает новые горизонты для повышения качества и эффективности обучения студентов. Особенно перспективным является применение искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, где он может стать незаменимым помощником и эффективным средством обучения в руках педагога.

В сфере образования искусственный интеллект предлагает большое разнообразие онлайн-сервисов и нейросетей, которые способствуют улучшению процесса обучения иностранному языку: чат-боты для практики разговорной и письменной речи в режиме реального времени (FalaBola, Kuki), системы автоматизированной проверки грамматики и стиля (Grammarly, QuillBot, ProWritingAid), чат-боты и нейросети для написания текстов (Chat GPT, Perplexity, Giga Chat, Twee), для проектирования дидактических материалов (Perplexity, Twee, Teachguin.ai, Diffit), сервисы для создания инфографики (Ideogram, Canva, Kandinsky) и др.

Технологии и инструменты искусственного интеллекта позволяют создавать дидактические материалы и задания, соответствующие уровню языковой подготовки учащихся, их личностным потребностям и интересам, способствуя более осознанному усвоению учебного материала и повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Правильное и эффективное использование искусственного интеллекта позволит преподавателю сократить время на разработку планов занятий и дидактических материалов, проверку домашнего задания и письменных работ студентов, создание визуализации, презентаций (С. Дагген, 2020).

Целью данного исследования выступает определение дидактических свойств генеративной нейронной сети Perplexity при обучении иностранному языку.

Нейронные сети представляют собой алгоритмы искусственного интеллекта, построенные на принципах организации и работы биологических нейронных сетей. Основанная в 2022 году платформа Perplexity AI, быстро завоевывает популярность благодаря своей способности собирать и синтези-

ровать информацию в режиме реального времени, анализировать данные и предоставлять ответы в текстовом или табличном формате, подбирать видео и изображения по теме запроса.

Perplexity может дать содержательные и интересные ответы на промпты пользователя. Под промптом понимается запрос, на основе которого нейросеть в ответ генерирует текст или изображение. Обычно точность запросов играет решающую роль в определении содержания, объёма и глубины ответов нейронных сетей (П. В. Сысоев, М. Ф. Филатов, 2023). Создатели платформы составили на официальном сайте список рекомендаций по написанию промптов, советуя включать в запрос: инструкцию (какую задачу должен решить сервис Perplexity), контекст (дополнительная информация для уточнения описания запроса), ключевые слова, формат результата (предполагаемый итог: список, таблица, текст и др.).

Платформа способна обрабатывать запросы на многих языках и не требует регистрации, имеет интуитивно понятный интерфейс, обеспечивая свободный доступ к своим возможностям. Для бесплатных аккаунтов доступно только три запроса в день в режиме Pro, который позволяет генерировать более развернутые, точные и подробные ответы на заданные промпты. Особого внимания заслуживает функция Deep Research, позволяющая осуществлять комплексные поисковые запросы и анализировать сотни источников для формирования более точных ответов.

Perplexity может значительно упростить и помочь структурировать процесс создания планов-конспектов занятий по обучению иностранному языку, экономя время и повышая качество учебного процесса. Сервис предлагает формулировки цели занятия, структурирует его этапы – от вводной части до рефлексии, генерирует логические переходы между разделами, обеспечивая логичную и связную организацию материала. Анализируя актуальные образовательные ресурсы и источники, Perplexity помогает подбирать достоверную информацию и последние научные данные по заданной теме. Например, при подготовке занятия на тему «Правовая система Великобритании» нейросеть может предложить список лексических единиц для изучения, видеоматериалы для просмотра, темы для дебатов, варианты ролевых игр для учащихся и многие другие задания для формирования, развития и совершенствования различных видов навыков и умений у учащихся согласно запросу преподавателя.

Одним из ключевых преимуществ Perplexity является возможность разработки заданий на развитие навыков и умений чтения. Perplexity позволяет преподавателям быстро генерировать тексты по определенной теме с заданным количеством слов и уровнем сложности языка, включая лексические единицы, которые должны быть представлены в генерируемом тексте. Характерной отличительной особенностью данной нейросети является то, что она может предоставлять ссылки на результаты поиска. К каждому абзацу сгенерированного текста Perplexity прилагает пронумерованную ссылку на источник, позволяя преподавателю верифицировать информацию и при необходимости обращаться к первоисточникам для более детального изуче-

ния материала. На основе сгенерированных текстов нейросеть может разработать различные задания: на проверку понимания содержания текста (открытые/закрытые вопросы, определение верных и неверных утверждений), развитие критического мышления (выделение фактов и мнений, согласие или несогласие с представленными идеями), развитие речевых умений (вопросы для дискуссий, темы для дебатов, сценарии ролевых игр), развитие лексических умений (составление списка лексических единиц и ключевых понятий на основе текста, задания на соотнесение лексических единиц и их дефиниций). При необходимости создания обучающего контента на основе сгенерированных текстов преподаватель может составить любые задания с помощью функции Ask follow-up.

Perplexity AI значительно облегчает разработку материалов для обучения аудированию. Нейросеть осуществляет подбор видеороликов из сети YouTube по заданным параметрам, включая тему, продолжительность и уровень сложности. Платформа также способна преобразовать видео в текст, что даёт преподавателю возможность быстро ознакомиться с содержанием и подготовить соответствующие задания. Также функционал нейросети позволяет генерировать краткое содержание видеороликов и формулировать ключевые идеи, представленные в видеоматериалах. На основе этих возможностей преподаватель может создавать разнообразные упражнения, способствующие более глубокому пониманию аудиоматериалов и развитию навыков аналитического слушания, например: открытые/закрытые вопросы, определение верных и неверных утверждений, задания на заполнение пропусков в скрипте видео, сравнение ключевых идей, выделенных студентами и искусственным интеллектом.

Для развития умений письменной речи Perplexity может предложить и сформулировать темы для написания эссе по запросу преподавателя, подобрать высказывания известных личностей по заданной тематике, сформулировать ряд точек зрения по определённой проблеме как стимул для письменного высказывания.

Исследовав функциональные возможности нейросети Perplexity, можно отметить ее значительный дидактический потенциал: возможность создания планов-конспектов занятий, разнообразных учебных материалов для обучения как видам речевой деятельности, так и аспектам иностранного языка. Perplexity и аналогичные платформы берут на себя выполнение рутинных операций, позволяя преподавателям сосредоточиться на творческих аспектах работы – мотивации студентов и разработке инновационных методик. Но, несмотря на быстрое развитие искусственного интеллекта, мы не можем полностью полагаться только на его технологии. Важно проверять сгенерированный контент на соответствие учебным стандартам и корректировать его под конкретную группу студентов, также стоит выверять информацию, представленную в генерируемых заданиях и предлагаемых источниках, не только для того, чтобы избежать ошибок языкового плана, но и быть уверенным в ее достоверности.

Д. С. Воропай, Т. Ю. Щепачёва

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОСЕТЕЙ

Постоянно происходящие преобразования в современном мире оказывают значительное влияние на условия жизни, а также на требования к личностным и профессиональным качествам, знаниям и навыкам, которыми должен обладать современный человек для решения актуальных задач. Данные изменения находят отражение в образовательной сфере. Традиционные подходы к обучению стремительно дополняются альтернативными формами, которые позволяют усовершенствовать поиск информации, способствуют более эффективной систематизации учебного материала, оказывают помощь студентам при выполнении заданий, а в ряде случаев – полностью автоматизируют отдельные этапы учебной деятельности.

В последнее время растет интенсивность внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в сфере образования, включая процесс изучения иностранных языков. Нейросети, такие как ChatGPT, DeepSeek, Deepl и другие, становятся важными помощниками студентов в академической деятельности. Внедрение инновационных подходов может оказывать влияние на восприятие студентами учебного процесса и уровень вовлеченности в него, на степень самостоятельности и личный вклад в освоение знаний. Перечисленные аспекты напрямую связаны с уровнем учебной мотивации, которая становится главным фактором успешного освоения образовательных программ в условиях быстро меняющегося мира.

Данное исследование направлено на определение влияния использования нейросетей на мотивацию студентов при изучении иностранных языков. Материалом исследования послужили результаты опроса, проведенного среди 165 студентов 3–5 курсов переводческого факультета и факультета китайского языка и культуры МГЛУ. Для реализации поставленной цели была разработана анкета из 20 вопросов для определения степени распространенности использования нейросетей среди студентов, оценки преимуществ и недостатков их применения, а также самоанализа студентами воздействия нейросетей на их учебную мотивацию, академическую успеваемость и формирование профессионально значимых навыков.

Результаты исследования показали, что 97 % опрошенных студентов используют нейросетевые сервисы с целью поиска информации (81,2 %), выполнения домашних заданий (63,6 %), выполнения заданий на занятиях (41,8 %), а также для подготовки к экзаменам (52,7 %). Большинство студентов (79 %) положительно воспринимают применение ИИ в учебном процессе и выделяют несколько основных преимуществ, среди которых экономия времени (91,5 %), помощь при выполнении сложных заданий (75,2 %), возможность получения дополнительных знаний (50,9 %).

В качестве наиболее часто используемых сервисов отмечены ChatGPT, DeepSeek, DeepAI, Poe, Deepl, Midjourney, Gamma и обучающие приложения типа Duolingo. Среди наиболее популярных задач, выполняемых с помощью инструментов на базе ИИ, названы поиск ответа на заданный вопрос (69,7 %), поиск дополнительной информации (64,2 %), перевод текста (55,8 %), реферирование текста (46,7 %), составление текста доклада (41,8 %), выполнение письменных творческих заданий (эссе, обзоры, рецензии) (34,5 %). Значительное количество студентов применяет ИИ для написания научных работ (21,8 %) и создания презентаций (20,6 %). Данные результаты позволяют сделать вывод о широте применения нейросетей в различных аспектах обучения.

Более 50 % студентов отмечают высокую эффективность использования ИИ в учебной деятельности. Вместе с тем, в сфере использовании ИИ выявлены определенные проблемы, включая наличие неточностей и недостоверности информации, существенные временные затраты на ее верификацию, ограничения функциональности некоторых сервисов в бесплатном режиме, а также необходимость адаптации сгенерированного текста в соответствии с уровнем владения языком студента. Эти факторы позволяют сделать вывод, что на данный момент ИИ пока не способен выступать в качестве самостоятельного источника знаний без участия человека. В связи с этим перед преподавателями стоит задача развивать у студентов критическое мышление, необходимое для работы с информацией, сгенерированной ИИ.

Активное использование ИИ в учебном процессе неизбежно приведет к трансформациям в образовательной сфере. Это мнение разделяют 64,8 % респондентов, подчеркивающих, что ИИ уже частично заменил традиционные методы обучения. Однако, учитывая существующие недостатки, в настоящее время нейросети следует рассматривать только как вспомогательный, а не основной инструмент.

Примерно половина студентов (46,1 %) отмечает, что использование ИИ делает учебный процесс более увлекательным. Вместе с тем 44,8 % респондентов не связывают использование ИИ с увлекательностью процесса обучения. Эти данные подтверждают необходимость персонализированного подхода к внедрению ИИ для повышения мотивации студентов.

Более половины участников опроса (59,6 %) считают, что ИИ оказывает положительное влияние на их академическую успеваемость. Почти половина (46,1 %) также отмечает повышение уверенности в своих знаниях и навыках. Данные результаты свидетельствуют о высоком потенциале ИИ как инструмента, способствующего улучшению академических результатов студентов.

Значительная часть студентов (59,6 %) считают, что ИИ оказывает положительное влияние на их подготовку к будущей профессии. Одновременно 48,5 % респондентов уверены, что ИИ способствует развитию их профессиональных навыков. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что использование нейросетей может способствовать улучшению качества профессиональной подготовки.

В то время как использование ИИ, по мнению студентов, положительно влияет на мотивацию, академические результаты и развитие профессиональных навыков, обеспокоенность вызывают этические аспекты, в частности проблема академической честности и определения допустимых границ использования ИИ при выполнении учебных заданий. Согласно результатам опроса, 13,9 % студентов считают приемлемым сдавать работы, выполненные с помощью ИИ, 63,6 % допускают такую практику в определенных ситуациях, 3,7 % затруднились ответить, а 18,8 % отрицательно относятся к использованию нейросетей для выполнения заданий. При этом только 6 % студентов чувствуют сильную тревогу по поводу возможных последствий использовании ИИ, 21,2 % – испытывают умеренное беспокойство и почти половина студентов (48,5%) не обеспокоена потенциальными санкциями при условии, что работа выполнена качественно. Идею введения правил и ограничений на использование ИИ в учебном процессе поддерживают 40 % опрошенных, 23 % – воздержались от ответа, а 37 % – выступили против. Среди основных причин, по которым студенты считают допустимым снижать оценку за использование ИИ указаны следующие: отсутствие критического мышления и анализа (53,3 %), трудность в обсуждении и защите работы из-за незнания содержания, неспособность объяснить содержание работы, несмотря на высокое качество текста (59,6 %), неспособность применить полученные знания на практике (45,5 %). При этом 1,8 % опрошенных считают снижение отметки в таких случаях несправедливым. Отношение к автоматизированной проверке работ с использованием ИИ оказалось неоднозначным: 41,8 % студентов поддерживают идею, однако 43,6 % – относятся к этому скептически.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработать четкую политику использования нейросетей в образовательном процессе. Также важно отметить, что на данном этапе пока рано говорить о полной автоматизации системы оценки – более целесообразным представляется комбинированный подход, поскольку без участия преподавателя невозможно учесть индивидуальные особенности студентов, их уровень креативности и нестандартный подход к решению задач, особенно в случае выполнения творческих заданий.

Таким образом исследование показало, что опрошенные студенты активно поддерживают использование ИИ в учебной деятельности и отмечают ряд значительных преимуществ, среди которых оптимизация подготовки к занятиям, улучшение качества выполнения заданий и дополнительные возможности для практики иностранного языка, что, в свою очередь, повышает мотивацию студентов. Тем не менее необходимо учитывать потенциальные риски, связанные с делегированием всех образовательных задач ИИ. Это может привести к ослаблению навыков самостоятельной работы, торможению развития критического мышления, формированию поверхностного подхода к обучению и, как следствие, снижению мотивации. Для сохранения и укрепления мотивации требуется формирование культуры осознанного и целенаправленного применения нейросетей в образовательном процессе.

Н. В. Зиневич

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ АГЕНТИВНОСТИ В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Одним из наиболее перспективных ракурсов современных лингвистических исследований является дискурс-анализ, основной целью которого является изучение различных речевых практик как неотъемлемого компонента широкого социо-культурного контекста.

При общем признании первостепенной значимости экстралингвистической ситуации при анализе дискурса следует отметить, что различные направления дискурс-анализа могут по-разному интерпретировать характер связи контекста с речевым процессом/ продуктом. С одной стороны, общепризнанно, что анализ речевой деятельности немыслим без учета таких компонентов внеязыкового контекста, как участники коммуникации, связывающие их отношения, преследуемые ими цели, специфика сферы общения, социо-культурные факторы и т.п. С другой стороны, ряд исследователей (М. Фуко, Т. Ван Дейк) говорят не только о наличии связи языка и внеязыкового контекста, но и утверждают, что эта связь носит жестко детерминированный характер, поскольку именно контекст задает рамки коммуникации и, более того, самым непосредственным образом влияет на смыслопорождение и смысловосприятие.

Целью настоящего исследования является выявление закономерностей языкового выражения различных аспектов деятельности человека в социально значимых речевых практиках и установление специфики взаимосвязи этой деятельности с экстралингвистической ситуацией. Фактическим материалом послужили 10 новостных сообщений из экологически ориентированных публикаций новостных on-line служб BBC, CNN и британской газеты The Guardian. Выбор объекта анализа связан с тем, что новости особенно четко позволяют проследить, как доминирующие дискурсы транслируют свои установки, закрепляют их в сознании масс, тем самым конструируя социальную реальность. В свою очередь, в условиях усугубляющегося экологического кризиса и острой необходимости осуществления действенных мер для его предотвращения новости экологической тематики приобретают особо высокую социальную значимость. Отсюда представляется важным установить степень свободы действий (агентивности), которой доминирующие дискурсы наделяют различные социальные группы, и их возможный вклад в решение экологических проблем.

Агентивность – это «способность действовать свободно, рационально и делать свободный выбор» (В.Е. Чернявская). Помимо свободы выбора, прототипическая агентивность также включает такие ключевые признаки, как определенные затраты энергии действующенго лица/ актора, высокую степень его контроля над ситуацией, наличие волевого акта, способность инициировать процесс и преобразующий потенциал осуществляемых действий.

Исследование показало, что агентивность в зависимости от степени учета вышеотмеченных признаков и ряда других факторов может принимать следующие формы:

1) «чистая» агентивность, демонстрирующая всю совокупность ключевых признаков: *Passengers **have returned** to electric-powered travel / The United States **is producing** more oil now*);

2) имплицитная агентивность, также предполагающая реализацию всех ключевых признаков, но при этом отсутствует явное указание на действующее лицо/ актора: *Gas-powered buses<…> **were decommissioned***;

3) псевдоагентивность, вербализуемая с помощью глаголов рече-мыслительной деятельности и, следовательно, не предусматривающая преобразующий потенциал соответствующих действий: *say; describe; declare; warn; plan,* и т.п.;

4) потенциальная агентивность, включающая все ключевые признаки; однако при этом их реализация еще не гарантирована, поскольку грамматически соответствующая фраза ориентируется на будущее/потенциально (не)возможное действие: *The strong winds **could lead** to power cuts*;

5) «вынужденная» агентивность, в которой элиминируются такие признаки, как свобода выбора, контроль над ситуацией и способность инициировать процесс. Соответствующее действие, хотя в какой-то степени контролируется актором и предполагает затраты энергии, происходит под влиянием внешних факторов: *They **were forced to evacuate** their home after the neighborhood was hit by the fires*.

Нижепредставленная таблица демонстрирует данные, полученные в ходе количественного анализа фактического материала, и выявляет употребительность различных видов агентивности в англоязычном новостном дискурсе, а также наиболее активных акторов, осуществляющих соответствующие действия.

Вид агентивности	**Употребительность конструкций агентивности, %**	**Акторы, %**
Чистая	20	Власти – 33 Бизнес – 19 Стихия –19
Имплицитная	12	Власти – 56 Технологии – 17 Бизнес – 14
Псевдоагентивность	33	Власти – 50 Бизнес – 17 Эксперты – 14
Потенциальная	25	Власти – 44 Бизнес – 24 Простые люди – 18
Вынужденная	10	Простые люди – 76 Власти – 17

Как видно из таблицы, в новостном дискурсе экологической тематики доминирует псевдоагентивность (33 %), опирающаяся на глаголы речемыслительной деятельности. По-видимому, в первую очередь это связано с задачей новости объективно представить максимально полную информацию, в том числе с позиции вовлеченных субъектов, для чего необходимо их частое цитирование. С другой стороны, широкое использование глаголов рече-мыслительной деятельности может говорить о том, что, во-первых, реализация сопутствующих этим глаголам действий в реальности не гарантирована, а, с другой стороны, они могут приписываться себе говорящим субъектом самостоятельно. Все это подтверждает наличие псевдоагентивности и только потенциально возможного вклада в разрешение/усугубление экологических проблем. Вывод о малореальном характере агентивности в экологическом новостном дискурсе подтверждается далее данными о достаточно высокой употребительности (25 %) конструкций со значением потенциальной агентивности (ориентированной на будущее время), также не гарантирующей реальное осуществление действия.

При этом на чистую агентивность, предполагающую реализацию конкретного действия по воле субъекта, приходится только 20 % проанализированных контекстов. Имплицитная субъектность, в свою очередь, также может способствовать повышению агентивного потенциала сообщения (12 %). Однако ввиду неоднозначного и/или только предполагаемого статуса вовлеченных акторов полагаем, что имплицитную агентивность не всегда правомерно рассматривать в качестве объективного показателя целесообразной деятельностной направленности сообщения. В еще меньшей степени этому способствует вынужденная агентивность (10 %), где актор в принципе лишается свободы выбора.

В заключение рассмотрим наиболее активных акторов с точки зрения общества и передающих эту позицию создателей новостей. Как видно из таблицы, абсолютной доминирующей силой в контексте экологической проблематики являются властные структуры. Далее по употребительности следует бизнес индустрия и ее представители. При этом приходится констатировать относительно невысокую вовлеченность «простых людей», экспертов (ученых и активистов) и технологий как действенного инструмента решения экологических проблем. Единственным исключением в этом отношении стала вынужденная агентивность, где доминирующим актором являются «простые люди», что тем не менее подчеркивает их статус как жертвы сложившихся обстоятельств, а не реальной целенаправленно действующей силы.

Таким образом, дискурсивный анализ по определению социально ориентирован и должен стремиться вскрыть закономерности смыслопорождения и смысловосприятия в увязке с деятельностью человека в обществе. В ходе анализа было установлено, что, англоязычный новостной дискурс транслирует идею о том, что властные группы – политики и бизнес структуры – являются наиболее активными целенаправленно действующими акторами на современной экологической арене.

М. Д. Крымовская

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Внедрение существующих информационных технологий в жизнь и деятельность человека и разработка новых влечет за собой постепенное, но неизбежное изменение в традиционных подходах к организации образования на всех уровнях, начиная с первых ступеней школы и заканчивая возможностями высшего учебного заведения. В настоящее время мы видим признаки того, что происходит формирование информационно-образовательной среды вузов, которые ищут новые форматы и предлагают студентам перенести самостоятельную работу на учебные платформы, типа Moodle, с подготовленными заданиями и настроенным режимом проверки или попробовать комбинированный стиль обучения с частичным переводом занятий в режим дистанционных лекций и привычным посещением пар в университете. Особое место в этом процессе занимает обсуждение применения возможностей искусственного интеллекта (далее – ИИ) для изучения языковых дисциплин и привлечение различных ИИ-платформ для генерализации учебного материала.

Теоретический вопрос применения ИИ при подготовке специалистов уже не является новым, в научной литературе можно найти описания различных применений технологий ИИ с учетом особенностей учебной программы и требований к будущему специалисту, в том числе в процессе изучения иностранных языков (А. Д. Тулегулов, Д. А. Антонова, Н. В. Гусева и др.). Больше споров вызывает практическое применение предлагаемых возможностей и технологий. При работе с языковыми дисциплинами важен не только процесс передачи знаний, но и формирование коммуникативных навыков, развитие речевой активности и культуры общения. Перед ИИ ставят цель стать помощником преподавателя, который возьмет на себя часть обязанностей и поможет с организацией работы, отработкой материала во внеучебное время или планированием работы в целом.

Один из вариантов привлечения ИИ к обучению студентов – это применение современных цифровых технологий при разработке учебно-методических комплексов (далее – УМК) по языковым дисциплинам. Современные языковые модели, такие как ChatGPT, Qwen Google Bard и другие, демонстрируют высокую способность обработки естественного языка и доступных им массивов информации, что может быть применено для создания уникальных авторских материалов и обеспечить в том числе индивидуальный подход к обучению каждого студента, разнообразие предлагаемых упражнений и инструментов работы, сократить время на проверку полученных ответов, вывести на самостоятельную работу те виды упражнений, которые направлены на формирование базовых языковых явлений, например, так называемый дриллинг грамматических явлений.

В качестве примера будет приведены отрывки из опыта работы над электронным УМК по дисциплине «Язык средств массовой информации» для студентов переводческого факультета МГЛУ. При его составлении использовались различные цифровые платформы, например, Qwen и DeepAI, которые позволяли обработать идею составителя в соответствии с предъявляемыми требованиями, но при этом сохранить уникальность материала.

Применение возможностей ИИ при составлении ЭУМК не ограничивается созданием одних лишь типовых языковых упражнений. Уже на этапе создания виртуального пространства на цифровой платформе (в нашем случае – Moodle) ИИ может быть использован для генерализации визуального сопровождения блоков ЭУМК. Возможности, которые предоставляют сервисы подобные DeepAI, зависят от точности формулировок, которые предоставляет автор составитель. В качестве примера используется изображение, которое было сгенерировано с помощью платформы Freepik по запросу «студент читает газету в аудитории». Данная платформа дает сразу 5 изображений по запросу, что позволяет быстрее сделать выбор.

Пример ИИ-изображения, сгенерированного с помощью платформы Freepik.

ЭУМК подразумевает деление материалов на две части – теоретический раздел и практический раздел. Применение ИИ на этапе работы с теорией дает возможность отказаться от привычного изложения материала в виде текстовых файлов или выдержек из учебников. Сама платформа Moodle настроена на мотивирование автора-составителя применять разнообразные интерактивные элементы, но в комбинации с внешними платформами это может помочь создать красочный, информативный и интерактивный материал, который будет гибким в использовании и обновлении. Заменой традиционному текстовому формату предоставления теории может стать использование возможностей ресурсов Canva или Gamma, которые предоставляют готовые шаблоны для оформления или позволяют создать свой авторский материал. Такой формат подходит для тех ЭУМК, которые изначально рассматриваются как вспомогательный источник информации и будут использованы для организации самостоятельной работы студентов. Формат презентации позволит организовать теоретический материал в виде

опорного конспекта, выделив ключевые понятия, сопроводив соответствующими визуальными опорами в виде таблиц, схем или изображений, каждый из которых в свою очередь может быть создан и обработан с помощью ИИ.

Для раздела с практическим материалом ИИ станет помощников на нескольких уровнях. Возможности ИИ-платформ позволяют создавать тексты упражнений, как по тематическому запросу, так и с применением конкретных языковых единиц, которые должны быть применены и/или отработаны, обрабатывать материал под студентов с разным уровнем владения языком и создавать разноуровневые упражнения, создавать индивидуальный маршрут изучения предмета. При массовом формате высшего образования это дает возможность сэкономить время при подготовке материалов, унифицировать их формат и проверку, наладить возможность быстрой замены устаревших блоков информации. С развитием чат-ботов у преподавателя появляется возможность заложить интерактивные языковые упражнения устного типа, в которых ИИ будет выступать собеседником при отработке навыков диалогической речи. Тем самым студенты могут тренировать устную речь в условиях имитации живого общения, у них будет возможность получить немедленный разбор своих типичных ошибок грамматического и/или лексического толка и как их можно исправить.

Наряду с очевидными преимуществами, которые несет в себе интеграция ИИ в создание материалов для обучения языку, не стоит забывать, что данный ресурс выступает вспомогательным, а не является полноценной заменой преподавателя. На первых этапах разработки УМК и ЭУМК от составителя потребуется вложить время и усилия в изучение существующего многообразия ИИ-платформ, отбор тех, которые отвечают концепции, авторской задумке, обладают интерфейсом, который удобен в пользовании. Отдельно стоит вопрос авторства материалов, сгенерированных посредством ИИ, а также качество итогового продукта. ИИ-платформы не являются конечным вариантом разработки, они сами запрограммированы на постоянное обучение на основе запросов пользователей, что требует контроля и вычитки материала, который был сгенерирован.

К. Н. Ле Ван, А. Ю. Шемет

О РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИЧЕСКАЯ РИТОРИКА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ ДЕЛО»

В статье рассматривается опыт разработки учебной программы “Практическая риторика” для студентов 3 курса переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета (белорусское отделение). Учебная дисциплина «Практическая риторика» является составной частью лингвистической подготовки переводчиков.

К л ю ч е в ы е с л о в а: практическая риторика, учебная программа, переводческое дело.

Несмотря на то, что перевод традиционно рассматривается как процесс передачи текста средствами другого языка, постоянно меняющиеся потребности глобальной индустрии языковых услуг все чаще требуют от переводчиков владеть более широким спектром навыков. Участие в международных встречах и конференциях, посредничество между клиентом и заказчиком, представительская деятельность подразумевают высокий уровень владения речью, знание особенностей различных видов выступлений и умение коммуницировать с аудиторией. Способность выступать перед публикой стала базовой необходимостью для будущих переводчиков. Так, учебная дисциплина “Практическая риторика” поможет подготовить универсальных специалистов в сфере перевода.

Целью изучения учебной дисциплины “Практическая риторика” является умение построения устного монологического текста выступления в рамках информационного, убеждающего, протокольно-этикетного, развлекательного типов выступлений.

Основными задачами изучения учебной дисциплины “Практическая риторика” являются: формирование навыков создания устных текстов в рамках различных типов выступлений, навыков сбора, анализа и обработки информации для создания текстов выступлений; формирование и совершенствование навыков использования вербальных и невербальных средств ораторской речи, навыков привлечения и удержания внимания целевой аудитории, аргументированного выражения своей позиции.

В системе подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с учебным планом специальности 6-05-0231-01 “Переводческое дело (английский язык и второй иностранный язык)” учебная дисциплина “Практическая риторика” является дисциплиной компонента учреждения образования.

Знание учебной дисциплины “Практическая риторика” необходимо для изучения таких практических учебных дисциплин, как “Практика иноязычного общения”, “Практикум по межкультурной коммуникации”.

В соответствии с учебным планом специальности 6-05-0231-01 “Переводческое дело (английский язык и второй иностранный язык)” общее количество часов, отводимое на изучение учебной дисциплины “Практическая риторика”, составляет 90 академических часов, из них количество аудиторных часов составляет 34 часа (34 часа практических занятий). Самостоятельная работа студентов планируется в объеме 56 академических часов, из них 39 часов – управляемая самостоятельная работа.

Учебная дисциплина изучается на протяжении одного семестра (в VI семестре) на 3 курсе.

Формой промежуточной аттестации по учебной дисциплине является экзамен по окончании VI семестра. Трудоемкость учебной дисциплины “Практическая риторика” составляет 3 зачетные единицы. Учебная дисциплина “Практическая риторика” изучается на английском языке. Форма получения высшего образования – очная (дневная).

Студентам специальности “Переводческое дело” в рамках дисциплины “Практическая риторика” для изучения предлагаются следующие темы:

1) Введение в риторику.

2) Портрет аудитории. Демографические и психографические характеристики аудитории.

3) Тема выступления. Формулирование цели и центральной идеи выступления. Сбор материала.

4) Построение структуры выступления. Введение и заключение: стратегии и методы построения.

5) Аргументация. Ошибки в аргументации.

6) Средства речевой выразительности.

7) Виды публичных выступлений (информационное, убеждающее, протокольно-этикетное, развлекательное) и их особенности.

В ходе преподавания учебной дисциплины используются следующие информационно-коммуникационные и личностно-ориентированные технологии: информационно-коммуникационные технологии обучения (компьютерное тестирование); личностно-ориентированные технологии обучения (коммуникативная технология, проектная технология).

Для организации и контроля выполнения самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине “Практическая риторика” используется система электронного обучения Moodle. Для осуществления управляемой самостоятельной работы студентам предлагаются такие задания, как написание конспектов, выполнение тестов, просмотр и анализ видео- и аудиоинформации; подготовка тематических докладов и презентаций, составление тематических глоссариев, составление тематической подборки литературных/информационно-справочных/интернет- источников, выполнение иных творческих заданий.

Для контроля выполнения управляемой самостоятельной работы студентов разрабатывается и формируется фонд оценочных средств, который включает тесты и тестовые задания для самопроверки и самоконтроля, тематику презентаций и докладов, алгоритмы разработки проектов. Контроль выполнения заданий по самостоятельной работе осуществляется преимущественно в системе электронного обучения Moodle, а также на аудиторных занятиях (в том числе на онлайн-занятиях в случае организации учебных занятий в удаленном режиме обучения).

На практических занятиях используются такие средства текущего контроля, как фронтальный опрос, дискуссия, презентация групповых и индивидуальных проектов, их анализ и оценка.

Текущая аттестация проводится 1 раз в семестр. Формами текущей аттестации являются: проект/тест/контрольная работа. Для организации текущей аттестации может использоваться система электронного обучения Moodle. Для проведения текущей аттестации разрабатывается и формируется фонд оценочных средств.

В соответствии с учебным планом специальности 6-05-0231-01 «Переводческое дело (английский язык и второй иностранный язык)» формой промежуточной аттестации по учебной дисциплине «Практическая рито-

рика» является экзамен по окончании изучения учебной дисциплины «Практическая риторика» в VI семестре. На экзамен выносится материал, изученный на протяжении всего курса освоения учебной дисциплины. Экзамен включает устное монологическое высказывание по одному из видов публичных выступлений по предложенной теме, а также просмотр тематического видео для анализа качества выступления оратора. Итоговая отметка по учебной дисциплине выставляется на основании рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов, которая регламентируется Положением о рейтинговой системе оценки учебных достижений студентов в МГЛУ. В соответствии с Положением о рейтинговой системе оценки учебных достижений студентов МГЛУ составляющими рейтинговой отметки являются следующие показатели: посещение и участие в работе на аудиторных занятиях (в том числе онлайн-занятиях), выполнение заданий текущей аттестации, выполнение заданий управляемой самостоятельной работы в соответствии с семестровым графиком УСР. Промежуточная аттестация может проводиться в удаленном формате с использованием технологий онлайн-обучения.

Таким образом, содержание учебной дисциплины «Практическая риторика», которое нашло свое отражение в представленной учебной программе по данной дисциплине, формы контроля и технологии обучения направлены не только на приобретение обучающимися теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для освоения специальности, но и на развитие ценностно-личностного, духовного потенциала обучающихся, формирование у них гражданско-патриотических качеств, готовности к активному участию в экономической, социально-культурной и общественной жизни страны.

И. В. Павлоцкая, Е. С. Алёшина

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА НА БАЗЕ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Компетентностный подход в образовании – это формирование ключевых компетенций, трактуемых как совокупность знаний, умений, навыков, нормативно-ценностных установок, необходимых для эффективного решения личностных и социально-значимых проблем в определенных сферах деятельности и культуры.

Мы признаем, что компетентностный подход является важнейшим фактором обеспечения качественного высшего образования и является альтернативой традиционному обучению, основанному на накоплении абстрактно-теоретических знаний.

Обучение в нашем вузе направлено на формирование у специалиста трех основных групп компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных.

Здесь мы будем говорить, прежде всего, об академической компетенции, которая является совокупностью компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с различными познавательными процессами. В систему академических компетенций входят такие компетенции, как языковая, коммуникативная, информативная и другие. По праву мы относим сюда и лингвокультурологическую компетенцию, для формирования которой необходимо понимание сходства и различия между культурами родной страны и страны изучаемого языка.

Лингвокультурологическую компетенцию можно определить как совокупность системно организованных знаний о культуре, готовность интерпретировать языковые и экстралингвистические факты, а также аналитические и коммуникативные умения, которые приобретаются в процессе знакомства с культурными ценностями страны изучаемого языка.

Компетенции формируются за счет педагогических и методологических подходов, они не могут генерироваться в процесс традиционного образования на предметно-содержательном уровне. Их формирование происходит за счет их систематического интегрирования в целостный образовательный процесс посредством технологий, содержания, стиля жизни учебного заведения, типа взаимоотношений между преподавателями и студентами.

Мы считаем, что чтение оригинальной художественной литературы может обладать ‘эффектом синергизма’, который будет способствовать развитию лингвокультурологической компетенции в обучении английскому языку.

Более того, чтение произведений на иностранном языке имеет ряд преимуществ:

– способствует улучшению понимания культурных особенностей изучаемого языка, расширению кругозора и осознанию культурных различий;

– помогает студентам глубоко погрузиться в аутентичную речь и тем самым привыкнуть к естественной лексике, грамматическим конструкциям и идиоматическим выражениям конкретного языка, благодаря чему студенты начинают лучше понимать структуру языка и нюансы его употребления;

– способствует повышению уровня владения языком, поскольку регулярное чтение расширяет активный и пассивный словарь, укрепляет знание грамматики и правил орфографии;

– способствует развитию критического мышления и аналитических способностей ввиду того, что чтение оригинального текста требует анализа структуры предложений, стилистики автора, значения слов и выражения мысли;

– тренирует мозг, так как использует сложные когнитивные функции: внимание, кратковременную и долговременную память, ассоциативное и абстрактное мышление;

– способствует формированию хорошего языкового вкуса, поскольку оригинальная литература является эталонным источником образцов правильной речи и грамотного стиля;

– способствует снятию стресса, так как помогает абстрагироваться от обычной жизни;

– является одним из самых простых способов интеллектуального роста.

Цель данной работы заключается в выявлении и обосновании эффективности использования аутентичной художественной литературы современных авторов в образовательном процессе студентов первого курса переводческого факультета при изучении английского языка с целью развития их лингвокультурологической компетенции.

Актуальность темы данной работы определяется тем, что студенты первого курса переводческого факультета в рамках прохождения дисциплины «Практика устной и письменной речи (1 иностранный язык)», согласно учебной программе, должны прочитать минимум две книги современных англоязычных авторов в течение учебного года и представить результаты своей работы на экзамене и дифференцированном зачете.

Материалом исследования послужил опросник, предложенный студентам первого курса переводческого факультета, включающий 4 вопроса: 1) как часто вы читаете книги в оригинале; 2) какие плюсы для вас лично представляет чтение книг в оригинале; 3) с какими трудностями вы сталкиваетесь при чтении книг в оригинале; 4) какую книгу вы рекомендуете прочесть на английском языке. Студентам было предложено дать свой вариант ответа.

По результатам опроса 110 студентов установлено, что 6 % студентов первого курса переводческого факультета вообще не читают книги в оригинале, 4 % читают очень редко, 66 % читают редко/иногда/нечасто, 20 % читают часто и в 4 % случаев ответы студентов не позволяют отнести их к какой-либо из категорий.

В отношении вопроса о том, какие плюсы студенты видят в чтении книг в оригинале, выявлено, что 55 % студентов отмечают обогащение словарного запаса, 25 % студентов находят преимущество в возможности глубже погрузиться в оригинальную версию произведения, минуя переводческие адаптации, 8 % студентов считают, что чтение книг в оригинале помогает им понять структуру языка, 7 % указывают на более глубокое понимание культуры страны изучаемого языка, 3 % посредством чтения тренируют практику перевода и 2 % написали, что при чтении книг в оригинале получают удовольствие от преодоления языкового барьера и ощущение достижения.

По вопросу о том, с какими сложностями студенты сталкиваются при чтении книг в оригинале, выявлено, что 73 % студентов находят сложность в незнакомых словах в тексте, что значительно усложняет его понимание, у 17 % студентов возникают проблемы с пониманием грамматических конструкций, 7 % вынужденно читают медленно из-за необходимости переводить каждое слово, что быстро приводит к утомляемости и быстрой потере интереса к книге, 3 % заявляют, что зачастую уровень выбранной книги выше их уровня владения иностранным языком.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что студенты первого курса переводческого факультета в большинстве своем

читают нечасто, что объясняется затруднениями в понимании незнакомой лексики и восприятии сложных, на их взгляд, грамматических конструкций, а также сложностями в подборе книг.

По итогам данного исследования нами был разработан ряд рекомендаций для студентов первого курса переводческого факультета:

– выбирайте для чтения книги современных авторов, так как словарный запас современных авторов меньше, чем классиков, а используемая ими лексика более актуальна и применима в жизни;

– выбирайте книги, которые максимально приближены к реальности. Произведения современных авторов предлагают такую опцию;

– отдавайте предпочтение книгам, которые написаны легким и понятным языком и имеют захватывающий сюжет;

– помните, что первые 10-30 страниц книги – самые трудные для чтения. Вы знакомитесь со стилем повествования автора, его речевыми оборотами и грамматическими конструкциями. Не сдавайтесь!

– доверьтесь контексту, со временем вы обретете чувство баланса и будете понимать, когда посмотреть слово в словаре, а когда это делать необязательно;

– чтобы получать пользу и удовольствие от книги необязательно понимать все на 100 %;

– посмотрите фильм, вам будет проще понять книгу, по которой он был снят;

– заложите фундамент широко используемой в современном английском языке лексики, а потом переходите к чтению классической литературы, фэнтези, научной фантастики и исторических романов;

– не списывайте нежелание читать на отсутствие свободного времени. Чтению можно уделять 30 минут ежедневно. Используйте время, которое вы тратите на общественный транспорт или поездку в родной город. Читать по чуть–чуть намного лучше, чем не читать совсем.

В заключение рассмотрения данного вопроса можно отметить, что анализ данных опроса студентов первого курса переводческого факультета позволяет выявить перспективные зоны их личностного роста в отношении чтения аутентичной литературы, а выработанные рекомендации позволяют студентам правильно подобрать книгу для чтения.

Е. А. Романовская

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В современных условиях к молодому специалисту в области лингвистики и иностранных языков предъявляется целый ряд требований, которые не связаны напрямую с владением тем или иным иностранным языком, а касаются, в основном, общих умений ведения деловой и межличностной

коммуникации. Среди них можно выделить общие коммуникативные навыки (умение эффективно общаться в устной и письменной форме с коллегами, клиентами и партнерами, умение излагать свои мысли ясно, четко и убедительно), навыки работы в команде (гибкость и умение находить компромиссы), навыки решения проблем (умение анализировать сложные ситуации и находить оптимальные решения, умение дипломатично вести переговоры и аргументировать свою точку зрения) и др.

Как правило, в арсенале преподавателя по иностранному языку имеется широкий набор инструментов (приемов, методов, техник и технологий), позволяющих эффективно решать поставленные задачи. Однако каждый учитель-практик всегда стремится найти универсальный метод/технологию, позволяющий решать одновременно целый ряд задач. Именно таким уникальным средством является технология «дебаты», которая заслуженно с каждым годом привлекает к себе внимание все большего числа преподавателей иностранных языков.

Суть технологии «дебаты» в обучении иностранным языкам состоит в использовании структурированных дискуссий с целью закрепления языковых навыков, развития критического мышления и умения аргументировать свою точку зрения. Дебаты – это ни что иное, как формализованный спор, в котором две команды (обычно «утверждающая» и «отрицающая») аргументированно доказывают свою позицию по определенному вопросу, придерживаясь четких правил и регламента.

В обучении иностранным языкам используются различные виды дебатов. К наиболее популярным относятся:

1. Парламентские дебаты. Этот формат имитирует процедуру формального спора в Британском парламенте, где одна команда выдвигает предложение, а другая опровергает его, используя цепочку объективных аргументов.

2. Дебаты Карла Поппера. Данный формат представляет собой адаптацию парламентских дебатов для учебной аудитории, который предполагает деление на группы, каждая из которых представляет аргументированные доказательства своих противоположных позиций по обсуждаемой теме в структурированном формате.

3. Дебаты Линкольна-Дугласа – это стиль дебатов, основная цель которого убедить аудиторию в справедливости конкретного морального суждения. Это достигается посредством эффективной риторики, убедительных аргументов и четкого обращения к ценностям аудитории.

На занятиях по практике английского языка для старших курсов переводческого факультета МГЛУ используется комбинированный формат дебатов, которые проводятся, как в парной, так и групповой форме. По структуре эти формы фактически идентичны, отличается лишь количество участников и распределение ролей. Так в групповых дебатах участвует две команды, каждый член которой должен представить свой аргумент в защиту позиции команды и подтвердить его состоятельность объективными данными (это может быть мнение экспертов, факты, статистические данные,

цитаты из авторитетных источников, ситуации из жизни и др.). Кроме участников команд один человек назначается на роль ведущего, который готовит вступительную часть, где делается обзор существующей проблемы, дается историческая справка, определяются основные понятия, обозначается противоречие и позиции каждой из команд. Также ведущий следит за ходом дебатов и выполнением регламента. В конце дебатов ведущий подводит итоги, обобщает сказанное, делает выводы по теме обсуждения.

Что касается парных дебатов, то вышеперечисленные роли распределяются между двумя участниками. Один из дебатирующих готовит вступление, выдвигает свою позицию и представляет аргументы и доказательства в ее поддержку, чередуясь со вторым участником, который в конце подводит итоги обсуждения темы. Тематика проблемных ситуаций, выносимых на обсуждение, связана с актуальными социальными, экономическими и политическими вопросами: семья и семейные отношения, права детей, деньги и ценности, глобальный финансово-экономический кризис, терроризм и борьба с терроризмом, политика и политические деятели, иммиграция. Примеры тем для дебатирования:

- *Money is the root of all evil. / Money is not the enemy until you misuse it.*
- *An open-door immigration policy is a recipe for disaster. / An open-door immigration policy is beneficial to the host countries.*
- *Child protective services violate parental rights and undermine the family institution / Juvenile social services protect children's rights.*

Обучение дебатированию осуществляется в несколько этапов:

1) *подготовительный этап*, во время которого происходит изучение, накопление и первичная отработка новой лексики и речевых моделей по теме;

2) *основной этап*, где студенты тренируются формулировать свою точку зрения и аргументированно ее доказывать;

3) *завершающий этап*, во время которого происходит непосредственная реализация дебатов в аудитории в соответствии со структурой.

Для каждого этапа в обучении дебатам на иностранном языке предлагается комплекс упражнений, направленных на формирование ключевых навыков и умений.

1. *Примеры упражнений для подготовительного этапа:*

- Mind-mapping: студенты составляют карту ключевых взаимосвязанных понятий по теме.
- Alike & Opposite: студенты подбирают синонимы и антонимы к заданным словам, относящимся к противоположным позициям в дебатах.
- Translate & Paraphrase: студенты переводят фразы или предложения с родного языка на иностранный и наоборот, а также перефразируют сложные высказывания.

2. *Примеры упражнений для основного этапа:*

- Argument/counterargument builder: студенты формулируют аргументы в поддержку или против определенной точки зрения.

- Evidence search: студенты ищут доказательства (факты, статистика, примеры) для подкрепления аргументов.
- Refuting art: студенты анализируют аргументы оппонентов и выявляют слабые места, разрабатывают короткие опровержения, свидетельствующие о несостоятельности аргументов оппонента.
- Why-game: студент высказывает утверждение, а другие студенты задают ему вопрос « Почему? » до тех пор, пока не будут исчерпаны все возможные аргументы.

3. Примеры упражнений для завершающего этапа:

- «Лифт»: студенты должны представить, что они находятся в лифте и у них есть 30 секунд, чтобы убедить кого-то в своей идее.
- Mini-debates: проводятся короткие дебаты на простые темы, чтобы участники могли попрактиковаться в аргументации и контраргументации.
- Full debates: проводятся полные дебаты с соблюдением всех правил и форматов дебатов.

В помощь преподавателю и студентам в подготовке к дебатам существует множество онлайн ресурсов, таких как:

✓ ProCon.org – предоставляет аргументы за и против различных спорных тем,

✓ CQ Researcher – предлагает всесторонние отчеты по актуальным вопросам,

✓ National Speech & Debate Association (NSDA) – предоставляет ресурсы, учебные материалы и информацию о дебатных турнирах,

✓ TED Talks – предлагает вдохновляющие речи и презентации на различные темы,

✓ The New York Times, The Wall Street Journal, The Economist – предоставляют актуальную информацию и аналитику по различным темам,

✓ BBC News, CNN, Reuters – информационные агентства с широким охватом новостей.

Таким образом, дебаты – это динамичная и эффективная технология обучения иностранным языкам, развивающая коммуникативные умения и навыки, критическое мышление, межкультурную компетенцию, уверенность в себе, а также способствующая более глубокому усвоению изучаемого материала и, в целом, повышающая интерес к изучаемому языку.

М. С. Колос

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В последние годы в образовательном пространстве Республики Беларусь активно используется понятие «функциональная грамотность» как интегративный показатель того, насколько будущие выпускники учреждений общего среднего образования готовы к эффективной самостоятельной жизни и деятельности в современном обществе. Ориентация белорусского образования на формирование функциональной грамотности (ФГ) является ответом на настоящие и будущие социокультурные вызовы динамично меняющегося общества, успешное функционирование в котором требует от личности умений применять приобретённые знания, навыки и умения в новых ситуациях, использовать цифровые технологии, эффективно взаимодействовать с другими людьми, критически осмысливать информацию, представленную на иностранном языке, и др.

Концепция функциональной грамотности впервые получила распространение за рубежом в конце 1950-ых гг. благодаря деятельности Организации Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. На ранних этапах становления данного понятия ФГ трактовалась преимущественно как способность читать и писать на уровне, достаточном для решения повседневных задач.

Изучение эволюционных изменений в развитии концепции ФГ позволило выявить тенденцию на дальнейшее расширение границ понятия. Оно включило более сложные способы работы с информацией, такие как её анализ и интерпретация, а также иные составляющие, которые оказывают влияние на эффективное функционирование личности в современных социокультурных условиях: способность к решению проблем, цифровую, финансовую грамотность, креативное мышление, готовность к межкультурной коммуникации и др.

Несмотря на то, что концепция ФГ получила распространение ещё в конце 1950-ых гг. и далее активно развивалась, единого, общепринятого определения данного понятия в научной литературе до сих пор не существует. Анализ исследований, характеризующих данное понятие в образовательном контексте, позволил заключить, что имеется шесть основных подходов к её определению в отечественной и зарубежной литературе.

1. Акцент на характеристику функционально грамотной личности позволяет выделить личностно-ориентированный подход к определению понятия. Так, в личностно-ориентированном подходе к определению ФГ она характеризуется как базовая характеристика личности (И. Ю. Алексашина), ситуативная характеристика личности (В. В. Мацкевич, С. А. Крупник), интегративное личностное качество, интеллектуальная способность (О. Л. Жук), либо представляется совокупностью качеств, которые характеризуют функционально грамотную личность (Р. Н. Бунеев).

2. Фокус на практическое применение приобретаемых знаний, навыков, умений служит основой для выделения деятельностного подхода к определению ФГ. С позиций данного подхода подчёркивается способность применять приобретаемые знания, навыки, умения для решения задач в повседневной жизни (В. Ф. Русецкий, О. В. Зеленко и др.).

3. Рассмотрение ФГ с точки зрения владения компетенциями даёт возможность выделить компетентностный подход к определению понятия. С точки зрения данного подхода ФГ нередко характеризуется как образовательный результат: уровень образованности (П. И. Фролова, Е. А. Басова), совокупность актуализированных ключевых компетенций (Е. В. Бахарева), результат овладения системой предметных компетенций (А. А. Корзюк) и др.

4. Распространённым является взгляд на ФГ с точки зрения ориентации и успешной адаптации личности в обществе. Данная позиция позволяет выделить адаптационный подход (В. В. Мацкевич, С. А. Крупник, О. Е. Лебедев и др.), в котором подчёркивается значимость ФГ для социальной адаптации личности.

5. Ряд исследователей делают акцент на понимание и интерпретацию текстов. В рамках информационного подхода большое значение отводится практическому применению умений чтения, анализа и использования информации для решения задач (А. А. Леонтьев, И. Н. Кондратьева, Д. Д. Рубашкин С. Г. Косарецкий и др.).

6. М. А. Холодная и А. В. Хуторской рассматривают овладение функциональной грамотностью как базовыми (элементарными) умениями, составляющими фундамент для осуществления деятельности.

Вследствие отсутствия единообразия в подходах и однозначности точек зрения нерешённым остаётся вопрос о родовом понятии в определении понятия «функциональная грамотность».

На наш взгляд, внимания заслуживает точка зрения А. В. Хуторского по данному вопросу. Научно обосновывая, почему функциональная грамотность не может быть охарактеризована как способность, готовность, уровень, набор умений и др., учёный определяет её как «владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определённой сфере» (А. В. Хуторской, 2024).

В нашем понимании ФГ мы основываемся на инструментальном подходе к ней как к средству, помогающему личности реализовывать личные цели, решать ситуативные задачи и ориентироваться во взаимодействии с

социумом. Мы полагаем, что определение понятия через «владение» наиболее полным образом отражает инструментальное ядро ФГ. Таким образом, рассмотренные выше подходы позволили наи дать своё определение сущности ФГ применительно к иностранному языку.

Функциональная грамотность – это владение умениями устной и письменной коммуникации, самостоятельной информационно-аналитической и учебно-познавательной деятельности на иностранном языке на уровне, минимально допустимом и достаточном для целесообразного и эффективного использования умений в решении личностно и социально значимых ситуативных задач (коммуникативных, познавательных, творческих) в рамках социально-бытовой, социально-познавательной, социально-культурной, академической и профессионально-трудовой сфер общения.

Таким образом, в исследованиях вопроса сущности ФГ в образовательном контексте актуальной остаётся проблема диффузности определения понятия, что связано с разными концептуальными подходами к его пониманию и многозначностью восприятия. В нашем определении понятия мы актуализируем его основные признаки, ключевым из которых является инструментальность как концептуальное ядро понятия, а также уточняем потенциальный функциональный контекст социального взаимодействия на иностранном языке будущих выпускников учреждений общего среднего образования.

А. С. Кочукова

УЧЁТ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРЕДМЕТНОГО И МЕТАПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УСТНЫМ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ

Согласно современным тенденциям в обучении иностранным языкам, сегодня представляется необходимым обеспечить условия для саморазвития и самореализации обучающегося. Это осуществимо посредством конструирования им собственного представления об окружающей действительности на основании жизненного опыта, способности выйти за пределы изучаемого предмета и рефлексии (Л. П. Гимпель). Например, если в качестве такого предмета выступает фактологический материал об особенностях устного общения в различных ситуациях, то студенту необходимо актуализировать свои знания о явлениях изучаемой культуры и опыт устного иноязычного общения (УИО) с ее представителями. При этом, обучающийся должен овладеть недостающей информацией, сопоставить актуализированные знания и опыт с приобретенными в ходе поиска дополнительных фактов, сделать выводы и прийти к адекватному умозаключению. Мы полагаем, что это может способствовать более полному и точному конструированию обучающимися представления об окружающей их реальности. Мы рассматриваем

эту идею с позиции формирования у обучающихся метапредметной компетенции (МПК). Целью данного исследования представляется рассмотрение возможности учета предметного и метапредметного компонентов в процессе обучения УИО студентов, получающих высшее лингвистическое образование.

В ходе изучения научной литературы по проблеме реализации метапредметного подхода в образовании было определено, что положение о взаимосвязанном овладении студентами предметным и метапредметным содержанием является современным и актуальным (А. Г. Асмолов, Н. В. Гераскевич, М. Г. Гец, А. Е. Казенчева, С. С. Куклина, Б. А. Крузе, Р. Оксфорд, Е. В. Сизова, А. В. Хуторской и др.). Согласно А. В. Хуторскому, метапредметность определяется как выход за пределы предмета, но не уход от него. Метапредмет находится в основе предмета и одновременно в контакте с ним. В связи с этим было установлено, что формирование метапредметных результатов должно осуществляться в ходе овладения обучающимися учебными предметами (С. А. Пляскина). Рассмотрим возможность учета взаимосвязи между предметом и метапредметом в ходе овладения студентам УИО на примере развития информационных метапредметных умений.

В рамках данного исследования в качестве одного из компонентов МПК были выделены метапредметные умения (общеучебные, информационные и кооперативные), которые связаны с другими ее компонентами (декларативными и процедурными знаниями, опытом осуществления студентами учебно-познавательной деятельности и качествами личности) (А. С. Кочукова). Выделение совокупности информационных метапредметных умений обусловлено необходимостью развития у студентов способности и готовности овладевать предметом изучения (Н. Ф. Коряковцева) не только для понимания и порождения устных высказываний на иностранном языке, но и для конструирования обучающимися представления об окружающей действительности и о себе как субъекте учебно-познавательной деятельности и как партнере по межкультурному взаимодействию.

Мы определили, что для эффективного УИО студентам необходимо уметь, в первую очередь, достигать поставленную коммуникативную цель, учитывая при этом особенности формы общения (беседа, дискуссия, дебаты, интервью, круглый стол и др.). Для этого им необходимо развивать информационные метапредметные умения осознанного и обоснованного *выбора речевой стратегии* в соответствии с поставленной коммуникативной целью. Студентам также необходимо *ориентироваться в ситуации УИО* с учетом разных условий коммуникации, например, принимая во внимание личность собеседника, его статус, социальные характеристики, коммуникативную компетентность, характерные национальные особенности, личные предпочтения и др. Для этого обучающимся необходимо владеть знаниями о наиболее распространенных факторах, которые могут влиять на порождение и понимание речи, а также опытом применения стратегий понимания и порождения иноязычной речи в различных условиях.

В ходе исследования также было выявлено, что в рамках предметного компонента обучающимся необходимо владеть способностью понимать широкий ряд устных высказываний в пределах конкретной сферы общения, реализуемых как в ходе непосредственно УИО, так и в аутентичных аудио-/ видеоматериалов. Студентам предъявляются требования в отношении понимания основного содержания, частных деталей, выборочных фактов, в соответствии с которыми они должны уметь воспринимать информацию на разных уровнях понимания (общее, детальное и критическое). При этом, такие высказывания могут содержать коллоквиализмы, идиомы, сленг, безэквивалентную лексику и т.п. Более полному и точному пониманию устных иноязычных высказываний, по нашему мнению, может способствовать развитие метапредметных умений *осознавать трудности в понимании* аутентичных высказываний, а также *компенсировать пробелы*, возникающие в понимании собеседника / аудио- и видеотекста. Для этого студентам необходимо владеть знаниями об объективных и субъективных причинах возникновения трудностей в понимании устной иноязычной речи, а также о видах компенсаторных стратегий, применяемых в ходе восприятия иноязычной речи на слух. В случае возникновения трудностей в понимании устного иноязычного высказывания, обучающийся должен уметь игнорировать отдельные неизвестные лексические единицы, пользоваться контекстуальными подсказками и т.д.

Согласно общеевропейским компетенциям, студенты, владеющие иностранным языком, должны уметь производить устное иноязычное высказывание с учетом особенностей ситуации официального и неофициального общения. Этому может способствовать, по нашему мнению, развитие информационных метапредметных умений *осуществлять переключение регистра* в соответствии с характером аудитории / собеседника. Для более эффективного овладения данными умениями, студентам необходимо знать о характеристиках устного формального и неформального общения на ИЯ, а также об учете этих характеристик в процессе коммуникации в соответствии с выбранным стилем общения.

В предметном компоненте важно также отметить необходимость учета вербального и невербального этикета в ходе УИО. На основании общеевропейских компетенций мы выделяем умения адекватно интерпретировать средства вербального и невербального этикета, корректно использовать их в конвенциональных ситуациях межкультурного общения. Данные умения важны для развития способности обучающихся распознавать риск возникновения коммуникативной неудачи в межкультурном взаимодействии и использовать конкретные способы ее профилактики. Например, студенты должны без затруднений распознавать намерение собеседника уйти от темы разговора или наоборот поддержать ее в процессе УИО. Для этого обучающимся необходимо овладеть информационными метапредметными умениями *учитывать в процессе взаимодействия с представителями иной лингвокультуры ценностные ориентации, отношения, особенности ритуалов, традиций, табу и т.п.* Они также должны уметь *регулировать свое*

поведение с учетом этических и нравственных норм для того, чтобы адекватно реагировать на высказывания партнера. Для более глубокого понимания устного иноязычного высказывания обучающимся необходимо владеть сведениями о значении наиболее распространенных средств вербального и невербального этикета, характерных для УИО представителей иной культуры, в стандартных ситуациях. Более того, студенты должны учитывать уместность использования средств вербального и невербального этикета.

В рамках данного исследования также было выявлено, что одним из важнейших предметных умений УИО является умение обучающихся эффективно воздействовать на собеседника / аудиторию с помощью значимых аргументов, примеров и умозаключений, прибегая при этом к ряду риторических приемов. К таким приемам относятся: начальная пауза перед выступлением, сохранение зрительного контакта на протяжении около 70% времени общения, интригование, элементы юмора или обращение с неожиданным вопросом с целью борьбы с утомлением внимания собеседника / аудитории и др. (Л. А. Баландина, Г. Ф. Кураченкова). Метапредмет в данном случае заключается в том, что студентам необходимо развивать умения *учитывать социальный статус, особенности и потребности собеседника / аудитории в ходе реализации УИО*. Знаниевый компонент данных умений реализуется за счет приобретения и осознания обучающимися сведений о речевых средствах, а также о способах и путях воздействия на аудиторию / собеседника вербальными и невербальными средствами.

Взаимосвязь между этими и многими другими умениями, рассмотренными в рамках данного исследования, указывает на состоятельность и необходимость учета предметного и метапредметного компонентов в ходе овладения студентами УИО. Это способствует формированию комплексного представления обучающихся о себе и окружающей их реальности.

П. М. Леонтьев

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАДАНИЙ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

В настоящее время, когда диалог между различными языками и культурами приобретает все более разносторонний и значимый характер, переводческая деятельность занимает свою законную нишу в обеспечении результативной коммуникации в современном глобализированном мире.

Наряду со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, все возрастающим использованием нейронных сетей и искусственного интеллекта определенную популярность завоевывает мнение о том, что профессия переводчика, как таковая, в ближайшем будущем потеряет значительную часть своего влияния и со временем может вообще оказаться невостребованной – на смену приходят компьютерные программы,

которые работают в несколько раз быстрее, не испытывают стресса или чувства усталости, над ними не довлеет так называемый "человеческий фактор".

Однако, отдавая должное возросшей популярности и результативности работы компьютерных программ, нельзя не отметить, что окончательная обработка и редактирование текстов, переведенных с помощью программ искусственного интеллекта все равно пока остается за профессиональным переводчиком. В сфере международной деятельности в единстве, в частности, дипломатической и экономической составляющих решаемые на высоком уровне вопросы слишком важны, чтобы целиком и полностью отдать их на откуп компьютерным программам. Поэтому формирование и дальнейшее развитие умений переводческой деятельности не теряет своей актуальности и по сей день.

Ежегодно значительное число выпускников учреждений общего среднего образовани стремится поступить в профильные УВО (прежде всего, в Минский государственный лингвистический университет (МГЛУ), ведущий вуз Республики Беларусь в сфере лингвистического образования) с целью изучения иностранных языков в целом, а также формирования и дальнейшего развития умений профессиональной деятельности, в том числе переводческой, в частности.

Переводчик – это специалист, в обязанности которого входит перевод устного или письменного текста с одного языка на другой. Однако ошибочным является мнение о том, что для достижения карьерного роста в переводческой деятельности потребуется только хорошее знание иностранного языка.

Помимо выкококачественного владение иностранным языком переводчику необходимо в совершенстве владеть родным языком, умениями устной и письменной коммуникации; иметь острый и живой ум, повышенные способности к адаптации; знать и применять теоретические постулаты на практике; владеть обширными экономическими, культурными и ддругими фоновыми знаниями; уметь пользоваться специализированными компьютерными программами, обладать навыками коррекции и редактуры текстов.

Навыки и умекния профессиональной деятельности должны дополняться и определенными чертами характера, к которым можно отнести внимательность, стрессоустойчивость, усидчивость, терпение, гибкость и дипломатичность. Необходимо иметь чувство языка, а также нестандартный склад ума, чтобы уметь быстро анализировать воспринимаемую информацию и доносить выявленный смысл понятно и корректно.

Принимая во внимание вышесказанное, в процессе развития у студентов умений переводческой деятельности целесообразно делать отдельный акцент на заданиях творческого, эвристического характера.

В значительной части энциклопедических источников эвристика рассматривается как отрасль знания, научная область, изучающая специфику творческой деятельности. Под эвристикой понимают совокупность приёмов и методов, облегчающих и упрощающих решение познавательных, кон-

структивных, практических задач. В преломлении на образовательную деятельность, с учетом психологического компонента, эвристическое обучение – это метод обучения, предполагающий конструирование обучающимся собственного смысла с опорой на подсознательные интуитивные процессы, проявляющиеся во влиянии эмоций на быстроту и эффективность принятия решений.

На факультете английского языка МГЛУ преподавание дисциплин переводческого цикла осуществляется на старших курсах, в частности, с использованием пособия по дисциплине «Введение в переводоведение» (А. В. Ломовая и др., 2020). Пособие включает 16 разделов, в которых рассматриваются лексические и грамматические трудности перевода с английского языка на русский, анализируются основные виды переводческих трансформаций. Издание содержит задания для аудиторной и самостоятельной работы студентов, справочную информацию и материалы для деловой игры. Настоящее пособие предназначено для студентов учреждений высшего образования, изучающих английский язык как основной иностранный и овладевающих специальностью преподавателя. В то же время данное издание может быть полезно для тех, кто желает приобрести и в дальнейшем совершенствовать практические навыки перевода.

Один из разделов пособия посвящен компенсации – виду переводческой замены, при котором утраченные в процессе перевода элементы смысла передаются другими средствами в том или ином месте переводного текста. Компенсация применяется в тех случаях, когда в оригинальном тексте отражаются индивидуальные особенности речи персонажа, сленг или жаргон, а также содержатся ирония и юмор. Все эти элементы практически не поддаются эквивалентному переводу, поэтому переводчик ищет иное средство, передающее потерянную единицу или смысловой оттенок оригинала.

Наиболее проблематичным и требующим творческого подхода является перевод игры слов, которая чаще всего наблюдается в анекдотах для создания комического эффекта и которая передается на русский язык с помощью примечание в конце текста или в сноске, русского аналога, адаптации к русским реалиям. Далее будут представлены примеры на перевод, взятые из вышеназванного пособия.

Блок 1

1. *Can a kangaroo jump higher than a house? Of course, a house doesn't jump at all*.

2. *My dog used to chase people on a bike a lot. It got so bad, finally I had to take his bike away*.

3. *My wife's cooking is so bad we usually pray after our food*.

4. *It is so cold outside I saw a politician with his hands in his own pockets*.

5. *Pessimist: "Things just can't get any worse!"*

Optimist: "Nah, of course they can!"

6. *Why haven't you ever seen any elephants hiding up trees? Because they're really, really good at it*.

7. *Little Johnny complains to mom at home, "Mom, our teacher really doesn't know anything. He keeps asking us!"*

8. *A wife is like a hand grenade. Take off the ring and say good bye to your house*.

Как видно из данного блока примеров, они не представляют особой сложности для интерпретации, поэтому возможен практически дословный перевод этих анекдотов на русский язык.

Блок 2

В этом блоке английских анекдотов-каламбуров дословный перевод на русский язык практически не возможен, необходима компенсация, предполагающая использование прагматической эквивалентности (отклонения от семантики оригинала для сохранения игры слов).

1. *Why do cows wear bells? – Their horns don't work*.

2. *How do you know the ocean greets you? – It waves*.

3. *I never knew eggs were good for the eyes, but my cousin claims they gave him eggcelent vision*.

4. *Why is a river really rich? – It's got two banks*.

5. *Why did the party of ghosts ride on the elevator? – They wanted to lift their spirits*.

6. *Coffee is the silent victim in our house. It gets mugged every day*.

7. *The most exciting beverage for a soccer player? The penaltea*!

8. *What is the computer's favorite food? – Microchips*.

Таким образом, не смотря на всю свою сложность, развитие у стедентов умений переводческой деятельности – работа разноплановая и увлекательная. Однако стать профессионалом в данной сфере получится лишь осознаная важность постоянного развития и самосовершенствования.

Т. П. Леонтьева, Л. В. Скугарева

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
(на материале итальянского языка)

Подготовка обучающихся к межкультурной коммуникации остается одной из актуальных проблем на современном этапе развития лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Недостаточное владение социокультурной и межкультурной компетенциями может приводить к коммуникативным неудачам и не способствовать достижению взаимопонимания между представителями разных лингвокультурных сообществ. В этой связи значительное внимание уделяется развитию стратегий речевого поведения обучающихся в условиях межкультурного взаимодействия, в том числе речевому этикету. Под *речевым этикетом* понимают национально-специфические и социально закрепленные стереотипы общения в стандартных ситуациях, которые позволяют коммуникантам корректно выбирать способы обращения к собеседнику, приветствия, пожелания, выражения извинения, благодарности и др. (М.О. Фаенова, 1991).

Проблема обучения речевому и неречевому этикету нашла широкое отражение в зарубежной и отечественной научно-методической литературе (Н.И. Формановская, М.О. Фаенова, В.В. Сафонова, Т.В. Ларина, С.Г. Тер-Минасова, Г.В. Елизарова, М.В. Баклашкина, Н.Р. Аниськович, Т.А. Довнар, И.В. Пинюта, Т.В. Починок и др.). В то же время следует отметить, что большинство исследований в этой области выполнялись на материале русского, английского, немецкого, французского и др. языков. Значительно меньше имеется работ по обучению речевому этикету на материале итальянского языка. Между тем речевой этикет в итальянском языке отличается своеобразием правил и норм поведения, которые во многом расходятся с действующими нормами в других языках, в том числе русском и белорусском. При этом развитию умений речевого и неречевого этикета у студентов-лингвистов, изучающих итальянский язык, не уделяется еще должного внимания.

У студентов-лингвистов должен быть сформирован минимум умений речевого этикета, который позволит им выбирать стратегии поведения в условиях межкультурного диалога, основанные на взаимном уважении, преодолении ксенофобии и культурных барьеров, но при сохранении собственной культурной идентичности. К числу основных умений можно отнести:

– умение учитывать при построении высказывания социокультурные нормы изучаемого языка, адекватно интерпретировать культурную коннотацию высказываний собеседника;

– умение распознавать способы реализации ценностей конкретной лингвокультуры в родном и изучаемом языках;

– способность строить высказывания, отражающие смысловые ориентиры и культурные ценности представителей своей страны;

– умение выбирать адекватную речевую формулу для выражения приветствия, предложения, благодарности, извинения и др. с учетом ситуации общения и особенностей собеседника;

– способность распознавать национально-культурную специфику неречевого поведения представителей иной лингвокультуры (мимика, жесты, контакт глаз, правильный выбор дистанции для общения и др.);

– умение поддерживать обратную связь в процессе общения с целью оценки его успешности, корректировать стратегию поведения в связи с изменением ситуации и др.

Данные умения отражают как рецептивные, так и продуктивные аспекты обучения речевому этикету.

Что касается развития умений иноязычного речевого этикета, в последние годы значительно расширился спектр способов и технологий, применяемых на каждом из этапов обучения, с учетом требований межкультурного подхода.

Этап введения предусматривает презентацию конкретной ситуации речевого этикета, что может осуществляться не только на основе печатного текста, но и с помощью видео- или аудиоподкаста. Очевидно, что видеоподкасты обладают здесь большим потенциалом, поскольку они предоставляют разнообразные образцы аутентичного материала, создавая иллюзию погружения в иноязычную среду (В.А. Дугарцыренова, 2013). Благодаря наличию видеоряда у студентов-лингвистов можно развивать также умение распознавать национально-культурную специфику неречевого поведения представителей итальянской культуры. В частности, они могут увидеть, какое значение итальянцы придают приветствиям, которые всегда сопровождаются рукопожатиями и поцелуями, демонстрируя радость при встрече со знакомыми, даже если они расстались совсем недавно. На основе видеоподкастов могут также использоваться задания на прогнозирование речевого поведения в той или иной ситуации посредством применения стоп-кадра или отключения звука.

Важную роль на этапе введения играют лингвострановедческие комментарии, которые дают возможность выявить сходство и различия в лингвокультурах, например, в отношении временного фактора. Так, например, речевую формулу *Buongiorno* (*добрый день*) итальянцы используют до трёх часов дня, а потом сразу переходят на *Buonasera* (*добрый вечер*). Формулы приветствия *Привет!* и прощания *Пока!* имеют единый эквивалент *Ciao!* И др.

Этап тренировки предполагает выполнение *дифференцировочных* упражнений (на распознавание средств официального / неофициального общения); упражнений на *соотнесение реплик* в двух колонках (например, извинение и реакция на извинение); упражнений на *дополнение реплик,* с целью сделать высказывание более вежливым и др. Рекомендуется также использовать *тестовые задания*, в формате множественного выбора. Например, выбрать формулу обращения, наиболее адекватную по отношению к должностному лицу, члену парламента – *onorevole (уважаемый, почтенный)*. Для активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов целесообразно использовать задания на *нахождение социокультурных ошибок*, а также *составление памяток* по речевому и неречевому поведению в определенных ситуациях межкультурного общения. Эти виды заданий могут выполняться как в парах, так и малых группах, способствуя тем самым развитию умений учебного сотрудничества.

Этап активизации предусматривает выполнение заданий более творческого характера, позволяющих развивать самостоятельность и инициативность обучающихся. Наряду с широко применяемыми ролевыми играми, моделирующими ситуации речевого этикета, важно использовать возможности проектной технологии. Например, организацию и выполнение ролево-игрового проекта «Законы гостеприимства в Беларуси и Италии», создание видеоролика, демонстрирующего сходство и различия в ситуациях речевого общения в академической среде, выполнение вебквеста и др.

Таким образом, обучение студентов-лингвистов речевому этикету должно осуществляться системно, на основе тщательно отобранных ситуаций, с использованием современных технологий, что будет способствовать не только развитию речевых умений, но и формированию таких качеств поликультурной личности, как осознание своей культурной идентичности, эмпатия, толерантность, отказ от стереотипов и предубеждений в отношении иной лингвокультуры.

С. А. Лукина

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Производственная (преддипломная) практика является важнейшим этапом профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Именно в этот период студенты получают возможность интегрировать приобретенные теоретические знания с практическими навыками преподавания. Особую значимость в этом контексте приобретает развитие аналитических умений, которые представляют собой "владение совокупностью специальных интеллектуальных аналитическо-синтетических действий, направленных на достижение качественных изменений личности и способствующих росту профессионального мастерства" (В. В. Дементьева, 2020).

Производственная практика предоставляет уникальные возможности для развития аналитических умений студентов благодаря следующим факторам: погружению обучающихся в реальную образовательную среду; необходимости самостоятельного планирования и анализа уроков иностранного языка; взаимодействию с опытными учителями иностранного языка в учреждениях образования; возможности наблюдения за уроками других студентов – практикантов с их последующим методическим анализом.

Для эффективного развития аналитических умений у будущих учителей иностранного языка необходимо создание следующих организационно-педагогических условий:

1) интеграция теоретической и практической подготовки

Перед началом производственной практики целесообразно проведение семинаров, инструктивных занятий, направленных на актуализацию теоретических знаний по методике преподавания иностранных языков, педагогике, психологии.

2) *поэтапное усложнение аналитических заданий*

Развитие аналитических умений должно происходить постепенно, с учетом нарастания сложности: от анализа отдельных фрагментов урока к его комплексному анализу; от анализа по предложенному алгоритму к самостоятельному определению критериев; от анализа успешных моделей организации урока иностранного языка к анализу проблемных ситуаций; от анализа уроков других студентов – практикантов к самоанализу своих уроков.

3) *создание рефлексивной среды*

Организация регулярных групповых обсуждений, семинаров, круглых столов по результатам практики способствует обмену опытом и коллективной рефлексии, что стимулирует развитие аналитических умений.

4) *использование современных цифровых технологий*

Применение цифровых инструментов (видеозапись уроков, онлайн-платформы для обмена опытом, электронные портфолио) расширяет возможности для анализа и рефлексии педагогической деятельности (Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез, 2021).

В развитии аналитических умений будущих учителей иностранного языка выделяют несколько этапов:

Подготовительный этап, который включает теоретическую подготовку студентов к методическому анализу уроков на занятиях по методике преподавания иностранных языков на 4 курсе; знакомство с различными критериями анализа уроков иностранного языка; изучение аналитических инструментов (например, алгоритма методического анализа урока, SWOT анализа).

Наблюдательно-аналитический этап, включающий посещение и анализ уроков опытных учителей иностранного языка; выявление наиболее эффективных технологий и приемов обучения иностранному языку; составление аналитических отчетов по результатам наблюдений.

На активно-деятельностном этапе студенты – практиканты самостоятельно проводят уроки иностранного языка, анализируют собственную педагогическую деятельность, корректируют методику преподавания иностранному языку на основе аналитических выводов (А.Н. Щукин, 2022).

На рефлексивно-оценочном этапе происходит комплексная оценка приобретенного опыта, проектирование дальнейшего профессионального развития, формулируются выводы и рекомендации.

Выделяют 3 уровня развития аналитических умений: *репродуктивный* (анализ по заданному алгоритму), *адаптивный* (гибкое применение алгоритма анализа), *творческий* (самостоятельное определение критериев и процедур анализа). В качестве материалов для определения уровня развития аналитических умений используются: анализ письменных отчетов по практике, оценка качества самоанализа проведенных уроков, решение кейсов с проблемными педагогическими ситуациями, интервью, экспертная оценка руководителей практики, анализ видеозаписей уроков с комментариями студента-практиканта и др.

Для оценки степени сформированности аналитических умений применяют когнитивный (понимание теоретических основ), операционный (владение техниками анализа), рефлексивный (способность к критической самооценке) и проектировочный (применение результатов анализа) критерии.

Наиболее эффективными способами и приемами развития аналитических умений студентов-практикантов в период производственной практики являются:

– Ведение рефлексивного/аналитического дневника практики.

Регулярные записи в дневнике практики, включающие не только описание проведенных уроков, но и их критический анализ, способствуют развитию умения выявлять причинно-следственные связи между применяемыми методами и технологиями обучения и достигнутыми результатами.

– Видеозапись и анализ собственных уроков.

Просмотр видеозаписей проведенных уроков позволяет студентам-практикантам объективно оценить свои действия, выявить сильные и слабые стороны своей педагогической деятельности, проанализировать реакцию учащихся на различные приемы и задания.

– Взаимопосещение и групповой анализ уроков иностранного языка.

Наблюдение за уроками других студентов-практикантов с последующим обсуждением развивает умение выделять ключевые элементы урока, оценивать эффективность использования различных приемов, заданий, упражнений.

– Решение проблемных педагогических ситуаций.

Анализ и поиск решений для реальных проблемных ситуаций, возникающих в ходе практики, способствуют развитию аналитического мышления и формированию умения принимать обоснованные методические решения.

– Исследовательские мини-проекты.

Выполнение небольших исследовательских проектов в период практики (например, анализ типичных ошибок учащихся при изучении определенной грамматической темы) развивает умение собирать, систематизировать и интерпретировать педагогические данные.

Следует отметить, что в развитии аналитических умений будущих учителей иностранного языка руководитель практики играет ключевую роль, которая заключается в организации рефлексивных семинаров, предоставлении конструктивной обратной связи, демонстрации образцов методического анализа уроков иностранного языка, создании среды для развития критического мышления.

В качестве рекомендаций по совершенствованию процесса развития аналитических умений у будущих учителей иностранного языка можно предложить; усиление теоретической подготовки студентов – практикантов к аналитической деятельности; разработку четких критериев методического анализа уроков иностранного языка; использование современных технологий (видеоанализ, цифровые портфолио); организацию рефлексивных семинаров / вебинаров.

В заключение отметим, что развитие аналитических умений у будущих учителей иностранного языка является одной из важнейших задач производственной практики. Целенаправленная работа по формированию этих умений способствует не только повышению качества педагогической деятельности в период преддипломной практики, но и закладывает основу для дальнейшего профессионального роста будущих учителей иностранного языка. Внедрение в программу практики специальных заданий, направленных на развитие аналитических умений, позволяет значительно повысить эффективность формирования у студентов профессионально-методической компетенции и обеспечить их готовность к самостоятельной педагогической деятельности.

Д. А. Филимонцева

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ В ПОНИМАНИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ

Стратегическая цель языкового образования в Беларуси в настоящее время – формирование поликультурной личности, способной к межкультурному общению. Важной предпосылкой является развитие у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, включая все её компоненты. Владение фразеологическим фондом изучаемого языка играет ключевую роль в этом процессе, поскольку он отражает ценности, особенности культуры и мировоззрение народа, что важно для успешного межкультурного взаимодействия.

Нами был проведен анкетный опрос студентов Минского государственного лингвистического университета в рамках исследования проблемы использования фразеологических единиц (ФЕ) в процессе изучения иностранного языка. В анкетировании приняли участие студенты 2–4 курсов факультетов английского и немецкого языков, романских языков, а также китайского языка и культуры; в общей сложности 151 студент.

Приоритетной задачей анкетного опроса являлось выявление отношения студентов к изучению фразеологизмов в контексте подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации.

Результаты проведенного анкетирования позволили определить статистически значимую разницу в частоте использования фразеологических единиц респондентами в родном и иностранном языках. В то время как большая часть опрошенных констатирует регулярное применение фразеологизмов в повседневном общении на родном языке, значительно меньшее число респондентов отмечает, что они активно используют данные единицы в иноязычном общении, как в условиях учебных занятий, так и за пределами учебной аудитории. Полученные данные указывают на наличие диссонанса, проявляющегося, с одной стороны, в осознанном желании употреблять ФЕ в процессе общения, с другой стороны, в субъективных трудностях использования фразеологизмов изучаемого языка в ходе реализации коммуникативных намерений. Полученные данные позволяют предположить, что эти трудности детерминированы объективными сложностями, возникающими в процессе освоения иностранного языка.

Результаты анкетного опроса свидетельствуют о разнообразии источников восприятия ФЕ респондентами, которые включают широкий спектр аутентичных материалов: (аудио)визуальные материалы (кинофильмы, сериалы, подкасты, публичные выступления знаменитых личностей и т.п.), литературные произведения, интернет-ресурсы, а также специализированный учебный контекст (дидактические материалы на занятиях по иностранному языку). Полученные данные подтверждают распространенность фразеологизмов в различных сферах иноязычного дискурса и их постоянное присутствие в когнитивном поле обучающихся.

Примечательно, что в ситуациях коммуникативной неопределенности, связанных с неточным пониманием значения ФЕ, респонденты демонстрируют готовность к активному использованию разнообразных компенсаторных стратегий и информационных ресурсов для уточнения значения. Они включают обращение к лексикографическим источникам (словарям), анализ вербального контекста, этимологический анализ, обращение за разъяснениями к преподавателю, а также непосредственный запрос информации у лица, использовавшего фразеологизм в речи.

Данный факт свидетельствует о сформированной рефлексивной позиции обучающихся по отношению к процессу познания и активном стремлении к преодолению коммуникативных барьеров, что, в свою очередь, является индикатором готовности к продуктивному межкультурному общению. Наличие установки на уточнение значения ФЕ и использование доступных ресурсов для достижения коммуникативной цели подчеркивает важность развития соответствующих компенсаторных стратегий в процессе обучения.

Более того, результаты анкетирования позволяют оценить дидактический потенциал вышеуказанных источников информации как инструментов для разработки эффективной методики развития умений устного межкультурного общения. Факт знакомства обучающихся с различными приемами работы с данными источниками создает благоприятные условия для их интеграции в образовательный процесс.

В частности, целенаправленное использование аутентичных материалов (видеофильмы, интервью, литературные источники и др.) в процессе обучения ФЕ может способствовать повышению мотивации, более глубокому пониманию культурного контекста и совершенствованию навыков дискурсивного анализа.

С другой стороны, большое разнообразие источников фразеологического материала, используемых в качестве средств семантизации, с которыми сталкиваются студенты при освоении иноязычной фразеологии, потенциально обусловливает возникновение специфических трудностей, особенно в контексте самостоятельной работы. Неконтролируемый выбор источников информации, в частности, интернет-ресурсов, сопряжен с риском столкновения с непроверенными и недостоверными данными, что может привести к формированию искаженных представлений о лингвокультуре и неадекватной интерпретации семантики ФЕ.

Данные анкетного опроса позволили выявить, что формирование устойчивых навыков адекватного понимания и продуктивного использования ФЕ в иноязычном общении сопряжено с рядом лингвистических трудностей, обусловленных, в частности, двумя взаимосвязанными факторами: наличием лексических архаизмов в компонентном составе фразеологизма и идиоматичностью его семантической структуры.

Наличие в составе фразеологической единицы лексических элементов, вышедших из активного употребления в современном языке, представляет собой существенное препятствие для её адекватного декодирования. Архаизированная лексика, утратившая свою актуальность в современном языко-

вом узусе, обладает ограниченной когнитивной доступностью для обучающихся, что затрудняет установление связи между компонентным составом фразеологизма и его целостным значением. Непонимание значения отдельных лексических элементов влечет за собой нарушение процесса семантического анализа, препятствуя формированию целостного образа фразеологизма и, как следствие, затрудняя его адекватную интерпретацию и использование. Например, фразеологизмы, содержащие устаревшие названия предметов быта, профессий или социальных институтов, могут быть не поняты без обращения к специализированным историческим и этимологическим словарям.

Более того, архаизированная лексика может создавать иллюзию знакомства с фразеологизмом, когда обучающиеся, узнавая отдельные компоненты, пытаются интерпретировать его значение на основе буквального понимания составляющих элементов, что приводит к ошибочным выводам и неадекватному использованию фразеологизма в коммуникативной практике.

Фразеологические единицы, как правило, обладают идиоматичным характером, т.е. их значение не выводимо напрямую из суммы значений составляющих их компонентов. Идиоматичность семантической структуры представляет собой существенное препятствие для понимания и использования фразеологизмов, поскольку требует от обучающихся не только знания значения отдельных слов, но и способности к абстрактному мышлению, ассоциативному восприятию и пониманию скрытых культурных коннотаций.

Отсутствие прозрачной связи между компонентным составом и целостным значением фразеологизма требует от обучающихся активного поиска дополнительных «ключей» к пониманию, таких как анализ контекста, обращение к различным лексикографическим источникам и изучение культурно-исторических реалий, отраженных посредством фразеологизма. Без целенаправленной работы по раскрытию скрытых смыслов и культурных коннотаций фразеологизмы могут оставаться непонятными и не будут использоваться студентами в иноязычной речи.

Приведенные выше примеры не исчерпывают всех трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе восприятия и употребления ФЕ. Они могут быть обусловлены также различиями в менталитете и ценностных ориентациях представителей разных лингвокультур. Данные трудности могут быть устранены с помощью специально разработанных комплексов учебных заданий, направленных на их преодоление. Для реализации этой цели необходим интегративный подход, который будет предусматривать активизацию фоновых знаний студентов из различных научных областей, формирование метапредметных умений, применение инструментария корпусной лингвистики и других технологий.

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»

А. Н. Буд-Гусаим

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Становление нравственных ценностей у студентов происходит в сложных условиях социально-психологических изменений, что обусловлено изменениями в структуре молодежных организаций и образовательных систем. В этот период формируются основы морального «Я» через взаимодействие с преподавателями, сверстниками и обществом здесь можно выделить несколько уровней нравственного развития. Студенты проходят этапы от эгоцентричных моральных суждений к более зрелым и автономным нравственным убеждениям, основанным на принципах справедливости и взаимного уважения. Важным моментом в формировании ценностей является доминирующая учебная деятельность, в которой у студентов активно развиваются интересы, самосознание и способность к рефлексии, что оказывает влияние на их восприятие моральных норм и взаимодействие с окружающим миром. Одним из структурных элементов этой деятельности являются занятия по физической культуре.

Нравственные ценности одновременно устойчивы и носят динамичный характер. Все социальные группы основаны на особой, присущей только им центральной идее. Нормы, обычаи, определенный порядок жизни и личная безопасность, удовлетворение материальных потребностей устанавливают с помощью культурного объединения общества. Находясь в социокультурном кругу на занятиях по физической культуре, студенты нуждаются в общих правилах, ценностях, установках. Основной опыт и ценности, усвоенные в студенческом возрасте устойчивы к социальной трансформации и система ценностей в разных учебных группах, особенно занимающихся командными видами спорта, установленная преподавателем, сохраняется у студентов как базовые.

Роль нравственного воспитания заключается в том, чтобы студенты не только усваивали спортивные знания и навыки, приобретали двигательную активность, но и формировали глубокие внутренние установки, основанные на уважении к физической культуре, гуманному отношению к партнерам по игре, учились взаимовыручке, поддержке товарищей. Важным является также воспитание чувства долга перед командой, обществом и государством, ответственности за результат, безопасность и понимания ценности здорового образа жизни.

Ожидаемые результаты образования, согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, включают формирование у студентов умения применять полученные знания и навыки на практике, способность к самореали-

зации и творческой деятельности, а также готовность к обучению в течение всей жизни. В конечном итоге, нравственное воспитание становится основой для развития полноценной личности, готовой к выполнению своих обязанностей как гражданина своей страны. И в этом контексте умения, полученные в динамичной, эмоционально насыщенной, игровой деятельности, являются универсально применимыми в дальнейшем образовательном процессе и жизни.

В системе социальных институтов действенный фактор формирования ценностей – это распространение идеологии. Данная форма моральных ценностей является формой общественного сознания и находит своё воплощение и на занятиях по физической культуре. Идеология – это форма национального, группового сознания, отражение сторон социальной действительности, система ценностей наций, класса, группы, позиции по отношению к другим идеологиям. Это то, что формирует общественную систему социальных ценностей и гарантирует стабильность общества. И спортивная команда является моделью социальной группы нашего общества, что выражается в тех правилах поведения, критериях взаимоотношений, нравственных установках для всех членов команды.

Нравственность является специфической формой общественного сознания и отношения, основным инструментом регулирования поведения студента в спортивной группе через нормы и традиции. Она выражается в идеалах добра и справедливости, основанных на гуманистических ценностях. Внутренняя система прав студента в спортивной команде включает такие качества, как доброта, уважение к старшим, справедливость, порядочность, честность, сопереживание и готовность помочь. Педагогическая наука стремится интегрировать новые подходы, такие как личностно-ориентированное образование и гражданско-патриотическое воспитание, чтобы содействовать развитию нравственных качеств у студентов. Формирование нравственного сознания и практики в образовательной системе требует системного подхода, включающего как теоретическое осознание моральных норм, так и их практическое применение в жизни. И здесь занятия по физической культуре выступают важным элементом этой практики, позволяющим студентам применить теоретические знания о нравственности в реальном динамичном взаимодействии.

Становление нравственных ценностей у студентов происходит в сложных условиях социально-психологических изменений, что обусловлено изменениями в структуре молодежных организаций и образовательных систем. В спортивном зале формируются основы морального «Я» через взаимодействие со сверстниками и преподавателем. Студенты проходят этапы от эгоцентричных моральных суждений к более зрелым и автономным нравственным убеждениям, основанным на принципах справедливости и взаимного уважения. Важным моментом в формировании ценностей является возрастной переход, когда у студентов активно развиваются интересы, самосознание и способность к рефлексии, что оказывает влияние на

их восприятие моральных норм и взаимодействие с окружающим миром. Это очень заметно при сравнении нравственных установок студентов младших курсов и старших.

В целях определения уровня нравственного воспитания студентов было проведено исследование. Были рассмотрены три методики исследования нравственного воспитания подростков: методика оценки уровня развития нравственного сознания Л. Колберга, личностный опросник Айзенка и опросник терминальных и инструментальных ценностей. Методика Л. Колберга позволяет определить уровень нравственного развития через анализ ответов на предложенные моральные дилеммы, выделяя три уровня: преконвенционный, конвенционный и постконвенционный. Личностный опросник Айзенка оценивает индивидуально-психологические черты, такие как экстраверсия-интроверсия, нейротизм и психотизм, влияющие на поведение личности. Опросник терминальных и инструментальных ценностей выявляет ценностные ориентации студентов, разделяя их на ценности-цели и ценности-средства. Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: отбор выборки (60 студентов 1–2 курсов), проведение тестирования с использованием онлайн-опросов и анализ собранных данных методами математической статистики. Полученные результаты позволят оценить нравственное развитие студентов и выявить взаимосвязь между их личностными характеристиками и ценностными ориентациями.

Выводы по проведенному исследованию уровня развития нравственного сознания студентов показывают, что большинство опрошенных 1 курса обладают конвенциональным уровнем нравственного сознания, ориентируясь на общественные нормы, ожидания и правила, установленные окружающими. Небольшая часть (3 человека) проявила преконвенциональный уровень, что характеризуется эгоцентрическим подходом к нравственному выбору, связанным с личной выгодой и избеганием наказаний. На втором курсе наблюдается тенденция к повышению уровня нравственного сознания: у значительной части испытуемых (включая мужчин и женщин)парней и девушек) проявился постконвенциональный уровень, что свидетельствует о более автономном нравственном мышлении, способности оценивать законы и нормы с точки зрения справедливости и благополучия всех участников ситуации.

Сравнительный анализ результатов 1 и 2 курсов показал, что уровень нравственного сознания изменяется с возрастом, а также выявил различия между полами. Парни в большей степени склонны к постконвенциональному и преконвенциональному уровням, тогда как девушки чаще проявляют конвенциональный уровень нравственного сознания. Полученные данные подтверждают, что нравственное развитие студентов проходит последовательные этапы, соответствующие модели Л. Кольберга, и с возрастом происходит постепенный переход от конформизма и следования нормам общества к самостоятельному нравственному выбору, основанному на личных моральных принципах.

В рамках работы среди студентов младших курсов был разработан комплекс мероприятий, направленных на формирование нравственности. Первое направление, а именно воспитание патриотизма и гражданственности, ориентировано на расширение понимания уважения к Родине, ее культурному и спортивному наследию. Второе направление – воспитание уважения к старшим – стремится сформировать понимание значимости коллектива и традиций, а также уважение к старшему поколению и достигается через проведение индивидуальный и групповых бесед, спортивных мероприятий мероприятий, включение студентов в группы поддержки на соревнованиях. Третье направление – воспитание честности и справедливости – нацелено на формирование ответственности за свои поступки и развитие моральных ценностей. Четвертое направление – воспитание трудолюбия и ответственности – направлено на развитие самостоятельности и усиление трудовой этики, что достигается через интенсивные тренировки, стимулирование инициативы и создание системы оценки результатов. Пятое направление – воспитание доброты и милосердия – стремится сформировать у студентов готовность помогать тем, кто нуждается в поддержке. Для этого проводятся совместные тренировки, организуется соответствующая соревновательная деятельность и создаются условия для заботы о ближних.

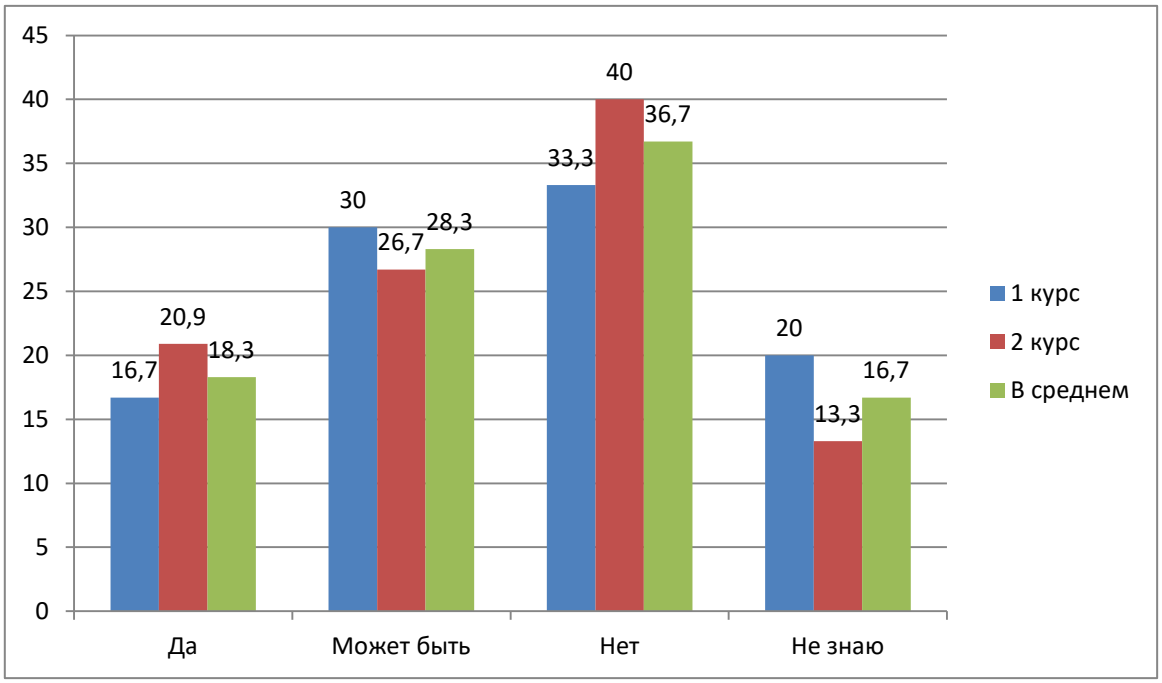
И. С. Усенко

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

В ходе профессиональной подготовки в университете происходит формирование профессиональной компетентности будущего учителя, эффективность которой во многом зависит своевременной диагностики этого процесса. Для изучения состояния и эффективности работы формированию коммуникативной компетентности будущего учителя был проведен опрос студентов 1 и 2 курса МГЛУ. Данные опроса свидетельствуют (см. табл.), что количество студентов, которые удовлетворены уровнем своей коммуникативной компетентности, составляет только 18 %. Около 20 % студентов положительно относятся к перспективе получить достаточный уровень коммуникативной компетентности за период учения в университете, чтобы работать в сфере образования.

Обращает на себя внимание тот факт, что довольно многочисленный контингент будущих учителей не ориентируется в своей ближайшей перспективе получения достаточной коммуникативной компетентности и, безусловно, требует педагогической помощи.

Таблица – Распределение ответов студентов на вопрос: «Достаточный у вас уровень коммуникативной компетентности?»



Из этого можно сделать вывод о том, что в университете есть определенный потенциальный резерв будущих учителей для занятий в сфере образования.

На втором этапе исследования мы выявили особенности ценностных ориентаций студентов 1–2 курса МГЛУ, которые позволят им продуктивнее использовать учебное время. Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентаций, основанная на прямом ранжировании системы ценностей. Респонденту предъявляется список ценностей, согласно которому испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер. Задача – разложить их по степени значимости роста, значимости для студента как принципов, которыми он руководствуется в своей жизни.

Тест личности, направленный на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и “философии жизни”. В результате мы различаем два класса ценностей: терминальные и нструментальные.

Полученные показатели свидетельствуют о наибольшей значимости для студентов-первокурсников ценностей индивидуального, а не социального порядка. В системе индивидуальных ценностей приоритетное значение имеют такие ценности, как здоровье, любовь, развлечения, наличие хороших и верных друзей, свобода, материально обеспеченная жизнь.

В списке инструментальных ценностных ориентаций оказались: жизнерадостность, независимость, образованность, честность, эффективность в делах.

По результаты тестирования студентов второго курса, в шестёрке предпочитаемых терминальных ценностей оказались: активная деятельная жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, счастливая семейная жизнь. Большинство из этих ценностей относятся к категории конкретных и индивидуальных. В шестёрке отвергаемых терминальных ценностей оказались: общественное признание, развитие, познание, красота природы и искусства, жизненная мудрость, счастье других; большинство из них относятся к категориям пассивных и абстрактных ценностей.

Можно также выделить группу ценностей, актуальных в настоящем, ценностей «здесь и сейчас» (активная деятельная жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе) в противовес ценностям, которые направлены, должны реализовываться или будут более актуальны в будущем, в более старшем возрасте (жизненная мудрость, здоровье, познание, продуктивная жизнь, развитие, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество). В исследуемой группе среди предпочитаемых ценностей оказались только «здесь и сейчас» ценности.

В списке предпочитаемых инструментальных ценностей оказались: широта взглядов, рационализм, смелость в отстаивании, образованность, независимость, твердая воля, эффективность в делах. Все эти ценности подразумевают некоторую автономность личности от воздействий и взаимодействия с окружающими людьми и превалирование интеллектуальных ценностей над ценностями непосредственного мироощущения. В шестёрке отвергаемых ценностей: аккуратность, чуткость, исполнительность, высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и в других. Эти ценности можно охарактеризовать как направленные на взаимодействие и достижения.

Сравнивая ценностные ориентации студентов первого и второго курсов мы видим заметные различия. У студентов 2 курса преобладают такие терминальные ценности как рационализм, эффективность в делах. Таким образом, можно сделать вывод, что обучение педагогическим специальностям накладывает отпечаток на личность, способствует ее становлению в рационалистическом направлении. Это очень важно для понимания того, что необходимо делать будущим учителя в ходе производственной практики, какие задания им предлагать для улучшения их коммуникативной компетентности.

В работах, посвящённых коммуникативной компетентности будущего учителя, в разное время и у разных авторов встречаются самые различные трактовки. Это и психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно, и обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, и уровень образованности и общей культуры личности, и единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, и интеграция опыта, теоретических знаний и практических умений, а также значимых для педагога личностных качеств. Из этого набора следует определение коммуникативной компетентности как

интегративного свойства личности педагога, характеризующего его осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт.

Следует отметить, что современная праактика образования предусматривает формирование знающего и творчески работающего учителя, обучение его трансляции научных знаний (логическим и семантическим структурам учебного текста), принятию решений, предусматривающих оценку имеющихся условий, анализу информации и ее отбору для трансляции и введения в систему педагогических методов, а также способам коммуникации с обучающимися. Кроме того, современная практика ориентирована на овладение будущими учителями профессиональными операциями, в частности разработке многовариантных методик учения, педагогическим приемам коррекции учебных действий, а также методикам эвристического содержания, развивающим коммуникативные способности обучающихся.

Отсутствие вариативности методик, неразработанность педагогического руководства самостоятельной работой студентов и другие особенности современной педагогической системы управления подготовкой будущих учителей не представляют хороших условий для решения задач профессионального образования и вместе с тем убеждают в необходимости перемен в области подготовки педагогических кадров для школы и вуза, чтобы удовлетворить потребность общества в развитии культуры и формировании нового человека.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что для будущих учителей характерны специфические профессионально-личностные качества, такие как выносливость, постоянство, ответственность, добросовестность, организованность, интровертность, прямолинейность, средний уровень самооценки, консерватизм. И здесь непременным условием повышения их общепрофессиональной и коммуникативной компетентности является правильно организованная производственная практика.

При этом преподавателю, курирующему производственную практику будущих учителей следует помнить, что к основным качествам современного специалиста педагогического профиля относятся: творческое осмысление учебных ситуаций и комплексный подход к их рассмотрению, владение способами интеллектуальной деятельности, аналитическими, проектировочными, конструктивными умениями, несколькими видами деятельности. Цель профессиональной подготовки будущего учителя включает, помимо знаний, умений, развития творческого потенциала, ещё и формирование позитивных личностных качеств и коммуникативных компетентций, позволяющих решать самые сложные педагогические задачи.

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

А. С. Баранова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Поиск эффективных технологий воспитания в детском оздоровительном лагере является актуальным и востребованным. Эффективность воспитательной работы в большой степени зависит от своевременного проведения диагностических исследований, определяющих её направление и качество. В программах по летней педагогической практике предусматриваются задания исследовательского характера (М. Г. Худенёва, 2019). В летних лагерях в ходе всей смены проводятся психолого-педагогические исследования детей временного детского коллектива. По результатам первичной диагностики в организационный период смены составляется характеристика на временный детский коллектив. Кроме характеристики, студентом-практикантом представляются в дневнике рабочие отчетно-аналитические материалы по инвариантным и вариативным методикам, рабочие материалы исследований (протоколы наблюдений, бесед, анкеты детей в социометрических исследованиях, социоматрица, социограммы, заполненные анкеты, рисунки детей и т.п.); таблицы (матрицы) обработанных материалов с включением всех детей отряда; количественный и качественный анализ результатов, выводы, задачи по коррекции деятельности отряда, вожатого, коррекции личности отдельных детей.

Инвариативные методики предполагают использование дневников или экранов настроения в течение всей смены. Воспитатель инструктирует, что означает каждый цвет, знакомит с тестом Люшера. Важно, чтобы дети и подростки не только вели цветопись настроения, но и раскрывали воспитателям причины того или иного настроения, анализировали план дня, проведённого мероприятия, выдвигали предложения по его совершенствованию (например, во время вечернего огонька или вечерней свечи). Воспитатель одновременно корректирует настроение детей и вносит коррективы в план воспитательной работы. Можно организовать игру «Если бы я был начальником лагеря», в процессе проведения которой ребёнок или подросток выражает своё видение лагерной жизни, предлагает интересные проекты организации жизни лагеря («Республика ЮВЕНТА», «Союз неизведанных галактик», «Подводное царство Нептуна», «Королевство цветов»).

Вариативные методики диагностирования временного детского коллектива дают воспитателю материал для размышления и работы с детьми. Методика «Моё настроение» предполагает определённые действия воспитанников: они рисуют солнечную или дождливую погоду. Рисунки иллюстрируют настроение, в котором находится воспитанник, воспитатель анализирует

рисунки, находит причины того или иного настроения, помогает решить межличностые и внутриличностные конфликты. Методика «Загадай желание» позволяет воспитанникам написать на листиках бумаги желания, описать радости, огорчения. По возможности воспитатель может помочь осуществить доступные желания. В процессе проведения диагностических методик необходимо использовать гуманистический подход к детям и подросткам: не настаивать на обязательном проведении анкетирования или тестирования, не влиять на выбор ответов, приветствовать и создавать условия для максимально возможной автономности воспитанников во время их диагностирования, сохранение автономности полученных результатов. Основным диагностическим методом должно быть наблюдение за поведением, деятельностью, поступками, общением воспитанников. Диагностические методики должны быть непродолжительными, неутомительными для детей и подростков, приветствуются элементы занимательности, игровые формы.

Исследования показывают, что психологический климат в детском оздоровительном лагере взаимозависит от оценок и самооценок: чем лучше психологический климат в коллективе, тем выше оценивают друг друга, тем выше самооценка. Варьирование диагностических методик зависит от возраста детей и подростков. Для детей младшего возраста возможно использование методов сказки, игр, незаконченных предложений, цветопись. По рисункам на темы «Я», «Я и мои друзья», «Что я больше всего люблю», «Моя семья», иллюстрациям к сказкам можно получить информацию о самочувствии ребенка, степени развития его самосознания. В подростковом возрасте можно использовать методы анкетирования, тесты, дискуссии, помогающие открыть себя, познать свой характер, свои возможности, особенности психических процессов. С целью выяснения мотивов деятельности, интересов, самооценки подростков хорошо использовать методику незаконченного предложения. Диагностические исследования – творческий процесс, направленный на совершенствование личности детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.

Важным подходом к организации летнего отдыха детей является пробуждение их стремления к собственной разнообразной творческой деятельности. Большое значение в развитии отношений творческого содружества, воспитания чувства коллективизма и товарищества, формирования опыта нравственных взаимоотношений в коллективе, развития социального интеллекта имеет творческая реализация технологии коллективных творческих дел. И. П. Иванов сущность коллективной организаторской деятельности видел в «участии каждого воспитанника (вместе со старшими товарищами и под их руководством) в планировании жизни коллектива, в организации выполнения плана, в подведении итогов сделанного» (И. П. Иванов, 1989). Ценность этой технологии в том, что она учит коллективно размышлять, находить нужное решение, ставит в активную позицию каждого члена коллектива, помогает рефлексировать и анализировать собственный опыт, опыт других, видеть перспективу, будит творческое воображение.

В наше время актуальны и востребованы предложенные И.П. Ивановым методы товарищеского побуждения, значительно повышающие социальную активность детей и молодёжи (увлечение добрым делом, увлечение творческим поиском, увлечение героическим, увлечение необычным, таинственным, загадочным).

В настоящее время весьма актуальными являются вопросы реализации социально-реабилитационных технологий в детском оздоровительном лагере. Возрастает роль экзистенциального подхода к организации воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере. Ю.С. Яценко подчеркивает большую значимость экзистенциального подхода в деятельности, будущих воспитателей (Ю. С. Яценко, 2007), которые должны овладеть культурой экзистенциального подхода к воспитанию. Методологию экзистенциального подхода в педагогике разрабатывали Т. Н. Сапожникова, М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, Е. Е. Чепурных, А. П. Чернявская, Т. В. Машарова. М. И. Рожков отмечал, что экзистенциальный подход к воспитанию с помощью индивидуализации воспитательных воздействий стимулирует создание детьми программы своего саморазвития, анализа и рефлексии событий своей жизни (М. И. Рожков, 2024). В связи с этим важное значение имеет диагностика (анкеты, тесты, беседы с родителями), выявляющая у детей и подростков заболевания, отклонения в здоровье и поведении. Особый упор надо сделать на положительном в личности ребенка или подростка, учесть его интересы, склонности, достижения с целью развития личности. Педагогическая поддержка в большей степени предназначена для детей младших отрядов, а педагогическое сопровождение – для подростков старших отрядов. Педагогическое сопровождение нацелено на обучение воспитанников самостоятельно решать возникающие проблемы. Высока роль педагогического сопровождения детей и подростков в адаптационный период пребывания в лагере. В первые дни пребывания в лагере дети и подростки испытывают эмоциональное напряжение и нуждаются в педагогической поддержке и сопровождении. В период подготовки к работе в детском оздоровительном лагере будущие воспитатели готовят игры, викторины, конкурсы, моделирующие положительные эмоции, настроение, вызывающие улыбку, смех, положительное отношение к окружающим. Важна педагогическая помощь в освоении новых социальных ролей (товарищ, спортсмен, читатель, музыкант, танцор, шахматист, певец) и в создании имиджа (стиля поведения, общения, манеры одеваться), в выборе социально приемлемых способов индивидуальных проявлений. Воспитатель в детском оздоровительном лагере помогает создать в отряде хорошую эмоциональную атмосферу, дружеские контакты, развить коммуникативные навыки, наладить общение, создать благоприятный морально-психологический климат в коллективе. Вместе с тем у воспитанников должны быть минуты отдыха, воспитатель дает возможность воспитаннику побыть «наедине с собой», чтобы поразмышлять, почитать книгу, заняться творчеством. Субъектность ребенка и есть главное место приложения усилий воспитателя в детском оздоровительном лагере, а собственная субъектность воспитателя – главное средство помощи ребенку.

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК. ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

М. В. Андреева

ПОНИМАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СЛЕНГА СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Интерес к данной теме вызывает не всегда корректное использование иностранными студентами слов и выражений, которые относятся к разговорному стилю речи. Такие ситуации происходят как на занятиях, так и в текстовой переписке преподавателей со студентами. Многие из них, находясь в русскоязычной среде, узнают много новых слов, находясь в университете или общежитии. Тем не менее, иностранные учащиеся, только изучающие неродной для них язык, не всегда понимают, в каких ситуациях общения можно использовать те или иные выражения.

Для проверки уровня понимания студенческого сленга 11 иностранным студентам МГЛУ было предложено пройти опрос, касающийся сленга и слов, которые русскоговорящие студенты могут использовать в своей повседневной жизни. На момент опроса частники опроса проживали на территории Беларуси как минимум несколько месяцев, получали образование в университете очно, в дневной форме, ежедневно посещали лекции и практические занятия.

На вопросы, которые касались определения значения слова, учащиеся ответили хорошо. Пример заданных вопросов:

Выберите правильный вариант
Общага – это ...
А) человек
Б) животное
В) место
Г) настроение
Д) (я не знаю это слово)

У большинства не возникло трудностей с определением слова в ту или иную категорию. На вопросы, касающиеся слов, которые учащиеся могли слышать в жизни чаще всего (например, *общага, препод*), студенты ответили без проблем. 10 из 11 человек смогли правильно определить значение. Тем не менее, более редкие слова (например, *студак* – студенческий билет) уже вызывали некоторую трудность: 4 человека посчитало, что *студак* – это человек, 3 человека – что это *настроение*; 2 человека отметили вариант *я не знаю это слово*, 1 человек отнес его к категории *место*, и только 1 правильно определил, что это *вещь*.

Другими вариантами заданий, на которые предлагалось ответить студентам, были подобные примеры:

Выберите правильный вариант:

У меня сейчас занятие, потом ... и нет занятий, потом снова занятие

a. Дверь

b. Форточка

c. Штора

d. Зачетка

В случаях, когда было необходимо определить, какое слово подходит в предложение, можно заметить такую тенденцию ответов: студенты выбирали чаще более знакомые слова вместо менее знакомых.

В данном примере большая часть студентов (7 человек из 11) выбрало слово *зачётка*. Ещё до прохождения опроса (перед экзаменационной сессией) студентам объясняли, что такое зачётка, а также показывали сам предмет. Во время сессии зачётка есть у каждого студента, и преподаватели спрашивают о её наличии, тем самым не давая студенту забыть значение этого слова. В результате 10 человек из 11 правильно обозначило слово *зачетка* как вещь в одном из первых вопросов. Тем не менее, в данном примере большинство совершило ошибку, и только 1 человек ответил правильно. Одна из возможных причин заключается в том, что среди всех известных им значений слов *зачётка* имеет наибольшую связь с учёбой. Другая возможная причина такой ошибки – смешение слов *зачёт* и *зачётка*. Студенты видят общую часть и выбирают слово, не думая о том, подходит этот слово или нет.

Такой же способ ответа (выбор знакомого слова) действовал и с другими подобными вопросами. В примере *Студент плохо знает материал, поэтому на экзамен он заранее приготовил …* студенты, которые не знали слово шпора/шпаргалка выбирали вариант *документ* как самый подходящий (8 человек из 11). Остальные студенты знали нужное слово и использовали его.

Важную часть в понимании сленга составляет умение правильно его использовать. Сленг не всегда уместен, а значит, не во всех ситуациях и не со всеми людьми он является правильным выбором.

В вопросах, направленных на распознавание ситуации общения и уместное использование сленгизмов, не все студенты сумели распознать как ситуацию общения, так и варианты, которые необходимо использовать. В примере.

Здравствуйте, уважаемые студенты и (1)! Мы рады видеть вас сегодня в нашем (2)! не все студенты смогли понять, что это более официальная ситуация, чем простой разговор в университете, и здесь не особо уместны варианты *препод* и *универ*, однако большая часть (7 из 11) ответила правильно.

Сложности при распознавании ситуации общения и возможности использования разговорных слов видны и в следующем примере:

Аня, наш препод по английскому в универе очень строгий.

36 % студентов посчитало, что так можно говорить только в серьезной (официальной) ситуации общения. 18 % посчитало, что так говорить нельзя ни при каких обстоятельствах. Это показывает, что не все студенты знакомы с особенностями использования слов и выражений относящихся к разговорному стилю.

Говоря о способах знакомства с такими словами, мы можем отметить, что чаще всего студенты узнают новые слова от людей, с которыми общаются. Самым популярным «источником» являются друзья, потом – преподаватели. Только 2 человека отметили вариант «в словаре».

Исходя из результатов опроса, можно заключить, что иностранные студенты МГЛУ достаточно хорошо владеют словами, которые можно отнести к студенческому сленгу, но не всегда правильно умеют их использовать. В этой связи представляется полезным и необходимым выполнять упражнения на отработку как самих значений слов, так и ситуаций, в которых можно их использовать.

Знание сленга, особенно студенческого сленга, имеет важное теоретическое и практическое значение как для обучения студентов, так и для их общения в повседневной жизни.

О. Н. Жизневская

ОРГАНИЗАЦИОННОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МГЛУ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

С ноября 2023 года в Минском государственном лингвистическом университете проводится тестирование по русскому языку как иностранному (ТРКИ/TORFL). ТРКИ проводится в партнерстве с Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета. В результате успешного прохождения испытания кандидат получает сертификат СПбГУ российского государственного образца.

Что же такое ТРКИ и какова его история? Тестирование по русскому языку как иностранному проводится с 1992 года. Это государственный тест, разработанный ведущими специалистами в области русского языка как иностранного из Московского государственного университета и Санкт-Петербургского государственного университета. Система тестов ориентирована на Общеевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR). С 1999 года Россия является ассоциированным членом ALTE (Европейская ассоциация экзаменационных советов по иностранным языкам).

Сертификат ТРКИ признается на государственном уровне в разных странах мира: Бразилии, Вьетнаме, Греции, Испании (Каталонии), Италии, Польше, России, Румынии, Турции, Узбекистане, Чехии, а также дает преимущества при трудоустройстве во многих странах, в том числе в Китайской Народной Республике, Республике Корея, Японии и др.

Система ТРКИ включает экзамены, соответствующие шести уровням владения русским языком: элементарный уровень (ТЭУ/A1), базовый уровень (ТБУ/A2), первый сертификационный уровень (ТРКИ-1/B1), второй сертификационный уровень (ТРКИ-2/B2), третий сертификационный уровень

(ТРКИ-3/С1), четвертый сертификационный уровень (ТРКИ-4/С2). Тестирование состоит из 5 субтестов: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование» и «Говорение».

МГЛУ провел уже четыре тестовые сессии. Наиболее востребованными являются уровни В1 и В2. Среди кандидатов, желающих получить сертификат о прохождении тестирования по русскому языку как иностранному, представители разных стран, в том числе Китая. Если говорить о процентном соотношении, то кандидаты из КНР составляют 62 %, что говорит о востребованности экзамена среди граждан Китая.

Основной контингент – это студенты, магистранты, аспиранты МГЛУ и других вузов Беларуси. Следует отметить, что ТРКИ хотят сдавать не только будущие лингвисты, филологи, переводчики (76 %), но и обучающиеся Белорусского государственного медицинского университета, Белорусского национального технического университета, Института бизнеса БГУ, Белорусского государственного экономического университета, Белорусского государственного университета культуры и искусств, Белорусского государственного университета физической культуры и спорта.

С какой целью кандидаты сдают ТРКИ?

Во-первых, чтобы проверить свои силы, подтвердив знание русского языка соответствующим документом.

Во-вторых, для получения преимущества при трудоустройстве, особенно в международные компании. Если граждане иностранных государств работают в русскоговорящих странах, то работодатели отдают предпочтение специалистам с сертификатами.

В-третьих, для поступления в учреждения высшего образования на программы бакалавриата (уровень В1), магистратуры (уровень В2) и аспирантуры (уровни В2 или С1 в зависимости от профиля) и получения дополнительных баллов при поступлении на образовательные программы российских вузов на основании конкурса портфолио.

Наибольшую трудность для кандидатов, сдающих ТРКИ, представляют субтесты «Говорение» и «Письмо». Для преодоления указанных трудностей, а также с целью качественной и всесторонней подготовки к тестированию, в МГЛУ организованы:

1) курсы подготовки к ТРКИ (48 академических часов – весь курс, 12 академических часов – один аспект);

2) предэкзаменационное консультирование (4 академических часа).

Отметим, что данные виды подготовки, которые проводятся как в очном, так и в дистанционном формате, наиболее востребованы среди представителей Китая, которые составляют более 90 % слушателей подготовительных курсов.

Каковы перспективы развития организационного и методического сопровождения тестирования по русскому языку как иностранному в МГЛУ?

Во-первых, это расширение спектра специализированных тематических курсов по русскому языку как иностранному, которые будут коррелировать с требованиями и содержанием разных аспектов тестирования. Например,

курс по деловому письму (подойдет для желающих сдавать ТРКИ-2), курсы «Паронимы русского языка», «Приставочные глаголы» (для желающих сдавать ТРКИ-2 и ТРКИ-3) и многие другие.

Во-вторых, развитие системы пробного тестирования, в частности, по субтестам «Говорение» и «Письмо», что позволит кандидатам попробовать свои силы и получить обратную связь от преподавателя еще до начала реального тестирования.

В-третьих, привлечение студентов, в частности, студентов МГЛУ, к сдаче тестирования не только по окончании университета, но и на 2–3-х курсах, что позволит им оценить свой промежуточный результат, мотивирует к дальнейшему, более усердному, изучению русского языка.

И наконец, более активное внедрение дистанционных форм обучения, связанного с подготовкой к ТРКИ, и проведения тестирования, что позволит всем желающим, независимо от местонахождения, получить качественную подготовку к ТРКИ и пройти тестирование на базе МГЛУ.

Ю. А. Подберезская

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Владение фразеологизмами – неотъемлемая часть коммуникативной компетенции носителя языка. Для иностранных обучающихся знание и правильное употребление русских фразеологических единиц не только обогащает речь, но и способствует успешной адаптации к культурным и коммуникативным нормам русскоязычного общества (М. А. Сокол, 2006). Фразеологизмы отражают систему ценностей, стереотипов и стратегий речевого поведения, что делает их эффективным инструментом формирования стратегий коммуникативного поведения у иностранных студентов.

Фразеологизмы в русском языке часто выполняют нормативную функцию: они подсказывают, как вести себя в определенных ситуациях, регулируют речевое и неречевое поведение, выражают одобрение, неодобрение, предостережение, совет или запрет. Через фразеологические единицы передаются социальные нормы, ценности и установки, которые помогают ориентироваться в межличностном взаимодействии.

Фразеологизмы могут реализовывать различные коммуникативные тактики:

– превентивную (предотвращение нежелательных действий):

не вешать нос – ‘не унывать, не падать духом’, *держать ухо востро* – ‘быть внимательным, осторожным’, *не лезть на рожон* – ‘не ввязываться в опасные или нежелательные дела’;

– регулятивную (регулирование поведения):

держать язык за зубами – ‘не разглашать секреты, молчать’, *не совать нос в чужие дела* – ‘не вмешиваться в чужие дела’;

– аргументативную (объяснение, совет, предостережение):

лучше синица в руках, *чем журавль в небе* – ‘лучше иметь что-то малое, но надежное, чем надеяться на большое, но неопределенное’, *не откладывай на завтра то*, *что можно сделать сегодня* – ‘совет не затягивать с делами’;

– манипулятивную (склонение к определенному поведению):

играть на руку – ‘действовать в чьих-то интересах’, *вешать лапшу на уши* – ‘обманывать, вводить в заблуждение’, *подлить масла в огонь* – ‘усилить конфликт или ситуацию’ (Е. А. Денисова, 2019).

Методика обучения иностранных обучающихся фразеологизмам включает несколько ключевых аспектов.

1. Отбор фразеологизмов.

Отбор фразеологических единиц для обучения должен основываться на следующих критериях: частотность их употребления в языке; актуальность и современность выражений; культурная значимость, то есть отражение норм и стратегий речевого поведения в русской культуре.

Особое внимание уделяется тем фразеологизмам, которые ярко демонстрируют коммуникативные модели и речевые стратегии, характерные для носителей русского языка.

2. Этапы обучения.

Обучение фразеологизмам рекомендуется строить поэтапно с постепенным усложнением материала:

- Введение в тему: создание коммуникативного контекста, активация пассивного словаря обучающихся, предъявление речевых образцов с использованием фразеологизмов для формирования первичного восприятия.
- Осмысление и семантизация: анализ внутренней структуры фразеологизмов, обсуждение их значения и ситуаций употребления, сопоставление с аналогами в родном языке учащегося для лучшего понимания.
- Тренировка: выполнение упражнений на подстановку, продолжение предложений, замена слов фразеологизмами, создание диалогов и монологов с использованием новых выражений, что способствует закреплению материала и развитию речевых навыков.
- Рефлексия и применение: обсуждение уместности использования фразеологизмов, их стилистической окраски, формирование коммуникативных стратегий через ролевые игры и анализ реальных коммуникативных ситуаций.

3. Формирование стратегий коммуникативного поведения.

Работа с фразеологизмами способствует развитию у иностранных обучающихся следующих стратегий речевого поведения:

- выбор уместных речевых моделей в зависимости от коммуникативной ситуации (официальная или неофициальная обстановка);
- оценка последствий речевых поступков и их культурной приемлемости, что часто выражается через пословицы и поговорки;

• различение одобряемых и неодобряемых форм поведения в русской культуре, что помогает формировать адекватные коммуникативные реакции и поведение.

Система обучения иностранцев русской фразеологии может включать следующие задания.

• Прочитайте пословицы и объясните, какой совет они дают относительно поведения и речи. Приведите примеры из жизни, когда эти пословицы могли бы помочь избежать ошибок.

Примеры пословиц: *Слово – не воробей*, *вылетит – не поймаешь* (‘нужно думать, прежде чем говорить’), *Семь раз отмерь*, *один раз отрежь* (‘важно тщательно обдумывать решения’), *Не имей сто рублей*, *а имей сто друзей* (‘ценность дружбы и поддержки’).

• Разделите приведенные фразеологизмы на две группы – одобряемые и неодобряемые формы поведения. Объясните, почему так считают в русской культуре.

Примеры фразеологизмов: *засучив рукава* (‘взяться за работу с энтузиазмом’), *жить душа в душу* (‘жить в согласии’) – одобряемые; *бить баклуши* (‘бездельничать’), *делать из мухи слона* (‘преувеличивать проблему’) – неодобряемые.

• Подберите наиболее уместный фразеологизм, чтобы выразить отношение или эмоции.

В нашей компании важна честность и справедливость. Успех достигается благодаря труду и соблюдению правил, а не за счет нечестных приемов. Когда возникают трудности, мы не нарушаем договоры, а строго следуем правилам. Это помогает нам сохранить доверие клиентов и дружескую атмосферу в коллективе. (фразеологизм *играть по правилам*)

• Рассмотрите два диалога – один в официальной обстановке (например, деловая встреча), другой – в неофициальной (разговор с друзьями). Определите, какие фразеологизмы уместны в каждом случае и объясните почему.

Примеры фразеологизмов: *взвешивать свои слова*, *поставить точку*, *идти на компромисс*, *играть по правилам* (официально); *делать из мухи слона*, *пустить пыль в глаза*, *вешать лапшу на уши*, *быть в шоке* (неофициально).

Как вы думаете, почему нельзя использовать неформальные фразеологизмы на работе? Как меняется тон речи в зависимости от ситуации?

• Составьте диалог, где один из собеседников употребляет фразеологизм в контексте совета или предупреждения. Используйте фразеологизмы *сидеть сложа руки* и *считать ворон*.

Для эффективной работы с иностранными студентами по русской фразеологии можно предложить задания, направленные на развитие понимания культурного и языкового контекста устойчивых выражений.

Сопоставление фразеологизмов с их прототипами и образами. Студенты анализируют происхождение фразеологизмов, объясняя, откуда возникло то или иное выражение и как оно связано с культурными традициями.

• Объясните происхождение и значение фразеологизма *бить баклуши*. Как этот фразеологизм связан с русской культурой и традиционными ремеслами?

Ролевая игра с использованием фразеологизмов. Учащиеся разыгрывают различные жизненные ситуации, в которых необходимо выбрать и применить подходящий фразеологизм в зависимости от контекста.

• Представьте ситуацию, в которой друг предает друга. Разыграйте диалог между ними, используя фразеологизмы, выражающие обиду, разочарование и сожаление. Например, *нож в спину*.

Перевод и сравнение с аналогами в родном языке помогает выявить культурные различия и сходства в восприятии и оценке поведения через пословицы и идиомы, а также способствует межкультурному пониманию и расширению лингвистического кругозора.

• Найдите эквиваленты в родном языке для русских фразеологизмов *водить за нос*, *вешать лапшу на уши*. Какие образы используются в вашем языке для выражения обмана?

Таким образом, методика обучения фразеологизмам не только расширяет лексический запас, но и развивает коммуникативную компетенцию, формируя у иностранных обучающихся навыки адекватного речевого поведения в различных ситуациях общения на русском языке.

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ»

Ю. М. Дисковец

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В XX веке человечеству было представлено одно из наиболее значимых и полезных открытий – искусственный интеллект (ИИ). ИИ функционирует на основе принципов работы человеческого мозга, используя нейронные сети, в которых данные постоянно обрабатываются, изменяются, что приводит к обучению сети и формированию новых связей. В настоящее время нейронные сети широко используются в различных сферах жизни, и образование не является исключением.

Существует множество программ, которые могут помочь учителю в его деятельности, а также повысить интерес учащихся к процессу обучения. Современному учителю важно следить за научными достижениями, внедряя новейшие технологии в процесс обучения и воспитания.

Мой опыт сосредоточен на использовании инструментов, доступных без VPN, чтобы обеспечить максимальную доступность и удобство для всех.

Создание аудиозаписей

Развитие навыков аудирования – важная часть обучения английскому языку. ИИ может помочь в создании качественных аудиоматериалов.

elevenlabs.io представляет собой онлайн-сервис преобразования текста в речь, который не требует использования VPN. Я использую этот ресурс для генерации аудиозаписей учебных текстов и диалогов. Процесс прост: я вставляю текст, выбираю голос и скорость чтения, после чего получаю готовый аудиофайл.

Например, я создаю аудиозапись текста о традициях и обычаях Республики Беларусь и даю учащимся задание прослушать информацию, после чего они должны ответить на вопросы. Этот метод позволяет активно обсуждать текст и разбирать сложные моменты.

Генерация текстов

ИИ может помочь нам создавать тексты для различных целей: от примеров предложений до небольших рассказов.

Существует несколько аналогов ChatGPT. В своей деятельности я использую *чат-бот Merlin. Чат-бот Merlin* – это усовершенствованный комплект чат-бота, который использует модели OpenAI и копирует интерфейс и функции ChatGPT. Для регистрации в чат-боте необходим адрес электрон-

ной почты. Чат-бот функционирует как расширение, которое устанавливается в браузер на компьютере. Бесплатная версия бота позволяет пользователю ввести 51 запрос в день. Также существует мобильная версия приложения на маркетплейсах.

Я использую возможности чата-бота Merlin для генерации текстов. Просто задаю запрос, например: «Напиши текст о традициях и обычаях Республики Беларусь для учащихся 8 класса. Добавь задания. Уровень английского языка B1». Сгенерированный рассказ используется на уроке для чтения и обсуждения. Затем учащиеся пишут собственные рассказы, используя новые слова и выражения.

Также сервис *Diffit* может сгенерировать статью на любую тему и вопросы по ней. Придумать вопросы по интересующему видео или тексту.

Создание заданий и тестов

ИИ также значительно упрощает процесс создания учебных заданий и тестов. Например, с помощью *чат-бота Merlin* я могу запросить: «Сгенерируй 10 вопросов по теме Present Simple». Готовые вопросы используются для составления тестов в Google Forms, что облегчает оценку знаний учеников и выявление пробелов.

Создание картинок

Визуализация – критический аспект обучения. ИИ может помочь в создании изображений для уроков.

Bing Image Creator – бесплатный инструмент для генерации изображений на основе текстового описания. Я использую его для создания иллюстраций, которые затем включаю в презентации и задания.

Создание презентаций

Инструмент *Slidesgo* позволяет быстро создавать информативные и визуально привлекательные презентации. Я просто ввожу текст, и сервис автоматически генерирует слайды с заголовками, списками и изображениями. Это значительно экономит мое время на подготовку наглядных материалов для уроков.

Написание планов-конспектов

Чат-бот Merlin также обеспечивает возможность эффективного планирования уроков. Я задаю запрос, например: «Составь план-конспект урока по теме «Hobbies» для 6 класса, рассчитанный на 45 минут», и получаю структуру, которую адаптирую под нужды своих учащихся.

Современный мир технологий предлагает большое количество возможностей учителю разнообразить учебные занятия, а также облегчить подготовку к ним. Приведённый список инструментов ИИ – это всего лишь малая часть из того, что существует в цифровом мире. Использовать их или нет – зависит только от желания и возможностей учителя. Как известно, именно развитие и движение вперёд приводит к прогрессу, в том числе, к прогрессу в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Е. В. Калинина

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ NEARPOD НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современной образовательной среде преподавание английского языка очень часто подвержено различным изменениям, которые вызваны новыми подходами к изучению языка, требованиями общества, задачами, стоящими перед современной школой и необходимостью формирования новой личности. Если раньше обучение носило иллюстративно-объяснительный характер, а основным используемым методом являлся грамматико-переводной, то в настоящее время мы говорим о компетентностном подходе, коммуникативных методах и приемах, а также о развитии функциональной грамотности школьников. Таким образом, процесс преподавания иностранного языка становится все более интерактивным, инновационным и адаптированным к потребностям современного ученика и общества в целом. Это, в свою очередь, приводит к изменениям основных функций педагога в образовательном процессе: он преобразуется из транслятора знаний и тренера умений в руководителя активной самостоятельной деятельности учащихся, и все больше приобретает роль эксперта или консультанта, что предполагает формирование и развитие основных компетенций современного педагога.

Например, в своих работах Н. И. Запрудский выделяет следующие основные компетенции, которыми должен обладать современный учитель. Их можно разделить на четыре группы:

а) метадпредметные, универсальные, 4К компетенции;

б) профессиональные компетенции;

в) ИКТ-компетенции;

г) компетенции в отношении работы с детьми с особыми потребностями.

А если обратить внимание на то, какие компетенции считают важными сами ученики, то они, в свою очередь, выделяют владение современными компьютерными технологиями и их успешное использование на уроках. При этом, как убедительно доказывает практика, сами по себе компьютерные технологии не делают работу преподавателя более эффективной. Для этого современному учителю необходимо овладеть способами отбора электронных информационных ресурсов для реализации индивидуального подхода к обучаемым, осуществления контроля за уровнем усвоения ими учебного материала, развития мотивации к учению, познавательной активности, а также функциональной грамотности.

Использование ИКТ на уроках иностранного языка с одной стороны давно изучено и активно используется, с другой стороны, вызывает большое количество споров и дискуссий. Какое место выделить в структуре урока, как часто использовать, а, главное – зачем использовать. Если организовать работу на уроке рационально и грамотно, с учетом всех необходимых требований и дидактических норм, то, даже использование мобильного телефона станет полезным инструментом, а не «головной болью» учителя.

Онлайн-платформа Nearpod удобна, доступна и эффективна. Каждому ученику достаточно ввести код урока на своем мобильном телефоне, и он может стать активным участником дискуссии, посмотреть видео и выполнить задания во время просмотра, оставить комментарий на доске или просто поработать над отработкой лексических единиц или грамматических структур по теме, выполняя игровые упражнения, а может даже проверить свои знания в интерактивной викторине.

Что собой представляет онлайн-платформа Nearpod – это, прежде всего инструмент для создания интерактивных презентаций, упражнений, тестов и викторин, опросов и 3D моделей различных объектов. Учитель может создать целый урок и предложить ученикам изучить его самостоятельно, а может эффективно организовать работу на уроке со всеми учениками одновременно. Возможности данной платформы также позволяют представлять интерактивные презентации, в которые можно включать открытые вопросы для аудитории, задания на развитие навыка аудирования или понимания видео материла, различные лексические или грамматические игры, тесты, вопросы для обсуждения (в виде доски), дискуссии, квизы и опросы.

Хочется отметить еще одно преимущество сервиса Nearpod – простота использования, он позволяет загружать любые фотографии, картинки и видео из сети Интернет, импортировать готовые презентации или тесты, выполненные в других форматах, и даже воспользоваться библиотекой готовых уроков или упражнений.

Самый простой, но эффективный в использовании инструмент – доска с ответами, на которой учащиеся пишут свои мнения, а также могут лайкнуть понравившийся вариант, преподаватель, в свою очередь, модерирует публикацию ответов. Например, при изучении темы «Наука» в 10 классе вопрос для обсуждения «What do you think about the role of science and technology in our life?» предлагаю в начале урока, на этапе введения в тему. Полученные ответы обсуждаю с учениками, а затем возвращаюсь к ним на этапе рефлексии. И отмечаю, изменилось ли мнение учеников по данному вопросу. (https://nearpod.com/library/preview/lesson-L144460451).

Вопрос «Why is it important for a scientist to think outside the box?» предлагаю в конце урока тоже по теме «Наука», речевая ситуация «Наука в Беларуси» (https://nearpod.com/library/preview/lesson-L147686216), когда уча-щиеся уже познакомились с историей известного белорусского ученого Э. Змачинского, который в нетрадиционной форме представил известную периодическую таблицу химических элементов Д. И. Менделеева, прочитав текст, таким образом их мнения могут быть выражены уже более аргументировано.

При изучении темы «Молодежь и общество» в 10 классе задаю вопрос «Why is it important for young people to have International Youth Day?» на этапе рефлексии, когда учащиеся уже прочитали текст по теме урока, обсудили предложенные в учебнике цитаты известных людей, ответили на вопросы и сами задали друг другу вопросы, поэтому дальнейшего обсуждения можно не проводить, достаточно краткого выражения мнения по теме урока. (https://nearpod.com/library/preview/lesson-L142768223).

Использование видео на уроке развивает не только навык восприятия и понимания иноязычной речи на слух, но и помогает лучше запоминать языковые структуры, расширять словарный запас и стимулировать развитие речи. Все благодаря тому, что информация воспринимается по двум каналам: зрительному и слуховому. Работа с видео на данной платформе не требует от учителя много времени на подготовку. Любой фрагмент или ролик можно выбрать и импортировать с разных сайтов или ресурсов. Сервис позволяет составить два типа вопросов – открытый и вопрос с выбором ответа, результаты которого будут представлены в виде диаграммы, и добавить их во время просмотра фрагмента.

Например, при изучении темы «Путешествие по разным странам» предлагаю интерактивную презентацию для урока 7 «Программа посещения национального парка», раздела VIII. Все предлагаемые упражнения представляются на слайдах, включая аудио файлы, которые удобно импортируются. Рефлексию провожу в виде опроса, какой национальный парк каждый из учеников хотел бы посетить, что позволяет мне не только узнать мнение каждого ученика, но и быстро обобщить пройденный на уроке материал. https://nearpod.com/library/preview/lesson-L146599881.

Использование платформы Nearpod позволяет проводить уроки-дискуссии. Например, при изучении темы «Типы жилья» в 10 профильном классе провожу дискуссию на тему «Современный или старинный дом». В презентацию урока включаю задания по чтению, упражнения на повторение лексических единиц с использованием сервиса Wordwall, опрос и основные правила проведения дискуссии. https://nearpod.com/library/preview/lesson-L139803206. А в 11 классе мы обсуждали вопрос глобализации в современном мире в рамках изучения темы «Международное сотрудничество» https://nearpod.com/library/preview/lesson-L142688923.

В конце каждого пройденного раздела учебного пособия я предлагаю своим ученикам пройти викторину, которая может включать вопросы по грамматике, по употреблению слов, но, чаще всего, включает в себя вопросы на повторение пройденного материла учебного пособия по определённому разделу. Участникам викторины предлагается добраться на вершину горы, отвечая на вопросы, и каждый может на экране мобильного телефона наблюдать свой прогресс по количеству правильных ответов. Использование таких викторин позволяет проводить повторение пройденного материала эффективно, качественно и интересно, что, безусловно, способствует развитию познавательного интереса.

Н. М. Наркевич

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В современных условиях преподавания значительное внимание уделяется формированию функциональной грамотности учащихся. Поэтому задачей учителя является поиск и выбор таких средств и подходов в обучении,

которые максимально позволяли бы формировать функциональную грамотность на уроках иностранного языка. Кейс-технология как интерактивная и социально ориентированная образовательная технология позволяет погружать учащихся в реальные жизненные ситуации, требующие осмысления, анализа и принятия решений в условиях неопределенности. Исходя из этих ключевых характеристик, кейс-технология закономерно считается одним из наиболее подходящих средств формирования функциональной грамотности, так как ведущая роль в ее формировании отводится заданиям, в основе которых лежат различные жизненные ситуации. Подобные задания не имеют четко выраженного алгоритма решения и не являются стандартными по своей сути. Для их выполнения необходимо использовать межпредметные знания и умения, действия, требующие критического и креативного мышления, поиска и переработки информации.

Работа с кейсами на уроке английского языка требует четкой структуры и предварительной подготовки как со стороны учителя, так и учащихся. Как правило, алгоритм работы над кейсом включает в себя следующие этапы: подготовительный, ознакомительный, аналитический и итоговый.

На **подготовительном** этапе педагог формулирует цель урока, подбирает языковой материал (лексико-грамматический минимум, клише для высказывания мнения, выражения согласия/несогласия), а также обеспечивает аутентичные ресурсы (видео, статьи, подкасты), обеспечивающие контекст кейса.

На **ознакомительном** этапе учащимся предоставляется вводная информация, включая постановку проблемы, а также стимулирующие вопросы, направляющие их мышление.

Аналитический этап – это непосредственно обсуждение ситуации в группах или индивидуальное изучение кейса учащимися и подготовка вариантов решения. Обсуждение проводится в парах или малых группах с чётким распределением ролей: спикер, аналитик, секретарь и т.д. Учитель выполняет функцию фасилитатора, помогая организовать диалог, контролируя соблюдение временных рамок и обеспечивая языковую поддержку.

Итоговый этап предполагает презентацию решений на английском языке, дискуссию, сравнение различных точек зрения и рефлексию. Также важным компонентом является представление реального варианта решения, который обсуждается совместно с учащимися, что усиливает практико-ориентированную направленность обучения и позволяет увидеть ценность собственных предложений. Таким образом, кейс-метод позволяет органично интегрировать развитие речевых умений с формированием функциональной грамотности.

В рамках данного направления автором разработан методический портфель, который включает кейсы для учащихся 10 класса, разработанные в рамках школьного тематического содержания, которые описывают современные реальные и дидактически переработанные ситуации. Проблематика кейсов – современная и релевантная для учащихся 10 класса. Сами кейсы предполагают обсуждение острых насущных проблем и создают предпосылки для развития речевых умений. Каждое задание имеет реальную основу, а в финале урока учитель представляет учащимся фактическое разрешение

ситуации, что позволяет сопоставить его с предложенными решениями. В ходе систематической работы с кейсами у учащихся развиваются: навыки анализа и переработки информации; умение выделять ключевые проблемы и формулировать цели; способность генерировать и обосновывать альтернативные решения; коммуникативная и речевая компетентность; навык применения знаний в реальных жизненных ситуациях. Дополнительно кейсы можно сопровождать заданиями на платформе *LearningApps*, что способствует отработке лексико-грамматических навыков и закреплению изучаемого материала.

В портфель входят следующие кейсы:

1. **«Dwelling»** – обучающий диагностический кейс на основе аудиоматериала из учебника *Code Blue B1* (R. Aravanis, G. Vassilakis), моделирующий этапы работы с кейсом.

2. **«Education»** – обсуждение запрета мобильных телефонов в школах (на основе исследования BBC).

3. **«Youth and Society»** – анализ проблем устойчивого развития в Беларуси и мире (на материалах Heifer International).

4. **«Art»** – дискуссия об иммерсивной выставке Ван Гога и её культурной значимости.

5. **«Science and Technology»** – обсуждение перспектив летающих автомобилей как инновации настоящего.

6. **«Mass Media»** – исследование влияния фейковых новостей на подростков (с опорой на реальные случаи из СМИ).

С разработками кейсов можно ознакомиться по следующей ссылке:

Таким образом, внедрение кейс-технологии в преподавание английского языка усиливает практическую и межпредметную направленность обучения. Методика соответствует как национальным, так и международным тенденциям, способствует развитию креативности, гибкости мышления, инициативности и функциональной грамотности учащихся. Работа с кейсами делает обучение языку осмысленным, мотивирующим и приближённым к реальной жизни.

А. Р. Цыганчук

ПРИМЕНЕНИЕ STEAM ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ОТ ИДЕИ К РЕАЛИЗАЦИИ

STEAM (Science – наука, Technology – технологии, Arts – искусство, Mathematics – математика) технология является современной и перспективной тенденцией в образовании, подразумевая под собой объединение

различных областей знаний для решения творческих и практических задач. Цель технологии – показать учащемуся, как применять сложные научные знания в повседневной жизни, реальных жизненных ситуациях, используя всю полноту своих творческих способностей.

Использование STEAM подхода в обучении английскому языку позволяет развивать так называемые «4К» навыки современного человека: коммуникацию, кооперацию, критическое мышление и креативность. Английский язык на занятиях по данной технологии является не целью, а средством извлечения научной информации и гуманитарных знаний. Обучающиеся используют его для решения практических задач, обсуждения проектов, исследований в рамках STEAM, что способствует развитию навыков работы в команде, умению находить нестандартные решения и применять их на практике. Такое совмещение науки и искусства с использованием английского языка является эффективным способом подготовки обучающихся к его практическому применению в будущем.

С целью развития вышеперечисленных навыков и способностей обучающихся была разработана серия STEAM занятий по английскому языку “Let’s make a Bird Feeder” (6–8 класс), “The most beautiful snowflake” (4 класс), “The Language of Flowers” (6–8 класс), “Our wonderful world” (5–6 класс), “Tiny Army: Bacteria” (5–6 класс), “Inside Me” (7–8 класс). Электронные версии рабочих материалов для занятий, а также интерактивные упражнения к ним размещены на персональном сайте педагога Цыганчук А. Р. https://engli-club.blogspot.com/ в разделе «STEAM-English». Материалы готовы к непосредственному использованию на занятиях [1].

Рисунок 1 QR код для перехода на страницу сайта

Структура занятий по STEAM технологии включает в себя несколько этапов. Постановка проблемных ситуаций и вопросов позволяет погрузить учащихся в атмосферу иноязычного общения, аккумулировать уже имеющиеся знания в областях наук. На данном этапе используется в основном приём «мозгового штурма» для быстрого и эффективного обсуждения проблемного поля: выживание зимующих птиц (занятие «Let’s make a bird feeder!»), круговорот воды, образование снежинок и разновидности кристаллов в природе (занятие «The most beautiful snowflake»). На STEAM занятии «The Language of Flowers» обучающимся предлагался к прослушиванию «Вальс цветов» П. И. Чайковского с обсуждением ассоциаций и эмоций от музыкального произведения.

Работа над научной информацией предполагает изучение текста, видеофрагмента о явлении или объекте на английском языке. Соблюдаются этапы работы над текстом с использованием интерактивных упражнений, что

позволяет снять возможные лексические и грамматические трудности, способствует лучшему усвоению языкового материала. Разработки к STEAM занятиям оснащены QR кодами для перехода к интерактивным упражнениям.

Технология и математика интегрируются в STEAM занятие на этапе обсуждения полученных посредством английского языка научных и гуманитарных знаний. Учитель может как предложить обучающимся пути решения проблемы или способы выхода знаний на практику, так и предоставить им свободу практической научной мысли. Постановка или демонстрация научного опыта способствует более глубокому усвоению полученных знаний. Эффект новизны усиливает мотивацию изучения естественнонаучных и научно-технических дисциплин в частности и английского языка в целом. Так, в рамках занятий «The most beautiful snowflake» и «The Language of Flowers» обучающимся демонстрировались фрагменты опытов по выращиванию кристаллов и окрашиванию живых цветов. Заполнение технологических карт опытов, проведение необходимых математических вычислений в парах и группах в ходе занятий систематизировали полученную информацию и способствовали непосредственному формированию научных знаний.

Создание собственного продукта решения задачи является непосредственным прикладным применением полученных в ходе STEAM занятия знаний и умений. Свобода творческого выбора, поощрение нестандартного и креативного мышления возможны благодаря включению в занятия искусства. На данном этапе учащиеся имеют возможность спроектировать собственный продукт, выбрать необходимые инструменты, материалы и техники исполнения мини-проектов, а также представить их группе на английском языке. Продуктами самостоятельной научной деятельности обучающихся в ходе STEAM «Let’s make a bird feeder!» стали зерновые кормушки для птиц. В рамках серии занятий «The most beautiful snowflake» были выращены кристаллы соли в виде снежинок. Результатом проведения STEAM «The Language of Flowers» стали букеты цветных хризантем, поздравительные открытки, подписанные обучающимися.

Занятия по английскому языку с применением STEAM технологии имеют широкий воспитательный потенциал. Они способствуют развитию духовно-нравственной, эстетической, экологической, трудовой и познавательной культуры личности обучающегося, расширяет кругозор и раскрывают новые грани его личности. Занятия по данной технологии расширяют знания о культуре родной страны и стран изучаемого языка. Складывающаяся при этом ситуация успеха укрепляет самооценку и подготавливает к будущим вызовам современного технологического мира.

Решение практических задач в рамках STEAM занятий по английскому языку помогают учащимся сделать сложное простым, непонятное – интересным, недоступное – наглядным. Выступая средством обучения, английский язык активно внедряется в повседневную жизнь учащегося, повышая тем самым эффективность его изучения в целом. Применение STEAM технологии на занятиях по английскому языку открывает перед ним широкие возможности научного и творческого поиска, будущего профессионального роста.

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»

Я. Бачило

ИМИДЖ РЕГИОНА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ (на примере г. Минска)

В современных условиях имидж региона становится стратегическим ресурсом, определяющим его способность привлекать инвестиции, удерживать человеческий капитал и развиваться устойчиво. Сегодня имидж – это не просто восприятие, а реальный экономический актив. Города с привлекательным и современным образом получают конкурентные преимущества на внутреннем и внешнем рынках, становятся центрами притяжения капитала, талантов и инноваций. В этом контексте формирование сильного экономического имиджа становится критически важной задачей для Минска – города, обладающего значительным потенциалом, но сталкивающегося с необходимостью усиления своей позиции в международной и национальной конкурентной среде.

Экономический имидж Минска оказывает прямое и многоуровневое влияние на его конкурентоспособность. Существует прямая зависимость между позитивным восприятием города и объёмом привлечённых инвестиций: города с устойчивым, динамичным и современным образом вызывают большее доверие у инвесторов, что особенно важно в условиях нестабильной внешней среды. Минск, позиционируясь как город с развитой транспортной инфраструктурой, стабильной экономикой и высоким уровнем безопасности, смог укрепить свои позиции в ряде отраслей, включая логистику, IT и производственный сектор. Положительный имидж города стимулирует развитие малого и среднего бизнеса. Имиджевая привлекательность способствует росту предпринимательской активности, улучшает доступ к финансовым и административным ресурсам, повышает интерес населения к созданию собственных бизнесов. Это усиливает внутреннюю экономическую динамику и создаёт новые рабочие места.

Улучшение имиджа Минска тесно связано с ростом качества жизни. Жители города отмечают позитивные изменения в городской среде, транспорте, социальной инфраструктуре, уровне доступных услуг, что усиливает эффект внутренней лояльности и способствует снижению оттока трудовых ресурсов. Таким образом, имидж не только влияет на восприятие города извне, но и становится фактором внутреннего устойчивого развития.

Эффективная работа с имиджем открывает для Минска новые горизонты внешнеэкономического взаимодействия. Позитивный имидж усиливает доверие международных партнёров, облегчает налаживание экспортных связей

и участие в международных проектах. Минск может стать примером того, как системная работа с имиджем позволяет трансформировать региональную экономику, укрепляя её позиции не только в национальном, но и в глобальном контексте.

Н. Клишевич

ПРОБЛЕМЫ РЗВИТИЯ СОВМЕСТНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ

Совместное предпринимательство, как общая предпринимательская деятельность нескольких партнеров разных государств, базируется на взаимном стремлении к сотрудничеству и согласовании интересов. Однако сегодня существование и развитие совместных предприятий в Республике Беларусь сталкивается с комплексом проблем, вызванных введением в отношении нашей страны экономическими санкциями.

Прежде всего, следует отметить негативное влияние инвестиционных ограничений, особенно в секторах, являющимися особо чувствительными к ним или связанными с правительством. Это ограничивает возможности иностранных компаний по созданию совместных предприятий с белорусскими юридическими лицами. Секторальные санкции ограничивают совместную деятельность в таких отраслях как оборона, энергетика и телекоммуникации запрещают или. Например, передача технологий или инвестиции в военный сектор строго ограничиваются.

Сложный комплекс проблем функционирования совместных предприятий порождается усложнением логистики. Проблемы с поставкой комплектующих и, как следствие, осложнения в связи с поиском альтернативных маршрутов и других поставщиков. Совместные предприятия сталкиваются с трудностями при доступе к международному финансированию или банковским услугам из-за санкций против белорусских финансовых учреждений. Это усложняет механизмы финансирования и операционные возможности. Альтернативными источниками обеспечения финансирования могут быть банки таких стран, как Турция, Казахстан, Китай и т.д.

Совместным предприятиям в Беларуси, занимающимся экспортом товаров или технологий, требуется соблюдать сложные правила экспортного контроля, особенно если продукция может иметь военное применение или подпадать под контроль двойного назначения.

В заключении можно сказать, что чем больше и дольше действуют санкции, тем больше будет создаваться креативных способов, появляющихся в бизнесе для решения проблемы развития совместного предпринимательства. Главным направлением их решениея является сотрудничество со странами и их хозяйствующими субъектами, не боящимися санкций со

стороны западных стран. Главным минусом антисанкционных схем являются дополнительные издержки, которые приходится нести субъектам хозяйствования для выстраивания торговли с зарубежными партнерами и обеспечением их финансирования.

А. Семиджанов

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ К МОДЕЛИ ЦИФРОВОГО ГОСУДАРСТВА

За последнее десятилетие стало актуальным обсуждение и реализация концепции так называемого электронного правительства. Концепция представляет собой цифровизацию государственных услуг, а также распространение сведений о деятельности государства в доступном и удобном формат в сети Интернет. Идею электронного правительства выдвинули еще в 1992 году с целью упрощения проведения ряда гражданских процедур. Впоследствии, ряд государств предпринял попытки создания систем по предоставлению вышеупомянутых услуг в цифровом формате.

Хотя на сегодняшний день в Республике Беларусь и происходит реализация электронного правительства, имеется ряд затрудняющих обстоятельств и недостатков, которые вызывают нежелание граждан обращаться к услугам посредством государственных онлайн-порталов. Первым из этих недостатков является их множественность и недостаточная оптимизированность. Примером этого является существование помимо официального веб-сайта «Е-Услуги» (бел. Е-Паслугі) его старой версии «Госпортал Электронных Услуг». Кроме этого услуги рассеяны по сайтам таких инстанций, как МВД, РСЦ и ЕРИП. Отдельного внимания заслуживает платный статус большого количество услуг, что являются бесплатными при их оказания вне сетевого режима. В особенности, платные услуги превалируют в категории, связанной с организацией как электронной документации, так и физических экземпляров, а также в сфере финансов и интернет услуг – крайне важных отраслей. Немаловажным фактором, вызывающим торможение развития электронного правительства, является также частое пересылка на другие источники без предоставления конкретных сведений о нормах проведения той или иной процедуры.

Таким образом, времязатратность, отсутствие организации и собрания всех услуг в одном месте, а также платный статус процедур в сетевом режиме побуждают граждан продолжать прибегать к классическим методам взаимодействия с государственными инстанциями, не прибегая к помощи электронных посредникам. Последнее позволяет гражданам рассматривать развитие электронного правительства как неэффективной и некомпетентной инициативы.

Д. И. Смильгина

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Внешнеэкономическая деятельность играет ключевую роль в экономической политике государства, направленной на укрепление международного сотрудничества, торговлю и привлечение инвестиций. Так, в условиях стремительного развития технологий и глобализации, цифровизация становится неотъемлемой частью современного бизнеса.

Цифровизация – это процесс внедрения цифровых технологий и решений во все сферы деятельности: экономику, промышленность, государственное управление и социальную сферу. Основная концепция развития инновацион-ной и электронной экономики заключается в контроле за темпами ускорения инновационных процессов, чтобы обеспечить конкурентоспособность и повысить уровень экономического роста. Внедрение цифровых технологий во внешнеэкономическую деятельность, включая системы управления внешнеторговыми операциями (TMS), аналитические платформы для прогнозирования и блокчейн, способствует автоматизации и оптимизации ключевых процессов международной торговли – от логистики до управления контрактами и поставками.

На сегодняшний день Республика Беларусь достигла высокого уровня цифрового развития, создав инфраструктуру, соответствующую мировым стандартам. Республика Беларусь удерживает лидерство среди стран СНГ в сфере внедрения цифровых технологий и занимает 32-е место среди 176 стран мира по уровню их развития. Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы направлена на формирование современной цифровой инфраструктуры, развитие электронного правительства, онлайн-услуг и телемедицины. Особое внимание уделяется цифровизации логистики, в том числе в рамках интеграционных процессов ЕАЭС. Создание цифровых транспортных коридоров и внедрение навигационных пломб значительно повышают эффективность международных перевозок.

Таким образом, роль цифровых технологий в развитии внешнеэкономической деятельности нельзя недооценивать. Они не только способствуют улучшению внутренних процессов компаний, но и открывают новые возможности для международного сотрудничества, что является ключевым фактором в условиях современного глобализированного мира. Внедрение цифровых решений становится необходимым условием для успешной адаптации бизнеса к новым вызовам и требованиям рынка.

Круглый стол
«УПРАВЛЕНИЕ ОВЛАДЕНИЕМ СТРАТЕГИЯМИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫМИ»

М. Е. Айдын, О. Г. Сокольник

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ РКИ
(из практики преподавания)

Лексика – это один из важнейших компонентов в системе обучения иностранному языку и, в частности, русскому языку как иностранному. Без нее невозможно осуществлять как продуктивную (говорение и письмо), так и рецептивную (чтение и аудирование) речевую деятельность. Поэтому изучение новых лексических единиц и работа по их закреплению должна проводиться на каждом занятии. Важными этапами формирования лексического навыка являются предъявление и семантизация лексики, контроль понимания и закрепление значения слова, формирование гибкости лексического навыка, контроль сформированности данного навыка. Работа над каждым этапом будет разниться в зависимости от уровня обучения. Мы остановимся на особенностях работы по обучению лексике на элементарном и базовом уровнях.

На начальном этапе обучения РКИ вследствие отсутствия у учащихся лексического запаса и невозможности использовать язык-посредник, поскольку группы в основном интернациональные, мы вынуждены прибегать к простым методам семантизации. Основой на этом этапе являются иллюстрации. Нам представляется важным наличие картинок со всеми словами к каждому уроку используемого учебного пособия. Таким образом, и у преподавателя, и у слушателей есть возможность повторять лексику быстро и эффективно, например, включая картинки в работу на первом этапе урока. Также иллюстрации можно использовать не только отдельно, но и при чтении текстов, заменяя в них слова картинками.

На следующем этапе работы с лексикой главная задача состоит в том, чтобы включить новые лексические единицы в лексикон конкретного учащегося и добиться использования этих слов в разных контекстах.

Уже с первых уроков мы используем упражнение «ассоциативные пары», когда слушателям предлагается сказать, какие ассоциации у них вызывает слово. Например, к слову ‘вода’ можно назвать ‘ваза’, ‘фонтан’, ‘душ’, ‘роза’, ‘сок’, и т.д. Здесь у слушателей есть простор для воображения и существует множество вариантов ответов, что очень стимулирует обучающихся.

Существуют разные упражнения, позволяющие активизировать слова и закрепить их в долговременной памяти. Они направлены на распознавание, выбор, согласование, сортировку, расположение. Так, например, в начале урока можно предложить учащимся назвать синонимы или антонимы слов,

введенных на прошлом уроке, раздав каждому карточки со словами. Такую работу эффективно проводить в минигруппах или в парах. Также для отработки лексики текстов можно попросить соединить слова, составив словосочетания, или распределить слова по группам, задав какой-нибудь критерий. Еще один вариант работы с карточками – это составление предложений с данными словами. Такое задание дает возможность слушателю использовать слово в минимальном контексте, а преподавателю удостовериться, правильно ли воспринимается новая лексическая единица. Чтобы расширить контекст употребления слов, можно предложить несколько слов, с которыми слушатели должны составить рассказ. Если слушатели выполняют такую работу в малых группах, то появляется соревновательный момент, что, в свою очередь, побуждает и стимулирует учащихся к учебной деятельности.

На начальном этапе мы используем еще один вид работы с карточками. Это так называемые карточки-места: в магазине, на улице, на уроке, в аэропорту, на стадионе, в музее, и т. д. Вариантов работы с ними может быть несколько. Например, можно назвать вещи, которые мы там видим, или сказать фразу, которую обычно там слышим или говорим, сказать, что мы там можно делать и что нельзя. Можно предложить составить минидиалог в парах, а другие слушатели должны догадаться, о каком месте идет речь.

На элементарном и базовом уровнях у нас не так много инструментов и вариантов, чтобы быть креативными. Необходимо также учитывать то, что для взрослых слушателей ситуация, когда не хватает слов и грамматики для привычной им коммуникации, является крайне дискомфортной, вызывает недовольство собой и, как следствие, снижает мотивацию. Справляться с такой проблемой помогают лексические игры, благодаря которым урок становится интереснее и продуктивнее. А. А. Леонтьев считает, что игра не только учит, изменяет, воспитывает, но и ведет за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой ее природе, ибо игра – это всегда эмоции, а где эмоции, там активность, внимание, воображение и, конечно, работает мышление.

Лексические игры представляют собой ситуативные упражнения, в которых создается возможность для многократного повторения речевой модели в условиях, приближенных к живому общению с соответствующими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью и целенаправленностью воздействия. Лексические игры заостряют внимание учащихся на лексическом материале, с целью помочь им проиллюстрировать и отработать употребление слов в речевых ситуациях общения и расширить словарный запас. Игры можно применять на всех этапах работы с лексикой: при семантизации, ее усвоении, активизации, повторении и контроле. Игра стимулирует деятельность учащихся, разряжает обстановку, способствует более эффективному запоминанию новых слов.

Приведем несколько примеров лексических игр, которые можно использовать на начальных этапах обучения.

Игра «Табу». Каждый слушатель получает карточку со словом, которое он должен объяснить, не называя его и не используя однокоренные слова, так, чтобы другие студенты догадались и назвали его. При объяснении можно использовать синонимы, антонимы, вспоминать и описывать ситуации, в которых возможно употребление этого слова. Таким способом можно повторять лексические единицы, изученные за последнюю неделю. Эта игра наглядно демонстрирует, что важно не только знать много слов, но и эффективно их использовать. Также она дает возможность участникам проявить креативность.

Игра «Кто я?». Каждый участник игры получает карточку со словом, которое он сам не видит, но видят остальные участники. Задача слушателя в игре – догадаться, какое слово у него на карточке, задавая вопросы остальным участникам и высказывая предположения. Мы рекомендуем каждый раз подбирать слова, связанные одной темой, например, профессии, продукты, мебель, виды спорта, и т. д. Используя игру, кроме повторения лексики, можно развивать языковую догадку, учиться задавать вопросы, формулировать идеи.

Игра «Объясните разницу». Цель игры – понять и сформулировать различие между похожими по значению словами: книга – учебник, отпуск – каникулы, торт – пирог, сад – лес, горячий – жаркий, рабочий – работник, и т. д. В качестве игрового задания предлагаются следующие: кто сможет дать объяснение для большего количества пар или кто сможет дать корректное объяснение за более короткий срок.

На начальном этапе обучения на слушателей буквально обрушивается поток новой лексики, и чтобы обучающиеся не потерялись в огромном количестве слов, мы предлагаем им списки, или лексические минимумы, которые могут быть составлены по разным принципам: лексическим (темы), грамматическим (предлоги, глаголы), словообразовательным (существительные – прилагательные, глаголы – существительные). Такие списки не только способствуют пониманию и формированию языковой системы, но также могут послужить опорой для лексической работы. Например, в качестве разминки в начале урока или контроля усвоения лексических единиц попросить образовать существительное от глагола (есть – еда, танцевать – танец, работать – работа), потом придумать прилагательное, с которым можно употреблять данное существительное (трудная работа, важная работа), и т. д.

Таким образом, изучение лексики – неотъемлемая часть обучения русскому языку как иностранному, без которой невозможно представить себе овладение языком. В связи с этим следует отметить, что корректная подача лексического материала ведет к успешному овладению знаниями, а разнообразие методов активизации, закрепления и контроля усвоения лексического материала позволяет сделать образовательный процесс более увлекательным и повысить мотивацию учащихся. Активные методы и формы помогают сделать урок динамичным, более насыщенным и продуктивным, создают позитивный эмоциональный настрой слушателей.

С. Г. Васильева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАТФОРМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В современном мире технологии оказывают значительное влияние на различные сферы жизни, включая образование. В частности, обучение языкам становится более доступным и увлекательным благодаря внедрению интерактивных платформ. В данной статье мы рассмотрим такие платформы, как *Kahoot*, *Quizizz*, *Wordwall* и *LearningApps*, которые могут быть эффективно использованы для обучения русскому языку как иностранному.

Обучение языкам традиционно включает в себя чтение, письмо, аудирование и говорение, но современные слушатели требуют более творческого подхода. Интерактивные платформы позволяют не только получать знания, но и активно участвовать в процессе обучения, например, прорабатывая навык диалогической речи. Это особенно важно для изучения русского языка, который может быть сложен для носителей других языков из-за своей грамматики, лексики и фонетики.

1. *Kahoot – игра на успех.*

Kahoot – это одна из самых популярных образовательных платформ, которая позволяет создавать викторины и опросы. Посредством данного инструмента можно разрабатывать задания, которые будут интересны и увлекательны для группы иностранных слушателей. В контексте изучения русского языка *Kahoot* может быть применен для проверки знаний лексики, грамматики и произношения.

Например, преподаватель может создать викторину, где нужно выбрать правильный перевод слов или определить соответствующую форму глагола. Соревновательный аспект *Kahoot* делает обучение более динамичным и способствует запоминанию материала. Кроме того, возможность работать в группах способствует развитию коммуникативных навыков учащихся.

2. *Quizizz – индивидуальный подход.*

Quizizz – еще одна интерактивная платформа, которая позволяет создавать индивидуализированные тесты. В отличие от *Kahoot*, *Quizizz* предлагает возможность проходить тесты в своем собственном темпе. Это особенно полезно для изучающих русский язык, так как каждый обучающийся может работать на своем уровне и повторять материал столько раз, сколько потребуется.

С помощью платформы преподаватели отслеживают прогресс слушателей, что позволяет адаптировать учебный процесс. Например, если группа испытывает трудности с определенной темой, преподаватель может уделить ей больше внимания на следующих занятиях.

3. *Wordwall – создание интерактивных заданий.*

Wordwall – это платформа, которая помогает создавать интерактивные задания в различных форматах: от викторин до настольных игр. Эта платформа дает возможность разрабатывать задания, которые могут быть использованы как на занятиях, так и для самостоятельной работы.

Для изучающих русский язык *Wordwall* может быть полезен в создании упражнений на определение значений слов, составлении предложений и даже для практики диалогов. Интерактивные задания делают процесс обучения более увлекательным, а также способствуют лучшему запоминанию нового материала.

4. *LearningApps – разнообразие форматов.*

LearningApps предоставляет возможность создания образовательных приложений в различных форматах: от кроссвордов до карточек. Эта платформа позволяет разрабатывать задания, которые могут быть адаптированы под конкретные темы занятий или уровни сложности.

Например, преподаватель может создать карточки для запоминания новых слов на русском языке, которые слушатели могут использовать для повторения материала. *LearningApps* также предлагает возможность совместной работы, что способствует развитию навыков коммуникации и командного взаимодействия среди слушателей.

Использование интерактивных платформ в обучении русскому языку как иностранному имеет многочисленные преимущества.

Во-первых, они способствуют повышению мотивации слушателей. Интерактивные задания делают обучение более интересным и увлекательным, что помогает иностранцам преодолеть языковой барьер.

Во-вторых, такие платформы способствуют индивидуализации обучения. Каждый может работать в своем собственном темпе и на своем уровне, что особенно важно при обучении языкам. Это позволяет преподавателям адаптировать учебный процесс в зависимости от потребностей своей группы.

В-третьих, интерактивные платформы обеспечивают возможность мгновенной обратной связи. Слушатели видят свои ошибки и исправляют их сразу после выполнения заданий, что способствует лучшему пониманию материала.

Интерактивные платформы такие, как *Kahoot, Quizizz, Wordwall* и *LearningApps* играют важную роль в обучении русскому языку как иностранному. Они не только делают процесс обучения более увлекательным, но и способствуют более глубокому пониманию языка. При правильном использовании эти инструменты значительно повышают эффективность преподавания и стимулируют иностранных слушателей достигать больших успехов в изучении русского языка.

На данных платформах есть возможность воплощать как свои личные идеи с помощью предлагаемых шаблонов, так и пользоваться уже созданными коллегами упражнениями. Одним из важных плюсов упомянутых выше инструментов является то, что доступ к созданию и использованию материалов является бесплатным.

В условиях современного образовательного процесса, где технологии становятся неотъемлемой частью жизни, использование интерактивных платформ является логичным шагом к улучшению качества обучения.

И. Н. Гаврилович

КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ

Учебная стратегия при обучении взрослых – это система методов и подходов, которые используются для эффективного обучения и развития взрослых обучающихся. Особенности взрослого обучения состоят в том, что взрослые обучающиеся имеют богатый жизненный опыт, уже сформировавшиеся представления и самостоятельный подход к процессу обучения.

Основные аспекты учебных стратегий при обучении взрослых:

1. Активация опыта. Взрослые учащиеся приносят в учебный процесс свой жизненный и профессиональный опыт. Учебные стратегии должны включать элементы, позволяющие использовать этот опыт, например, через обсуждения, кейс-методы или групповые проекты.

2. Целеполагание. Взрослые обучающиеся обычно стремятся к конкретным целям и хотят видеть практическое применение знаний. Поэтому важно, чтобы программа обучения была целенаправленной и отвечала на реальные потребности участников.

3. Самостоятельность и контроль. Взрослые предпочитают иметь возможность управлять собственным процессом обучения. Это может манифестироваться через выбор тем, форматов и темпа обучения.

4. Практическое применение. У взрослых обучающихся часто есть мотивация применять знания сразу после их получения. Учебные стратегии должны включать практические задания и проекты, которые позволяют тестировать и внедрять новые навыки.

5. Интерактивность. Эффективное обучение взрослых включает взаимодействие между участниками и преподавателями, что содействует глубокому пониманию материала.

6. Обратная связь. Взрослые обучающиеся нуждаются в регулярной обратной связи, чтобы понимать, насколько хорошо они усваивают материал и как могут улучшить свои навыки.

7. Индивидуализация подходов. Учитывая разнообразие опыта и навыков среди взрослых учащихся, учебные стратегии должны быть гибкими и адаптируемыми к индивидуальным потребностям участников.

Эти аспекты помогают создавать эффективные учебные среды, которые способствуют обучению и развитию взрослых.

Классификация учебных стратегий может быть выполнена по различным критериям. Ниже представлены основные подходы к классификации учебных стратегий:

1. Классификация по уровню вовлеченности обучающегося. Различают активные и пассивные стратегии.

Использование активных стратегий при овладении стратегиями учебно-познавательной деятельности является важным аспектом эффективного обучения и развития учебных навыков. Активные стратегии подразумевают вовлечение обучающегося в процесс познания, что способствует глубочайшему пониманию и запоминанию материала.

Рассмотрим некоторые из этих стратегий:

1. Проектная деятельность: студенты работают над проектами, которые требуют исследования, анализа информации и ее применения. Это помогает развивать критическое мышление и навыки работы в команде.

2. Дискуссии и дебаты: активное участие в обсуждениях позволяет обучающимся выражать свои идеи, аргументировать свою позицию, а также учитывать мнения других.

3. Ролевые игры и симуляции: эти методы помогают освоить определенные ситуации и практические навыки в безопасной учебной обстановке, что развивает креативность и умение принимать решения.

4. Использование технологий: внедрение образовательных технологий, таких как интерактивные платформы, позволяет создать динамичное учебное пространство, где студенты могут самостоятельно изучать материал и взаимодействовать.

5. Методы «обучение через преподавание»: когда студенты обучают друг друга, они не только закрепляют свои знания, но и развивают навыки коммуникации и объяснения.

6. Сотрудническое обучение: работа в малых группах или парах помогает развивать навыки совместной работы, обмена информации и взаимной поддержки.

7. Кейс-методы: Разбор реальных жизненных случаев помогает студентам применять теоретические знания на практике, что повышает уровень усвоения материала.

8. Рефлексия и самооценка: важно давать возможность обучаемым анализировать свой опыт, осмысливать проделанную работу и ставить новые цели. Это способствует развитию метапознания.

9. Креативные задания: задания, которые требуют нестандартного подхода, помогают развивать креативное мышление и гибкость.

Внедрение активных стратегий в учебный процесс способствует формированию устойчивых навыков учебно-познавательной деятельности, что, в свою очередь, повышает мотивацию к обучению и улучшает качество усвоения знаний.

Пассивные стратегии считаются менее эффективными, но в сочетании с активными методиками могут привести к высоким результатам. Они значительно улучшают качество восприятия языка и делают сам процесс более увлекательным, помогают в формировании конечной цели слушателя и улучшают восприятие произношения и интонации слов в предложениях. Они

также формируют и усиливают использование грамматических связей между словами в предложениях. Пассивные стратегии сосредоточены на восприятии информации, например, через лекции, чтение учебников.

Виды пассивных стратегий:

1. Чтение: чтение книг, статей и блогов на иностранном языке. Это помогает расширить словарный запас и понимать структуру языка.

2. Просмотр видеоконтента: просмотр фильмов на иностранном языке с субтитрами или без, что способствует улучшению понимания на слух и изучению разговорной речи.

3. Слушание музыки: прослушивание песен на иностранном языке и анализ их текста, что помогает в запоминании новых слов и фраз.

4. Определение контекста: изучение языка через контекст: анализ языка, используемого в социальных сетях или на форумах.

5. Использование мобильных приложений и сервисов: применение приложений на смартфоне улучшают навыки владения языком.

2. Классификация по типу деятельности:

1. Когнитивные стратегии: нацелены на обработку и осмысление информации (например, заметки, конспекты, ментальные карты).

2. Метакогнитивные стратегии: связаны с осознанием и регулированием собственного учебного процесса (например, планирование, мониторинг понимания, самооценка).

3. Аффективные стратегии: направлены на управление эмоциями и мотивацией, например, использование позитивных аффективных установок.

4. По степени структурированности:

1. Структурированные стратегии следуют заданной схеме или плану (например, работа по учебному плану, использование конкретных методик).

2. Неструктурированные стратегии предполагают большую гибкость и могут включать различные подходы в зависимости от контекста (например, свободное обсуждение тем).

3. По целям обучения:

1. Стратегии для усвоения знаний: нацелены на запоминание информации, фактов и понятий.

2. Стратегии для применения знаний: помогают использовать полученные знания в практике, проблемном решении, проектной деятельности.

3. Стратегии для анализа и синтеза: развивают критическое мышление через анализ информации, сравнение, создание новых идей.

4. Мотивационные стратегии: связанные с поддержанием и повышением учебной мотивации (определение личной значимости материала, использование положительного подкрепления).

5. Учебные стратегии: используются в образовательных учреждениях.

6. Внеучебные стратегии: применяются в самостоятельном обучении или на тренингах.

4. По способам обработки информации

1. Сенсорные стратегии: основаны на использовании органов чувств (визуальные, аудиальные, кинестетические методы).

2. Интеллектуальные стратегии: направлены на анализ, синтез, сравнение и обобщение информации (использование дедуктивного и индуктивного подходов).

3. Коммуникационные стратегии: включают в себя взаимодействие с другими (групповая работа, обсуждения).

5. По уровню самостоятельности

1. Независимые стратегии: изучение материала без внешнего контроля (самостоятельная работа, онлайн-курсы).

2. Зависимые стратегии: работа под руководством преподавателя или в команде (лекции, семинары).

6. По типу используемых ресурсов

1. Традиционные стратегии: использование книг, печатных материалов и лекций.

2. Цифровые стратегии: применение онлайн-ресурсов, интерактивных платформ и технологий (вебинары, видеоуроки).

7. По времени

1. Краткосрочные стратегии: для достижения быстрых результатов в обучении.

2. Долгосрочные стратегии: нацеленные на глубокое понимание и усвоение информации на длительный срок.

Эта классификация не является исчерпывающей. Каждый из подходов к классификации может быть полезен в зависимости от целей обучения, контекста и потребностей взрослых обучающихся. Преподаватели могут выбирать и комбинировать различные стратегии для достижения лучших результатов в обучении. Важно учитывать индивидуальные предпочтения и особенности обучающихся, чтобы эффективно применять те или иные стратегии в образовательном процессе.

Т. Г. Дементьева

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ УЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ АКТИВИЗАЦИИ ИХ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образовательный процесс в современном вузе и в системе дополнительного образования взрослых базируется на личностно-ориентированном и компетентностном подходах, основными принципами которых является направленность на индивидуальное развитие обучающихся.

Индивидуализация предполагает не только учет способностей и особенностей каждой личности, но и обучение каждого учащегося умению учиться, то есть овладение им различными приемами организации и осуществления собственной учебной деятельности.

Выходом из этой ситуации видится целенаправленное обучение учащихся различным стратегиям учебной деятельности. Совокупность таких стратегий будет уникальной для каждого слушателя, и это зависит от его индивидуальных предпочтений и способов переработки учебного материала и информации в целом.

В педагогической деятельности каждому преподавателю приходится сталкиваться с учащимися, которые с трудом воспринимают информацию, испытывают другие проблемы в учебной деятельности. Чаще всего это происходит по причине того, что слушатель не выработал свой индивидуальный стиль деятельности. Учащийся становится значительно успешнее, если помочь ему сформировать его индивидуальный стиль учения. Данный стиль должен соответствовать его природным задаткам, учитывать его индивидуальный жизненный опыт. На процесс обучения серьезным образом может повлиять не только стиль учебной деятельности слушателя но и стиль педагогической деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности является устойчивой системой приемов и способов деятельности, обусловленной личными качествами человека и являющейся средством эффективного приспособления к объективным обстоятельствам.

Вопреки защитникам традиционной модели образования, которая считает, что все обучающиеся учатся одинаково, сторонники теорий стиля обучения считают, что обучение будет более эффективным, если оно адаптируется к индивидуальным характеристикам каждого учащегося.

В методической литературе насчитывается большое количество теорий и моделей по стилям обучения. Примерами наиболее известных из них являются следующие: 1. Теория множественного интеллекта; 2. Модель Дэвида Колба; 3. VARK модель; 4. Когнитивная модель.

1. Теория множественного интеллекта является когнитивной и обучающей моделью, которая характеризуется защитой идеи о том, что нет единого общего фактора интеллекта. Напротив, его сторонники считают, что каждый человек выделяется более или менее в семи различных типах интеллекта. Это: 1) визуальный интеллект, 2) кинестетический интеллект, 3) слуховой или музыкальный интеллект, 4) интеллект лингвистика, 5) логический интеллект математика, 6) межличностный интеллект, 7) внутриличностный интеллект.

2. Модель стилей обучения Дэвида Колба основана на его теории эмпирического обучения, опубликованной в 1984 году. Он выделил такие полярные измерения интеллектуальных возможностей учащихся, как конкретность/абстрактность мышления и склонность перерабатывать информацию на уровне действия либо наблюдения. По его мнению, существуют четыре стиля обучения: 1) расходящийся стиль, 2) ассимилирующий стиль, 3) конвергентный стиль, 4) стиль адаптера.

3. VARK модель (аббревиатура английских слов «*Visual, Auditory, Reading и Kinesthetic*») выделяет 4 стиля учения: 1) визуальный стиль, 2) слуховой стиль, 3) стиль читателя, 4) кинестетический стиль.

4. Когнитивная модель основана на идее, что каждый человек обрабатывает информацию по-разному. Представители этой теории указывают на шесть стилей учения: 1) конкурентоспособный, 2) совместный, 3) избегающий, 4) участвующий, 5) зависимый, 6) независимый.

Известно, что люди по разному воспринимают окружающую действительность, по разному думают, и каждый создает свою внутреннюю картину мира на основе ведущей сферы сенсорного восприятия. Выделяют следующие репрезентативные системы человека: аудиальную, визуальную, кинестетическую. К традиционным типам можно добавить еще категорию «логиков». Люди этого типа воспринимают слова, фразы, абстракции лучше, чем свои чувства и ощущения.

Знания особенностей слушателей помогает преподавателю более эффективно организовать процесс обучения.

Так, для **визуального типа** необходимо использование наглядности, красочных иллюстраций. Примеры, приводимые преподавателем, должны изобиловать массой ярких подробностей, которые легко вызовут в сознании визуала наглядные образы, что позволит ему лучше запомнить новый материал. Кроме того, для данного типа недопустимо использование заданий «на слух», предпочтительнее выдать таким учащимся распечатку задания, использовать работу по карточке или выносить условие задачи на доску. Определенную сложность для таких слушателей представляют диктанты, «сухое» изложение материала без использования наглядности, более удобна для них работа с учебником.

Организуя процесс обучения представителей **аудиального типа**, необходимо учитывать особенности звуковой окраски передаваемой информации. Следует избегать слов-паразитов, резких пауз, смены тональности речи, так как это нарушает процесс восприятия новой информации у людей данного типа. Аудиалы без проблем воспринимают даже сложные идеи, задания на слух, им не требуется дополнительной наглядности, сложность для них представляют задания на образное мышление, зрительное восприятие.

Наибольшую сложность в обучении испытывают представители **кинестетического типа**, так как их ведущая репрезентативная система редко задействована в учебном процессе. Преподавателю проще представлять информацию в виде аудиальных или визуальных стимулов, а это малоценно для кинестетика, ему необходимо прочувствовать, «примерить на себя» изучаемую тему. Кинестетики надолго запоминают то, что производит на них сильное впечатление или требует выполнения двигательных навыков. В данном случае преподавателю нужно привлекать жизненный опыт учащегося, составлять задания на отработку практических навыков, задействовать двигательную, осязательную сферы восприятия, приводить примеры из обычной жизни, понятной слушателям.

При обучении людей **рассудочного (логичного) типа** нужно придерживаться четкой логики изложения, не отклонятся в область чувств и эмоций, поддерживать заранее выработанную стратегию и план. Данный тип людей не любит импровизаций, они предпочитают четко сформулиро-

ванные задания, конкретные вопросы. Особенно хорошо им удаются задания, опирающиеся на такие мыслительные операции как анализ, классификация, типизация.

Если учебный процесс будет строиться на основе доминирования какого-либо одного способа переработки информации, это будет являться предпосылкой неэффективного обучения, так как при этом резко сужается диапазон способов изучения реальности. Если настраивать учащегося только лишь на «глубокий» подход к усвоению учебного материала, то можно нарушить механизм избирательности.

Правильная постановка вопроса о необходимости учета в процессе обучения индивидуальных стилей учащихся может выглядеть следующим образом: *в процессе обучения должны быть созданы условия для формирования персонального познавательного стиля каждого слушателя.* При этом учащиеся с разными стилями учения должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства.

Для определения индивидуального стиля учения слушателей им можно предложить выполнить следующие тесты.

Визуал:

- смотрит компьютер, планшет, телефон, чтобы расслабиться;
- склонен запоминать людей по лицам, а не по именам и фамилиям;
- при попытке сконцентрироваться отвлекается, если есть какой-либо беспорядок;
- узнает новые идеи, читая книги;
- пытается прописать трудное слово, чтобы увидеть, как оно пишется;
- легче решает проблемы, когда прописывает возможные решения.

Аудиал:

- слушает музыку, чтобы расслабиться;
- помнит имена людей, а не их лица;
- отвлекается шумом при попытке сконцентрироваться;
- узнает новое, слушая аудио, в том числе аудиокниги;
- пытается запомнить новое слово, услышав, как оно произносится или произнося его;
- решает проблемы легче, проговаривая возможные решения.

Кинестетик:

- занимается какой-то физической деятельностью или спортом, чтобы расслабиться;
- вспоминает людей по тому, чем занимались совместно;
- при попытке сконцентрироваться отвлекается, когда люди двигаются;
- узнает новое, посетив какой-нибудь семинар, лекцию и т.п.;
- пытается прописать новое слово, чтобы увидеть, как оно ощущается;
- легче всего решает проблемы через непосредственный опыт.

Организуя педагогический процесс, преподаватель должен достаточно хорошо разбираться в чертах собственной личности, используя приемы, которые помогают именно ему повысить эффективность своей работы, но,

с другой стороны, ему необходимо учитывать индивидуальность слушателей и при необходимости корректировать меры воздействия на обучающихся. Без грамотно выстроенного педагогического взаимодействия преподавателя и слушателей невозможно достичь высокого качества образования.

Освоение стратегий учения является условием успешного учения и дальнейшего самообразования, а также формирует умение решать нестандартные задачи, постоянно возникающие в профессиональной деятельности. Кроме того, сложившийся репертуар учебных стратегий у каждого слушателя будет способствовать повышению его самостоятельности, активизации его учебно-познавательной деятельности.

Н. В. Демченко

СТРАТЕГИИ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА: ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Основные принципы обучения взрослых, сформулированные основоположником андрагогики Малкольмом Ноулзом, включают: самостоятельность и осознанность, ориентацию на имеющийся опыт, практическую направленность, готовность учиться и внутреннюю мотивацию. Взрослые обучающиеся стремятся управлять своим обучением: осознанно выбирают цели и методы, а новые знания усваивают через призму уже накопленного опыта, воспринимая ошибки как естественную часть процесса. Мотивация взрослых обучающихся основана на практической пользе знаний, а не на внешних стимулах. Роль преподавателя заключается в обеспечении условий для обучения, включая, среди прочего, поддержку в структурировании информации, определение индивидуальных траекторий для каждого обучающегося.

Опираясь на исследования в области когнитивной психологии и методики преподавания языков, можно утверждать, что эффективность усвоения материала (в частности, новой лексики) существенно зависит от соответствия учебных стратегий индивидуальным особенностям обучающихся (Ховард Гарднер). Помимо других ключевых факторов, особую значимость приобретают индивидуальные стили познавательной деятельности или модальности восприятия информации.

Восприятие информации обучающимися определяется сенсорными модальностями: зрительной, слуховой и кинестетической. Когнитивная обработка информации у учащихся любого возраста осуществляется через четыре репрезентативные системы: визуальную, аудиальную, кинестетическую и дигитальную. Соответственно, в образовательной практике различают четыре типа восприятия информации: визуальный, аудиальный, кинестетический и дигитальный. Следует отметить, что дигитальная система, основанная на формально-логических операциях, не способна к самостоятельной трансформации информации без опоры на первые три сенсорных канала. Данный факт объясняет важность: во-первых, интегративного подхода к трем основным

каналам восприятия в образовательной практике, и во-вторых, диагностики ведущего канала восприятия у обучающихся, что в совокупности обеспечивает более эффективное и устойчивое запоминание информации.

Наличие специальных тестов для определения ведущего канала восприятия не означает, что преподаватель не в состоянии определить их, т.к. доминирующий канал восприятия информации определяет вербальные и невербальные паттерны поведения.

Речь визуалов изобилует такими лексическими маркерами как *видеть, предвидеть, наблюдать, яркий, тусклый и т.д.*, у них чаще встречается верхнее дыхание и высокий тембр голоса, взгляд часто направлен вверх. Речь аудиалов характеризуется высокой частотностью слуховых маркеров, таких как с*лышать, *обсуждать, во весь голос, услышать основное и т.д*. **Кинестетики опираются на лексику,** описывающую чувства или движения, например – *схватывать, упустить, продемонстрировать, прочувствовать, повернуться, мягкий, теплый, вялый, неприятный, гибкий, заострить внимание и т.д. Для дигиталов характерны два ключевых признака: предпочтение логических конструкций в речи и определенные траектории движений глаз, соответствующие типу умственной деятельности.* У них нет специальных для этой группы слов. **В речи дигиталов часто** встречаются нейтральные слова: *воспринимать, понимать, узнавать, решать, мотивировать, изменять, объяснить, осознать, все правильно и др.* или они пользуются аудиальными. Если обучаемым предложить описать что-либо, например – аудиторию, в которой проходит занятие и проанализировать их тексты с учетом вышесказанного, можно определить ведущий канал получения информации. Также следует принимать во внимание мимику, жесты и позу. Для визуалов характерны движения выше уровня плеч, среди их привычных жестов – слегка приподнятые брови, что может служить знаком внимания. Они предпочитают сидеть и стоять прямо. Аудиалы жестикулируют на уровне груди. Они обычно сидят прямо, с небольшим наклоном вперед, и часто наклонняют голову. Кинестетики часто прибегают к жестам ниже уровня груди, делая движения ладонями или похлопывая себя по бедрам. Они предпочитают мягкую и удобную мебель, часто сидят наклонившись вперед, сутулятся, наклоняют голову вперед и немного в сторону. Кинестетики любят быть близко к собеседнику. Поза дигиталов напоминает кинестетическую, однако голова наклонена немного в сторону и влево.

Выявление доминирующего канала восприятия информации способствует не только повышению эффективности учебных занятий, но и позволяет обучающимся оптимально организовать самостоятельную работу с учетом их индивидуальных когнитивных особенностей.

Для обучающихся с визуальным типом восприятия особую значимость приобретают графические элементы: схемы, таблицы и иллюстрации. Таким студентам рекомендуется использовать иллюстрированные словари и цветовые ассоциативные карточки. Эмпирические исследования подтверждают,

что тематическая цветовая кодировка (например, зеленый для глаголов, желтый для существительных) существенно уменьшает когнитивную нагрузку при закреплении материала.

Для усвоения абстрактных понятий, не имеющих конкретного визуального образа, эффективны флеш-карточки с контекстными примерами, где на лицевой стороне указывается слово, а на оборотной – его перевод и пример употребления. Оптимальная методика работы предполагает регулярный просмотр с отсеиванием усвоенных карточек. На начальном этапе полезно размещение стикеров с изучаемой лексикой на соответствующих предметах. Особую эффективность демонстрируют ментальные карты – графические инструменты систематизации информации, отражающие смысловые связи между понятиями. Данный прием, как показывают исследования, не только улучшает запоминание на 30 % по сравнению с традиционными конспектами, но и стимулирует креативное мышление, особенно при тематической классификации лексики.

Для людей с аудиальным типом восприятия ключевой принцип – максимальное использование звуковых каналов. Наиболее эффективными подходами являются активное проговаривание вслух изучаемого материала, регулярное прослушивание аутентичных аудиозаписей (подкастов, аудиокниг, радиопередач), а также использование песен, ритмичных повторений, аудиокарточек. Последние легко можно создать при помощи таких платформ и сервисов как Canva, Anki, Quizlet или Memrise. Это позволяет создать прочные акустические ассоциации, улучшить фонетическое восприятие и ускорить процесс запоминания новой лексики. Особенно эффективно сочетание разных аудиальных техник – например, одновременное прослушивание и повторение вслух.

Кинестетикам, чей познавательный процесс основан на двигательной активности и тактильных ощущениях, требуются иные подходы в изучении иностранных языков. Наиболее продуктивными приемами для них являются техники, сочетающие моторную память с языковым обучением. Особое значение имеет создание устойчивых ассоциаций между лексическими единицами и конкретными движениями – например, сопровождение глагола "прийти" жестом притягивания к себе. Такой подход активизирует сенсомоторные зоны мозга, что способствует более глубокому запоминанию.

Практические рекомендации включают использование подвижных игр с изучаемой лексикой, письменные упражнения с сопровождением жестов, а также изучение лексики во время физической активности (ходьбы, занятий спортом). Современные технологии предлагают дополнительные возможности через интерактивные приложения, которые трансформируют процесс запоминания слов в серию физических действий.

Особенно эффективно сочетание нескольких кинестетических стратегий: создание языковых упражнений в рамках фитнес-тренировок; разработка системы жестов для разных грамматических категорий; использование тактильных карточек с последующей двигательной реакцией. Также следует отметить такие сервисы как Canva, Memrise.

Дискреты, или люди с аналитическим типом восприятия, усваивают язык через системный подход и логические связи. Для них наиболее эффективны методы, основанные на структурировании информации и осознанном анализе языковых закономерностей.

Ключевой принцип – систематизация. Дискреты лучше запоминают слова, объединенные в логические группы: тематические (глаголы движения – *arrive, depart*), грамматические (суффиксы *-tion, -ment*) или словообразовательные (латинские корни *aqua* → *aquatic*). Визуализация связей через таблицы, схемы или ментальные карты помогает закрепить эти ассоциации.

Особое значение имеет работа с контекстом. Анализ устойчивых сочетаний (например, *make a decision*, но не *do a decision*) и этимологический разбор (*-able* указывает на возможность: *readable, comfortable*) позволяют дискретам выявлять языковые паттерны.

Практические инструменты включают: логические упражнения (восстановление пропущенных слов в тексте, лингвистические головоломки); цифровые ресурсы Quizlet, Anki с акцентом на примерах употребления; создание собственных алгоритмов (шаблоны предложений: *Subject + Verb + Object*).

Такой подход, который учитывает различные каналы восприятия обучающихся, не только снижает когнитивную нагрузку на них, но и ускоряет переход лексики в активный запас.

Т. А. Довнар

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

По мнению доктора педагогических наук М. В. Давер в качестве мотивационно-стратегических компонентов обучения иноязычному общению рассматриваются учебные и коммуникативные стратегии, а также стратегическая компетенция (компенсаторная) и мотивационные аспекты личности обучающегося (М. В. Давер, 2006). Е. И. Пассов, говоря об основах коммуникативной методики обучения иноязычному общению, акцентировал внимание на важности умения намечать свою стратегическую линию в общении на иностранном языке (Е. И. Пассов, 2009). Стратегия общения или коммуникативная стратегия, возникает в ходе коммуникации и соответствует психологическому плану, используемому каждым участником. Главная цель коммуникации – достичь единства смысла. Поэтому коммуникативные стратегии могут быть определены как некоторые планы преодоления затруднений в общении. Учебные стратегии, как различные способы узнавания нового, его систематизация, тренировка и применение совместно с коммуникативными стратегиями образуют основу стратегической (компенсаторной)

компетенции учения. Например, если обучающийся недостаточно владеет иностранным языком, он способен привлечь все имеющиеся у него знания, навыки и умения для разрешения какой-либо неловкости в общении.

При установлении, поддержании и завершении межличностного контакта особенности речевого поведения проявляются в содержании системы стратегий, направленных на бесконфликтное общение и соблюдение общественно принятых норм. В основе англоязычного речевого поведения находится стремление дистанцироваться от собеседника и одновременно найти компромисс, которые обеспечивают необходимую комфортную атмосферу общения. С помощью коммуникативных стратегий регулируется степень вербально оказываемого давления и эмоционального воздействия на собеседника, не выходя за рамки условностей. Соблюдение дистанции в целях бесконфликтной атмосферы общения на речевом уровне отражается в стратегии маневрирования, отражающей характерные черты англоязычного общения: обширные возможности вербального маневрирования и лавирования, уклонение от прямолинейности и иносказательности высказываний, которые имеют место в ситуациях, предполагающих выражение личного отношения и допускающих возможность вербально регулировать эмоциональное воздействие на собеседника и достоверность речевого высказывания. Коммуникативные стратегии реагирования адресованы в большинстве своем слушающему, то есть второму говорящему, который, не перехватывает инициативы, заполняет паузы неловкого молчания, расширяет беседу репликами гиперболизации и интенсификации, не допуская возникновения неловкости.

Использование коммуникативных стратегий в практике обучения англоязычному общению взрослых обучающихся требует их ознакомления с соответствующими речевыми функциями, иллюстрирующими главные англоязычные стратегии маневрирования и реагирования в зависимости от конкретных целей высказывания (П. Браун, С. Левинсон, 1997). Речевые функции, являясь формулами речи, представляющими собой единство лексики, грамматики, фонетики, используются в беседе для выражения различных коммуникативных интенций.

Ознакомление с речевыми функциями дает возможность осуществлять иноязычное общение в ситуациях приветствия, прощания, представления, ответной реакции, благодарности, поздравления, продолжения и окончания разговора, эмпатийного слушания, выражения восхищения, тревоги, восторга, оптимизма, любопытства и т.д. с целью приобщения слушателей к особенностям наиболее типичных в стране изучаемого языка ситуаций общения и развития коммуникативных умений с учетом этих характеристик. Такие речевые функции определяют построение индивидом своего речевого поведения в соответствии с ожиданиями партнера.

Цель общения реализуется конкретным речевым взаимодействием (актом), типы которого исчислимы с использованием определенной функции языка. В обучении иноязычному общению наиболее значимыми являются

типы речевого взаимодействия, варианты реализации речевых интенций собеседников. Так, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров понимают коммуникативные стратегии как «однородную по интенции и реализации линию поведения коммуниканта для достижения стратегического перлокутивного эффекта (воздействия), которая представляет собой на глубинном уровне смысл-интенцию и вербализируется на поверхностном уровне» (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 1987). В зависимости от своих интенций собеседники решают конкретные речевые задачи и, следовательно, реализуют соответствующие речевые функции. Речевые функции составляют функциональное содержание общения. Цель сообщения информации в иноязычном общении – это воздействие на собеседника и влияние на него в нужном направлении. Одним из вариантов систематизации речевых функций может быть их классификация в зависимости от степени воздействия высказывания, в котором реализуется конкретная речевая функция, на речевого партнера. Каждое речевое высказывание (если оно достигает цели) воздействует на собеседника, выражает отношение говорящего к объекту мысли и побуждает к действию [Памятка 1].

На основе анализа материалов пособия J. A. Ek Van и J. L. M. Trim “Threshold”, анализа литературы по теории речевых актов, а также основываясь на коммуникативной теории вежливости «сохранения позитивного и негативного лица» С. Левинсона и П. Браун можно сделать вывод, что каждая коммуникативная стратегия представлена соответствующими речевыми функциями (Дж. А. Ван Ек, Дж. Л. М. Трим, 2008; П. Браун, С. Левинсон, 1997), что представлено в следующей памятке-таблице.

	Типы речевых функций (Threshold, 2008)
МАНЕВРИРОВАНИЯ	1. Сообщение и поиск информации; 2. Убеждение; 3. Выяснение отношения: осведомленности, неосведомленности; 4. Принятие решений о своих действиях и побуждение к действиям других лиц, убеждение; 5. Выражение отношения: модальности; намерения; 6. Выражение интенции преодоления коммуникативных сбоев;
РЕРЕАГИРО ВАНИЯ	1. Выражение отношения и выяснение отношения других: чувства и эмоции; 2. Выражение эмоционального отношения; 3. Выражение отношения: модальности, намерения; 4. Выражение согласия; 5. Выражение несогласия; 6. Выражение интенции преодоления коммуникативных сбоев.

Памятка

Согласно представленным данным, очевидно, что во всех выделенных в соответствии с материалами указанных пособий речевых функциях проявляется категория вежливости, которая требует владения системой коммуникативных стратегий для эффективного общения на английском языке (Дж. А. Ван Ек, Дж. Л. М. Трим, 2008).

Использование коммуникативных стратегий в речевом иноязычном общении обусловливает успех коммуникации. Необходимость применения коммуникативных стратегий, как правило, служит причиной планирования какой-либо деятельности, разработки конкретных решений. Особенно важно стремление максимально эффективно выполнить запланированное учебное действие.

Е. А. Калашникова, Е. Ю. Трушникова

ЭФФЕКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЬЮ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Групповая работа является одной из наиболее эффективных учебных стратегий, используемых в преподавании иностранных языков. Этот подход не только способствует активному вовлечению учащихся в процесс обучения, но и развивает множество навыков, необходимых для успешного общения на иностранном языке.

Групповая работа позволяет увеличить время говорения студентов на иностранном языке, индивидуализировать обучение, создать положительный эмоциональный климат в речевой группе, повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

Групповая работа увеличивает время говорения на иностранном языке. Одной из главных причин неудовлетворительного владения иностранным языком является отсутствие достаточного количества времени, выделяемого на освоение нового речевого материала. Эта проблема особенно актуальна для больших групп. Общение внутри группы является естественной средой для взаимодействия. Слушатели, работающие вместе, не ограничиваются воспроизведением торопливых, изолированных из контекста фраз. Скорее, они участвуют в создании согласованных и последовательных высказываний, тем самым развивая дискурсивную компетентность, а не только умение строить грамматически правильные предложения. Слушатели могут взять на себя роли, которые ранее были исключительной прерогативой учителя и, таким образом, применять на практике спектр языковых функций, связанных с этими ролями. При этом происходит развитие таких функций речевого высказывания как, например, выдвинуть гипотезу, предложить, обобщить, выразить согласие или не согласие, подвести итог, привлечь внимание слушателей, разъяснить. Наконец, слушатели, участвуя в обмене информацией,

характерном для общения во внешней среде, а не в аудитории, начинают творчески и спонтанно использовать иностранный язык, осознавая, что смысл высказывания так же важен, как и форма. Другими словами, происходит развитие навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции.

Групповая работа способствует индивидуализации обучения. Нужно согласится с тем, что слушатели, имеющие примерно одинаковый уровень владения иностранным языком имеют разные лингвистические способности. Некоторые, например, имеют более развитую способность к восприятию информации, чем к воспроизведению, другие могут говорить, без ошибок, но при этом часто делают паузы, третьи говорят свободно, но при этом допускают многочисленные ошибки. Так же зачастую не учитываются и другие индивидуальные отличия слушателей, такие как возраст, стадия когнитивного развития, пол, отношение к занятиям, мотивация, способности, личностные характеристики, интересы, предыдущий опыт изучения иностранного языка. Работа в группах, очевидно, не может решить проблему учета всех этих особенностей, многие из них до сих пор поддаются управлению с большим трудом, но может предложить определенные решения. В малых группах слушатели могут работать над различными заданиями, удовлетворяющими их когнитивные потребности. Кроме того, они могут делать это одновременно с другими группами, решающими свои задачи, при этом, не доставляя неудобства друг другу. Работа в группах, таким образом, является первым шагом на пути индивидуализация обучения.

Групповая работа способствует созданию благоприятного эмоционального климата в речевой группе. Застенчивые и лингвистически неуверенные слушатели, испытывают значительное напряжение, отвечая перед группой, так как необходимо отвечать быстро и многие хотят делать это без ошибок. Если проанализировать речи преподавателя и учащегося на занятиях иностранным языком, то часто происходит следующее, что если учащийся перед началом ответа делает паузу более одной секунды, не знает ответа на поставленный вопрос или ошибается в начале высказывания, то, скорее всего, преподаватель прерывает его, повторяет или перефразирует вопрос, спрашивает другого, исправляет ошибку или переключается на другого слушателя. Поэтому работа в небольшой группе обеспечивает относительно близкое взаимодействие слушателей друг с другом и создает более благоприятную среду, чтобы применять навыки говорения на иностранном языке. «Эффект аудитории» при ответе перед всеми, восприятие слушающего преподавателя в качестве судьи, а также необходимость воспроизведения короткого “отполированного” высказывания – все это служит для подавления желания высказываться на иностранном языке. Другими словами, свобода от страха перед возможной ошибкой и нахождение в психологически комфортной атмосфере малой группы способствуют созданию позитивного настроя слушателей, что в свою очередь, приводит к порождению персонализированной, творческой беседы, которая и является целью развития речевого умения.

Групповая работа повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Все преимущества групповой работы, описанные выше, приводят к повышению мотивации слушателей, изучающих иностранный язык. Из опыта работы видно, что, работая в небольших группах, слушатели чувствуют себя менее подавленными и более свободными в выражении своих мыслей и не боятся делать ошибки, в отличие от работы под руководством преподавателя, что также мотивирует.

Групповая работа является мощным инструментом, способствующим развитию языковых навыков и критичексого мышления. Она создает условия для активного участия учащихся в учебном процессе, повышает их мотивацию и способствует формированию навыков сотрудничества. Применение различных методов групповой работы позволяет сделать обучение более интересным и эффективным, что в конечном итоге приводит к лучшим результатам в изучении языка. Важно использовать групповые формы работы, адаптируя их к потребностям и интересам своих обучающихся, что сделает процесс обучения более продуктивным и увлекательным.

И. Г. Колосовская

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА

В условиях неопределенного, изменчивого мира особенно остро встает вопрос уточнения значимых в XXI веке компетенций в соответствии с актуальными запросами государства и общества. Компетенции XXI века – это комплекс знаний, умений, личностных качеств и способностей, которые необходимы человеку для успешной жизни, работы и адаптации в условиях быстро меняющегося мира. Выходя за рамки традиционных академических знаний, данные компетенции ориентированы на развитие критического мышления (способности анализировать информацию, оценивать ее достоверность и принимать обоснованные решения), креативности (способности генерировать новые идеи, находить нестандартные решения проблем), коммуникации (способности осуществлять эффективное взаимодействие с другими людьми, ясно выражать свои мысли и слышать других), сотрудничества (способности работать в команде, учитывать разные точки зрения и достигать общих целей), личностного развития (способности самостоятельно приобретать новые знания и умения в течение всей жизни), эмоционального интеллекта (способности распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоции других), цифровой грамотности и безопасности (способности использовать цифровые технологии для поиска, обработки и создания информации, понимание основ защиты данных и приватности в цифровой среде), межкультурной грамотности (способности понимать и уважать культурные особенности, работать в поликультурной среде).

Разработка модели компетенций для конкретной предметной области / специальности может осуществляться: а) на основе заимствования разработанных ранее моделей компетенций для других предметных областей / специальностей; б) при адаптации экспертной модели в соответствии с поставленными задачами, потребностями и запросами заказчика; в) в результате разработки оригинальной модели компетенций (V. S. Chouhan, D. D. Dubois, R. Lepsinger, J. E. Lindholm, A. D. Lucia, W. J. Rothwell, M.O. Shim, S. Srivastava). В процессе создания оригинальной модели компетенций следует ориентироваться на потребности заказчика либо тенденции в целевой сфере, на особенности процесса формирования / развития компетенций и планируемые результаты обучения, учитывая образовательные и профессиональные потребности, возможность кастомизации содержательных компонентов модели.

В зависимости от целевых ориентиров создания модели компетенций могут быть использованы следующие подходы (V. S. Chouhan, N. Megahed, S. Srivastava): *специализированный*, предназначенный для создания модели компетенций для отдельных предметных областей / специальностей; *унифицированный*, применяемый с целью разработки универсальных моделей компетенций; *многопрофильный*, позволяющий проектировать несколько моделей компетенций и дифференцированно применять их в соответствии с целевыми запросами заказчика.

При любом из описанных подходов к разработке модели компетенций следует руководствоваться основополагающими принципами: *деятельностной основы, измеримости* и *непрерывного развития.*

Принцип деятельностной основы означает, что овладение компетенциями рассматривается как готовность успешно решать жизненные, образовательные, научные, профессиональные и другие задачи с учетом запросов целевого сектора экономики. Иерархический перечень компетенций разрабатывается на основе анализа задач практической деятельности в конкретной области, становятся предметом оценивания и основой для проектирования содержания образовательной программы. Принцип измеримости обеспечивает возможность оценить каждую из компетенций на основе ряда критериев и показателей уровня ее сформированности. Принцип непрерывного развития основывается на открытости модели, независимости каждого ее элемента и его способности адаптироваться к изменяющимся требованиям и запросам. Реализация этого принципа предполагает перспективные прогнозирование и эффективное управление рисками, связанными с соблюдением требований к личностным, метапредметным и предметным результатам.

Трудоемкость и продолжительность процесса разработки модели компетенций обусловлены выбранным подходом к моделированию. Традиционно процесс разработки состоит из 3–5 этапов. *Трехэтапная* технология включает этапы подготовки, проведения и утверждения модели; *четырехэтапная* –

подготовительный этап для сбора данных; этап проектирования модели на основе полученных данных и оценки экспертной группы; этап проверки валидности модели; этап внедрения модели; *пятиэтапная* – определение критериев эффективности модели; сбор данных; анализ данных и разработка модели; проверка модели; доработка модели и ее применение. Более сложные и продолжительные процедуры разработки моделей компетенций могут дополнительно включать уточнение на этапе сбора данных либо содержать заключительные процедуры многократного пересмотра ии уточнения модели, ее валидации.

Пятиэтапная процедура разработки модели компетенций (*сбор данных; проектирование модели; ее валидация; апробация; доработка и внедрение итоговой модели*) видится оптимальный для образовательных целей.

С б о р д а н н ы х – это подготовительный этап разработки модели компетенций, во время которого рабочая группа проводит анализ потребностей в развитии компетенций определенной группы обучающихся / специалистов с учетом предъявляемых к ним требований и их персональных запросов: изучение нормативно-правовых документов и научной литературы, проведение опросов и интервьюирование специалистов для уточнения спектра компетенций, которые им предстоит систематизировать. П р о е к т и р о в а н и е м о д е л и компетенций означает формирование целостной концепции на основе информации, полученной при сборе данных. На данном этапе определяются следующие элементы модели: сферы компетенций; компетенции, выделяемые внутри каждой сферы; критерии их оценивания; уровни сформированности компетенции; показатели и индикаторы для каждого из них. Форма предъявления элементов модели должна быть доступной и понятной для всех субъектов образовательных отношений. В а л и д а ц и я предлагаемых компетенций осуществляется по следующим параметрам: соответствие компетенций содержанию деятельности (образовательным, научным, профессиональным и иным видам); учет запросов и потребностей субъектов деятельности; однозначность и измеримость компетенций. А п р о б а ц и я разработанной модели проводится на фокус-группе. Д о р а б о т к а модели компетенций осуществляется по необходимости согласно выводам фокус-группы и результатам валидации для в н е д р е н и я итоговой модели.

Таким образом, формирование компетенций XXI века становится ключевым ориентиром современной образовательной парадигмы, направленной на подготовку человека к жизни в условиях неопределенности и перманентных изменений. Наполнение модели компетенций для любой сферы деятельности будет зависеть от экономических и социальных запросов государства и общества, потребностей субъектов деятельности, уровня развития научной сферы.

М. Н. Кохан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современных условиях обучения в целом, и иностранным языкам, в частности, обучающийся давно уже перестал быть пассивным «объектом»обучения, получающим строго дозированные порции знаний от преподавателя, а процесс обучения из жесткого одностороннего управления превратился в гибкое двустороннее взаимодействие. Современные тенденции обучения иностранному языку предполагают не просто овладение языком, а обучающимся помогают развить их способности учиться, учат их самостоятельно пополнять и критически переоценивать свои знания с целью их последующего использования в нужной сфере. Задачей преподавателя становится обучение способам учебной деятельности и развитие автономии, то есть формирование учебной компетенции обучающихся. Взрослые, обладающие учебной компетенцией, смогут самостоятельно продолжать свое обучение и саморазвитие на протяжении всей жизни.

Применение цифровых технологий позволяет оптимизировать учебный процесс и активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся. Рассмотрим, какие технологии искусственного интеллекта можно успешно применять при обучении английскому языку.

Для совершенствования навыков устной речи предлагаем использовать чат-боты с искусственным интеллектом. Например, на сайте *character.ai* обучающиеся могут выбрать для общения любого персонажа: любимого героя фильма, актера, известного бизнесмена, фитнес тренера, профессионального психолога или учителя английского языка. Он сам начнет беседу, написав сообщение. Обучающиеся могут написать ответ или прослушать сообщение и «позвонить» собеседнику, разрешив программе использовать микрофон. В мессенджере *Telegram* существует специальный бот для изучения английского языка *Papaya English Learning AI Character*. Бот попросит обучающихся указать свой уровень владения языком, спросит, для чего они хотят изучать язык, а также предложит выбрать несколько интересующих их разговорных тем. На эти темы с ним можно общаться путем обмена письменными или голосовыми сообщениями. Бот обещает оценить уровень владения языком после 5 сообщений. Процесс общения происходит очень реалистично, и при этом обучающиеся не будут испытывать дискомфорт, неуверенность и страх не понять вопроса или быть неправильно понятыми, как это иногда случается при разговоре с англоязычными собеседниками. Искусственный интеллект будет повторять вопросы или переформулировать их столько раз, сколько потребуется. Обучающиеся смогут узнать множество новых слов и выражений по определенной теме, которые будут использованы в сообщениях программы.

На сайте *smalltalk2.me* есть возможность протестировать свой уровень владения языком, разговаривая с искусственным интеллектом. В бесплатной версии предлагается одна попытка, чтобы ответить на ряд вопросов, сгенерированных программой. Это занимает около 12–15 минут. После завершения теста обучающиеся получают подробный анализ своей речи с комментариями и рекомендациями.

Обучающиеся могут работать с искусственным интеллектом и для увеличения своего словарного запаса. Зарегистрировавшись на сайте *edcafe.ai*, можно создать карточки для запоминания и повторения слов. Обучающиеся вводят слова, которые они хотели бы запомнить, а искусственный интеллект генерирует материалы, где каждое слово будет на отдельной карточке вместе с его иллюстрацией, определением, синонимами и примером использования в предложении. Есть возможность также прослушать, как оно произносится. Кроме того, здесь можно создать флэш-карты по определенной теме, например «Собеседование при приеме на работу». После того, как задано количество слов (от 5 до 20), программа предложит нужные слова и словосочетания, поместив их на отдельные карточки, где на одной стороне будет слово, а на другой – его определение.

Используя геймификацию, искусственный интеллект может сделать обучение лексике занимательным и увлекательным, предложив сыграть в «Слова-табу». На сайте *taboo-ai.com* можно выбрать лексическую тему из множества предложенных, при этом в каждой теме указан уровень сложности (легкий, средний или сложный) и количество слов. Зарегистрировавшись, обучающиеся смогут попросить программу сгенерировать для них новый список слов по интересующей теме. Во время игры включится таймер и программа покажет слова по данной теме, которые обучающимся надо объяснить. При этом будет дан список «табу-слов», которые нельзя использовать при объяснении. После завершения игры программа проанализирует и оценит дефиниции обучающихся по 100-бальной шкале и предложит несколько вариантов более аутентичных и точных определений. Это прекрасный способ не только повторить изученные слова, но и научиться более четко их объяснять и обогатить свой словарный запас по определенной теме.

Если обучающиеся хотят прочитать аутентичную англоязычную статью по интересующей их тематике, но в ней много незнакомых слов и непонятных конструкций, то искусственный интеллект сможет помочь, адаптируя статью под их уровень владения языком. На сайте *edcafe.ai* имеется инструмент для адаптации любого англоязычного текста под свой уровень.

Для того, чтобы улучшить свои навыки письменной речи, обучающиеся могут воспользоваться сайтом *quillbot.com*. Он поможет написать письмо, отчет или эссе. Надо лишь загрузить свой текст и попросить искусственный интеллект проверить его на наличие грамматических и пунктуационных ошибок. Программа может также перефразировать текст, сделав его более читабельным и приближенным к аутентичному. А если обучающимся нужен список литературы для их статей, то они смогут получить его, указав тему или ключевые слова.

Технологии искусственного интеллекта предлагают широкие возможности для развития учебных стратегий обучающихся, в частности, развития их познавательной активности, автономии и активизации мыслительной деятельности.

С. А. Крапивная, Л. А. Козловская

ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В современном глобализированном мире межкультурная коммуникация рассматривается в достаточно широком аспекте и все чаще приобретает статус научного направления. Из множества терминологических определений следует, что межкультурная коммуникация – это взаимодействие представителей разных культур, предполагающее разнообразные формы контактов, опосредованные такими средствами коммуникации, как язык, этносемиотика, информационные технологии и др. Комплексное описание межкультурной коммуникации опирается при этом на привлечение базовых данных таких наук, как история, философия, социолингвистика, лингвокультурология, психология, теория коммуникации, конфликтология.

В идеальном варианте межкультурная коммуникация предполагает согласованное, мирное, доброжелательное межэтническое взаимодействие. Вместе с тем исследователи достаточно часто рассматривают межкультурные контакты в аспекте конфликтологии, полагая, что основная причина конфликтов кроется прежде всего в неприятии иного (чужого), что заложено в самой природе человека. Частными причинами межкультурных конфликтов могут быть: различный набор культурных ценностей, неопределенность внутрисоциумных отношений, неприятие идеологических и религиозных предпочтений и др. Успешное разрешение данного противоречия в значительной степени зависит от грамотности языковой политики конкретного государства в отношении объективно сложившихся в нем полиэтнических отношений и соответственно языковой ситуации.

Языковая ситуация в Беларуси (как и в любой стране мира) является уникальной. Представленность славянских и неславянских языков в белорусском социокультурном пространстве характеризуется разной степенью распространенности и в социальном и в культурном сегментах этого пространства. Как известно, основными языками социализации при этом являются белорусский и русский языки при заметно более сильной коммуникативной мощности последнего. Однако очевидно расширение использования белорусского языка в сферах культуры, образования, СМИ, обслуживания, рекламы, в интернет-пространстве и др.

Отражением полиэтничной и соответственно языковой ситуации в стране является характер языкового пространства (лингвистического ландшафта) большого города. Языковые (лингвистические) ландшафты (linguistic

landscapes) – устоявшееся понятие в социолингвистике, под которым в самом общем виде подразумевается совокупность всех знаков и текстов, расположенных в публичном пространстве (например, названия улиц, дорожные указатели, информационные табло, вывески, афиши, реклама, плакаты и др.). В рамках данной статьи представлено описание одного из наиболее обширных сегментов языкового пространства г. Минска – наименований объектов общественного питания (ресторанов, кафе, баров, кофеен и др.). Целью данного исследования является подтверждение того факта, что характер номинации данных объектов в определенной степени отражает состояние и тенденции развития межкультурных и межъязыковых контактов в стране в текущий период времени.

В лингвистике для наименования городских топографических объектов используется специальный термин – урбаноним. Видом урбанонима является эргоним – название предприятий или организаций, осуществляющих деятельность в различных сферах жизни общества (политической, экономической, социальной, духовной и др.). Эргонимы, как правило, являются результатом речетворческой деятельности номинатора (группы номинаторов) конкретного объекта в момент его государственной регистрации. Вместе с тем при этом необходимо учитывать основные функции, которые должны выполнять данные наименования. К таким функциям, как минимум, относятся: номинативная (эргоним дает возможность идентифицировать предприятие в числе множества ему подобных); информативная (эргоним содержит минимальную информацию о характере деятельности учреждения); прагматическая (эргоним обеспечивает рекламное представление объекта, обеспечивая его конкурентоспособность).

Для сведения: в Беларуси в настоящее время работает более 15 тысяч различных заведений общественного питания, почти 4 тысячи из которых функционируют в Минске. Для подбора и анализа фактического материала были использованы следующие интернет-ресурсы:

https://www.tripadvisor.ru/Restaurants-g294448-zfp16-Minsk.html (273);

https://www.relax.by/cat/ent/cafe/ (1254);

https://www.tripadvisor.ru/Restaurants-g294448-Minsk.html (832).

Анализ фактического материала (2359 единиц) позволяет увидеть этнонациональную специализацию объектов общественного питания в г. Минске и проследить ее отражение в способах номинации этих объектов. С этнической точки зрения все заведения общепита можно разделить (по числу точечных объектов) на предлагающие потребителям преимущественно белорусскую, русскую, европейскую, азиатскую и восточную кухни.

Среди особенностей номинации объектов общественного питания, специализированных на белорусской кухне, в первую очередь следует отметить достаточно частый выбор номинатором названий на русском языке (или с использованием кириллической транслитерации), что оправдано в ситуации белорусско-русского билингвизма при необходимости регистрации названия

на двух государственных языках. Например: *Белорусская кухня, Раковский Бровар, Подворье, Старовиленская корчма, Партизан, Свои, Панский драник, Гостиный двор, Березка, Шкварки, У Янки и др.* Вместе с тем широко распространены наименования ресторанов, баров и кафе на белорусском языке: *Папараць кветка, Бульбашы, Пан жыта, Камяніца, Тутэйшыя, Кухмістр, Цімохін закуток, Родны кут, Пан хмелю, Спадчына, Проста кава* и др. В обоих вариантах номинации отчетливо прослеживается белорусская этнокультурная специфика, отраженная в именах собственных, топонимах, лексике с этнокомпонентом и т.д. (*Радзивил, Купала, Талака, На Замковой, Старый город, Агінскі, Шынок у Лявона* и др.).

В большинстве активно действующих и популярных ресторанов столицы практикуется сочетание кулинарных предпочтений разных регионов, например, русской и европейской кухонь, что отражается в их названиях *(Литвины, Штолле, Малевич, Гранд кафе, Золотой гребешок, Сириус М, Банана кафе, Drova Gastropub* и др.).

В последнее десятилетие в сегменте общественного питания наблюдается расширение сети восточной и азиатской кухни (китайской, японской, корейской, вьетнамской, турецкой, туркменской, узбекской и др.), что обусловлено развитием политико-экономических отношений с государствами этого направления и соответственно увеличением числа их представительств в Беларуси. В частности, заметно увеличилось число иностранных студентов в вузах страны, особенно из Китая, Туркменистана, Узбекистана. Следует отметить, что названия точек общественного питания с преимущественно азиатской кухней достаточно часто даются на понятном подавляющему числу клиентов русском языке, например: *Азия, Азиатское бистро, Планета суши, Ой! Суши!, Банзай, Суши Весла! Бамбук на Сторожевской, Панда, Янцзы, Шанхай, Чайхана, Халяль, Хинкальня* и др. При этом номинаторы активно используют лексику с культурологическим компонентом, что обеспечивает прозрачность при выборе пользователями места для посещения. Вместе с тем широко распространены в названиях случаи латинской транслитерации и параллельные номинации на этнических языках, например*: Shanghai, Tea & Milk / Ти энд Милк на Маркса, JiA / Цзян Хэ, Pho Bo / Фо Бо в Палаццо, Pinsu / Пинсу, Tinicoo / Тинико* и др.

Западноевропейская кухня достаточно редко обособленно предлагается на рынке общественного питания г. Минска, чаще – в комбинации с кухнями других стран. Вместе с тем в названиях таких ресторанов, кафе и баров четко просматривается их основная этногастрономическая специализация. К примеру, такие названия, как *Монро, Мадам Коко, Мишель, Мулен*, *Шарли* однозначно указывают на французские гастрономические предпочтения, *Терра пицца, Пицца Темпо, Da Claudio* (*У Клаудио), La Scala, Бергамо, Milano Kafe, Перфетто, Вкусниссимо! Пиросмани, Монако* – на итальянские, *Кюхенмайстер, Вестфалия*, *BierKeller – на немецкие и австрийские. Весьма*

аскетично (вплоть до отсутствия) на столичном рынке гастрономических услуг представлены объекты общественного питания с западно- и южнославянской (польской, чешской, сербской, болгарской и др.) кухней.

Таким образом, в языковом пространстве г. Минска номинации объектов сферы гастрономических услуг (ресторанов, кафе, баров, кофеен и др.) занимают значительное место. Анализ фактического материала свидетельствует о том, что в названиях данных объектов чаще всего содержится указание на их этнонациональную специализацию. Функционирование наряду с белорусскими гастрономических объектов разных стран в определенной степени является отражением состояния и тенденций развития межкультурных и межъязыковых контактов в стране и, безусловно, способствует их расширению и укреплению.

Ю. А. Литвина

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ВЗРОСЛЫМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Глобализация стирает географические границы, ускоряет обмен информацией и увеличивает межкультурные контакты. Это создает не только новые возможности, но и новые вызовы для коммуникации между людьми разных культур.

В современном мире возросла частота и интенсивность контактов, так как люди чаще живут и работают в интернациональной среде. Невероятную важность приобретают цифровая коммуникация и цифровой этикет. Мы наблюдаем, как социальные сети, онлайн-обучение и удаленная работа стирают границы и объединяют людей из разных стран, требуя культурной чуткости. Международные компании, студенческие обмены и образование в современных условиях усиливают межкультурное взаимодействие и предполагают адаптацию к новой культуре.

В эпоху глобализации межкультурная коммуникация становится ключевым навыком – от нее зависят не только успех в бизнесе и образовании, но и личные отношения. Ее изучение помогает не просто выживать в современном мире, но и эффективно сотрудничать, развиваться и избегать ненужных конфликтов.

Межкультурная коммуникация – это процесс общения между людьми из разных культур, при котором учитываются языковые, социальные, поведенческие и ценностные различия.

Роль обучения межкультурной коммуникации при овладении взрослыми иностранным языком особенно важна, так как взрослые обучающиеся обладают уже сформировавшейся картиной мира, культурными установками и коммуникативными привычками.

Обучение межкультурной коммуникации при овладении взрослыми иностранным языком требует особого подхода, учитывающего их когнитивные особенности, жизненный опыт и практические цели.

Особенностью взрослых обучающихся в межкультурном аспекте является укорененность в родной культуре: взрослым сложнее принимать ‘чужие’ коммуникативные модели, так как их собственные стратегии общения автоматизированы. Взрослые часто изучают язык для конкретных целей (академические цели, работа, эмиграция), где межкультурные ошибки могут стоить карьеры или репутации. Взрослые хуже усваивают язык на интуитивном уровне, но, по сравнению с детьми, эффективно используют аналитические способности и жизненный опыт для понимания культурных кодов.

Взрослые лучше усваивают знания через личные ассоциации. Личные ассоциации – это метод запоминания и понимания языкового материала через связь с индивидуальным опытом, эмоциями и уже известными знаниями учащегося. Для взрослых этот подход особенно эффективен, так как они учатся осознанно и опираются на свой жизненный багаж.

При овладении взрослыми иностранным языком обучение межкультурной коммуникации требует максимальной практической направленности, поскольку им необходимо применять знания в реальных ситуациях: в бизнесе, академической среде, путешествиях и повседневном общении.

Проблемно-ориентированные задания (англ. *problem-based learning*) – это практические задачи, основанные на реальных ситуациях, с которыми сталкиваются взрослые обучающиеся. Их цель – развивать не только языковые навыки, но и способность решать проблемы на иностранном языке в профессиональном, академическом или бытовом контексте.

Акцент на коммуникацию, а не на перфекционизм. Главной целью становится эффективная передача смысла, а не идеальное знание грамматики или безупречное произношение. Цель – способность быть понятым и понимать культурные нюансы.

Безопасная среда (англ. *‘safe learning environment’*) – это психологически комфортное пространство, где учащиеся чувствуют себя уверенно, не боятся совершать ошибки и могут свободно экспериментировать с языком без страха осуждения. Для взрослых это особенно важно, так как они часто стесняются своего акцента или уровня, боятся ‘потерять лицо’ перед коллегами и уже имеют негативный опыт из прошлого. Взрослые учатся лучше, когда чувствуют себя в психологической безопасности, а не в режиме ‘экзамена’.

Обучение иностранному языку без учета межкультурного компонента сегодня считается неполноценным. Важно овладевать не только грамматикой и лексикой, но и культурными кодами, которые определяют успешность коммуникации в реальных ситуациях.

Межкультурная коммуникация – не дополнение, а ядро современного языкового обучения для взрослых. Она экономит ресурсы (предотвращает дорогостоящие ошибки), расширяет возможности (карьера, *networking*), делает общение подлинным (не просто ‘говорю’, а ‘понимаю и взаимодействую’).

А. С. Нарчук, А. С. Яковлева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНТЕРЛИВИНГА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Метод интерливинга, или чередования, представляет собой переменное изучении различных тем или навыков. Этот метод был широко изучен и зарекомендовал себя как эффективный в контексте овладения иностранными языками. В данной работе мы рассмотрим основные принципы интерливинга и его применение в процессе изучения языков, а также обсудим преимущества и возможные трудности, связанные с его использованием.

Метод интерливинга основан на идее, что чередование тем или заданий может способствовать более глубокому пониманию и запоминанию материала. В отличие от метода блокового обучения, где учащиеся сосредотачиваются на одной теме в течение длительного времени, интерливинг подразумевает переключение между различными аспектами языка, такими как грамматика, лексика и произношение.

Метод интерливинга можно применять на разных этапах изучения иностранного языка.

1. Начальный уровень.

На этом этапе учащиеся могут чередовать изучение базовой лексики с простыми грамматическими структурами. Например, они могут сначала учить новые слова, а затем сразу же применять их в предложениях, что помогает усвоить материал более эффективно.

2. Средний уровень.

Учащиеся могут начать комбинировать изучение различных тем, таких как времена глаголов, фразовые глаголы и идиомы. Это позволяет им более уверенно использовать язык в различных контекстах, а также улучшает их способность к пониманию на слух.

3. Продвинутый уровень.

На этом этапе интерливинг может включать смешанное чтение и письмо. Учащиеся могут чередовать чтение художественной литературы с написанием эссе, что помогает развивать их навыки критического мышления и аналитического подхода к языку.

К преимуществам метода интерливинга можно отнести следующие факторы:

1. Исследования показывают, что интерливинг способствует лучшему запоминанию информации в долгосрочной перспективе по сравнению с блоковым обучением.

2. Чередование тем и задач делает процесс обучения более интересным и увлекательным, что может повысить мотивацию учащихся.

3. Учащиеся, использующие метод интерливинга, становятся более гибкими в своих подходах к решению задач и применению языка.

К недостаткам метода интерливинга можно отнести следующие факторы:

1. Запутанность для начинающих – смешивание языков может сбивать с толку тех, кто только учится, особенно без достаточной базы. Им сложнее понять, что к чему.

2. Меньше времени на закрепление – учащиеся тратят энергию на переключение, что мешает глубокому усвоению.

3. Проблемы для преподавателей – им сложнее контролировать прогресс.

Рассмотрим применение метода интерливинга в одном из учебных пособий. Учебное пособие серии «English File» является одной из популярных учебных материалов для изучения английского языка, и оно активно применяет метод интерливинга для улучшения навыков учащихся.

В контексте преподавания английского языка по учебнику «English File» интерливинг может иметь свои недостатки. Вот некоторые из них:

1. Чередование тем может создать ощущение перегрузки у учащихся, особенно если они не успевают осваивать каждую тему перед переходом к следующей.

2. Учащиеся могут не успеть углубиться в конкретные темы или навыки, что может привести к поверхностному пониманию материала.

3. В некоторых случаях важно изучать темы в определенной последовательности (например, грамматику), и интерливинг может нарушить эту последовательность, что усложнит процесс обучения.

4. Применение интерливинга требует больше времени на планирование уроков и их проведение, что может стать проблемой для преподавателей с ограниченным временем.

5. Некоторые исследования показывают, что интерливинг может не работать для всех учащихся одинаково хорошо. Разные люди могут иметь разные предпочтения в стилях обучения, и интерливинг может быть неэффективным для некоторых.

6. Учащиеся могут воспринимать интерливинг как хаотичное обучение, что может вызвать у них стресс и снизить мотивацию.

7. Учебник «English File» может не всегда предоставлять достаточное количество материалов для интерливинга, что может ограничить возможность преподавателя внедрять этот метод в свою практику.

Несмотря на эти недостатки, интерливинг также имеет множество преимуществ. Преимущества применения метода интерливинга в учебном пособии «English File»:

1. Чередование тем.

В каждом уроке книги «English File» учащиеся сталкиваются с разнообразными аспектами языка, такими как грамматика, лексика, аудирование и говорение. Например, в одном уроке может быть изучение новых слов, а в следующем – применение этих слов в контексте диалогов. Это чередование помогает учащимся не только запоминать материал, но и применять его в различных ситуациях.

2. Комбинирование навыков.

Книга включает задания, которые требуют от учащихся интеграции различных языковых навыков. Например, в одном задании учащиеся могут читать текст, а затем обсуждать его с партнером. Это создает возможность для использования новых слов и грамматических структур в разговорной практике, что делает обучение более целостным.

3. Периодическое повторение.

В «English File» также предусмотрены секции для повторения ранее изученного материала. Эти разделы позволяют учащимся регулярно возвращаться к старым темам, что является важной частью интерливинга. Таким образом, учащиеся могут закреплять свои знания и лучше их интегрировать в свою языковую практику.

4. Проектные задания.

Каждый уровень книги включает проектные задания, которые требуют от учащихся применения различных навыков. Например, подготовка презентации на основе изученной темы помогает студентам использовать как лексические, так и грамматические навыки, что идеально иллюстрирует принцип интерливинга.

5. Улучшение запоминания.

Перемежение различных тем и навыков (например, словарный запас, грамматика, разговорная практика) помогает студентам лучше усваивать материал и запоминать его в долгосрочной перспективе.

6. Помощь в развитии критического мышления.

Интерливинг побуждает студентов устанавливать связи между различными аспектами языка, поощряя аналитическое мышление и навыки решения проблем.

7. Повышение уверенности.

Студенты, работая с разнообразными задачами, получают более широкие навыки и уверенность в разговоре на английском языке, что важно для общения.

Таким образом, метод интерливинга в «English File» способствует созданию более динамичного и увлекательного учебного процесса. Чередование тем, комбинирование навыков и периодическое повторение помогают учащимся лучше усваивать материал и эффективно применять его на практике. Благодаря этому подходу, студенты не только увеличивают свою языковую компетенцию, но и становятся более уверенными в своих навыках общения на английском языке.

А. И. Новикова

МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

В соответствии с теорией деятельности активность участников любого деятельностного процесса и в конечном итоге эффективность этого процесса определяется их мотивацией, главным структурным компонентом деятельности. Это в полной мере относится и к учебно-познавательному процессу, в котором заняты иностранцы, осваивающие русский язык на подготовительном курсе.

Под мотивацией мы понимаем всю систему внутренних и внешних стимулов (мечты, потребности, чувства, желания, идеи и т. д.), которые мобилизуют психоэмоциональный потенциал индивида в процессе его деятельности на достижение осознанных им целей. Таким образом, мотивация, ориентируя и направляя деятельность человека к цели, сама по себе уже предвосхищает результат этой деятельности и возможные пути его достижения.

Не подлежит сомнению тот факт, что иностранные учащиеся, которые изучают русский язык на подготовительном курсе, мотивированы общей целью: овладеть русским языком на уровне, который позволит им продолжить образование в системе высшей школы Беларуси или России. Тем не менее, степень мотивации у иностранных учащихся различна, что обусловлено ее субъектным характером. Мотивация индивидуальна, как индивидуален для каждого человека посыл/мотиватор ее порождающий. Наиболее позитивные результаты достигаются в том случае, если деятельность, в которой занят индивид, связана с его внутренним миром и направляется его желаниями и потребностями, т. е. является внутренне мотивированной. Внешняя мотивация чаще всего носит социальный характер, и, как показывает опыт, не всегда мотиваторы, побуждающие иностранцев к изучению русского языка, имеют прямое отношение к языку и связанными с ним культурой и традициями.

Важно учитывать и тот факт, что мотивационное напряжение, с которым инофоны участвуют в учебном процессе, не является константным. Оно может изменяться, уменьшаясь или, наоборот, увеличиваясь, в зависимости от условий, в которых протекает учебно-познавательная деятельность. Так, к примеру, может негативно влиять на мотивацию физическое состояние учащегося, особенно в период адаптации к новым условиям жизни и учебы; его личностно-деятельностные характеристики (память, неуверенность в себе, уровень социализации); отсутствие опыта изучения иностранного языка; разница в подходах к обучению на подготовительном курсе и в его прошлом опыте; изменение жизненных приоритетов и др.

Разная степень мотивированности иностранных учащихся по отношению к изучаемому языку ставит перед преподавателем задачу такой организации учебного процесса, которая обеспечивала бы их вовлечение в этот

процесс и поддержание у них мотивации, побуждающей и направляющей к достижению главной цели – овладеть русским языком на уровне, обеспечивающем возможность их поступления в белорусские или российские вузы. Решение этой задачи мы видим в создании на занятиях условий, порождающих у инофонов учебную мотивацию, т. е. посылы, которые стимулируют их познавательную активность в каждый момент учебного процесса.

Учебная мотивация нестабильна. Она представляет собой внешний стимулятор, своего рода мотивационные подпорки, которые действуют в учебном процессе, организуемые преподавателем. Планируя конкретное занятие, преподаватель закладывает в него целесообразное мотивационное обеспечение, которое отражается на выборе содержательного наполнения предлагаемого для освоения учебного материала, на выборе методических приемов и способов его подачи и отработки, технического оснащения и модели взаимодействия с учащимися.

На наш взгляд, внешними мотиваторами, определяющими в своей совокупности учебную мотивацию, которая стимулирует вовлечение иностранных учащихся в учебно-познавательный процесс и создает основу успеха в освоении русского языка на подготовительном курсе, являются следующие.

1. Коммуникативная значимость разноуровнего учебного материала, которая подтверждается практикой общения иностранных учащихся в важных для них ситуациях (бытовых, социокультурных, учебных).

2. Доступность предлагаемых для усвоения учебных материалов, базирующаяся на их соответствии уровню освоения языка иностранными учащимися и допускающая присутствие в них определенных языковых и смысловых трудностей, преодоление которых стимулирует интеллектуально-мыслительную деятельность инофонов, вовлекая их в учебный процесс.

3. Использование на занятиях материалов страноведческого и лингвострановедческого характера. Мотивационный потенциал материалов подобного рода заключается в том, что они удовлетворяют потребности иностранных учащихся в знакомстве со страной изучаемого языка, ее традициями. Кроме того, они облегчают их адаптацию к новым условиям жизни и учебы.

4. Осуществление личностно-деятельностного подхода в обучении, позволяющее индивидуализировать учебный процесс на основе создания специальных мотиваторов для его участников в виде разного рода заданий, в которых учитываются их личностные особенности (потребности, интересы, стремления и т. д.).

5. Включение в учебный процесс, помимо традиционных методических приемов, разного рода игровых моментов. Ситуация соревновательности, стремление к победе, присущие игре, вызывают у учащихся эмоциональный подъем, вовлекая их в игровой процесс, который одновременно является и учебным. Эмоции активизируют когнитивную деятельность учащихся, что в конечном итоге приводит к позитивным результатам в плане усвоения тренируемого с помощью игровых технологий языкового или речевого материала.

6. Широкое применение интернет-ресурсов на всех этапах учебного процесса, начиная с презентации нового материала и заканчивая его контролем. Компьютерные технологии делают учебный процесс привлекательным для иностранных учащихся, продвинутых пользователей Интернета. Выступая в роли мощного внешнего мотиватора, интернет-ресурсы стимулируют их к участию в учебно-познавательной деятельности, связанной с выполнением разного рода заданий, и создают индивидуальные комфортные условия для получения знаний. Однако существует вероятность того, что при использовании Интернета внимание учащихся уделяется в большей степени технологиям, а не содержанию учебных заданий.

7. Наиважнейшая роль преподавателя как главного мотиватора учебного процесса, которая заключается не только в планировании каждого занятия с учетом его мотивационного обеспечения и в управлении ходом занятия, но и в создании в аудитории такого взаимодействия с иностранными учащимися, которое строится на основе равнопартнерского сотрудничества. Следствием этого является самоутверждение инофона как субъекта учебного процесса, что активизирует его участие в учебно-познавательной деятельности, направленной на достижение позитивных результатов в освоении русского языка.

Все указанные выше внешние мотиваторы, определяющие учебную мотивацию инофонов, не носят устойчивого характера и действуют, как правило, в рамках аудиторных занятий. Вследствие этого результативность учебной мотивации мы связываем с целесообразной системностью и регулярностью их использования на каждом занятии.

Тем не менее, учебная мотивация оказывается недейственной при отсутствии у иностранного учащихся понимания важности владения русским языком для его дальнейшей учебы.

И. Г. Осмоловская

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМИ СТРУКТРАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ (немецкий язык)

В начале изложения представляется целесообразным дать определение такому понятию как *стратегия*. Как отмечает О.З. Кузнецова, термин *стратегия* применительно к образованию рассматривается как система способов и приемов, применяемых для достижения образовательных целей и образовательных результатов. В педагогической, психологической, научно-методической литературе образовательные стратегии подразделяются на *стратегии обучения* (teaching strategies) и *учебные стратегии* (learning strategies). Следует отметить, что существует множество определений для термина «учебные стратегии». К примеру, А. Н. Щукин и Э. Г. Азимов дают следующую трактовку: «Учебные стратегии – действия и операции, используемые

учащимися с целью получения, хранения в памяти и применения накопленной информации». Н. Н. Конева и А. А. Власова называют стратегии определенными шаблонами, позволяющими обучающемуся решать те или иные задачи. Зарубежные исследователи, в частности, Р. Оксфорд понимает учебные стратегии как определенные действия, которые выполняет учащийся, чтобы сделать обучение более легким, быстрым, приятным, самостоятельным, эффективным и переносимым на другие ситуации. Обобщая отечественный и зарубежный опыт, можно утверждать, что в определениях наблюдаются следующие закономерности: во-первых, в основе учебных стратегий лежат учебные действия – действия, с помощью которых решаются учебные задачи, во-вторых, они направлены на достижение некоторой поставленной учебной цели, такой как запоминание информации, извлечение ее из текста или же применение.

Имеется также множество классификаций стратегий. Так, например, исследователи из института имени Гёте в Мюнхене классифицируют стратегии следующим образом: 1) когнитивные стратегии (kognitive Strategien): стратегии запоминания (Gedächtnisstrategien), стратегии понимания (Verständnisstrategien); 2) метакогнитивные стратегии (metakognitive Strategien); 3) аффективные стратегии (affektive Strategien); 4) коммуникативные стратегии (Kommunikationsstrategien); 5) компенсаторные стратегии (Kompensationsstrategien).

Отечественные исследователи, такие как Самкова М. А., Гудкова Л. В., предлагают делить стратегии на основные (когнитивные стратегии; компенсаторные стратегии; стратегии памяти) и вспомогательные (метакогнитивные стратегии; моционально-аффективные стратегии; социальные стратегии). Т. А. Дворникова и С. Н. Костромина также предлагают двухуровневую структурно-функциональную организацию учебных стратегий, которая включает когнитивный и метакогнитивный уровни. Под когнитивными стратегиями понимаются стратегии, основанные на когнитивных процессах мозга, таких как память, мышление и воображение. Здесь используются стратегии запоминания, стратегии понимания, стратегии повторения, стратегии элаборации (детализации). Например, в качестве стратегий запоминания предлагается группировка слов, построение рифм, нахождение фонетических сходств и т.д. Стратегии понимания включают в себя маркировку, заметки, поиск ключевых слов, обобщение, перифраз и другие. Метакогнитивные стратегии – это стратегии организации учебного процесса. Сюда относят правильную постановку целей и задач, ориентацию в материале, организацию рабочего стола и места обучения и многое другое. Аффективные стратегии – это стратегии, ориентированные на использование эмоционально-волевой сферы обучающегося, т.е. таких сфер психики, как сила воли, концентрация и т.д. В данную группу включены стратегии снятия стресса, расслабления, мотивации и другие. Группа коммуникативных стратегий включает в себя стратегии, связанные со взаимодействием обучающихся. Компенсаторные стратегии – обращение к родному языку, использование мимики и жестов, подбор синонимов и другие.

Стратегии обучения и стратегия учения тесно переплетаются друг с другом. Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить обучающегося эффективным приемам учения.

В данной работе речь пойдет о компенсаторных стратегиях и таких когнитивных стратегиях, как понимание, повторение и запоминание, при овладении немецкими пространственными предлогами, требующими дательного (где?) или винительного (куда?) падежей в зависимости от вопроса, на который отвечает словосочетание.

При первичном предъявлении материала на начальном этапе изучения немецкого языка нами видится возможным прибегание к *компенсаторным* стратегиям. *Обращение к родному языку* при объяснении грамматики преподавателем и при усвоении материала обучающимся оправдывает себя, в силу того, что у слушателей, во-первых, может быть еще недостаточно знаний иностранного языка, чтобы самим вывести значения некоторых явлений, и, во-вторых, не все тонкости грамматических явлений можно передать беспереводным методом. Так, значения некоторых немецких локальных предлогов, имеющих несколько соответствий в русском языке, целесообразно дать со всеми русскоязычными эквивалентами, например, предлог *an,* который может в зависимости от контекста переводиться как ‘на’ (на вертикальной поверхности), ‘у’, ‘при’, ‘рядом’, ‘около’.

В качестве компенсаторной стратегии возможно *использование иллюстраций* (рис. 1), когда слушатель по картинке может сам вывести значение грамматического явления и найти возможные эквиваленты. Далее найти словосочетания с изучаемыми предлогами в тексте или описать положение имеющихся предметов в учебном помещении. Преподаватель может заранее подготовить ситуацию с некоторым количеством предметов, в то время как обучающийся должен описать расположение вещей относительно друг друга, используя предлоги.

Рис. 1. Иллюстрация немецких пространственных предлогов

В качестве компенсаторной стратегии можно упомянуть *использование жестов*: преподаватель рукой (с применением дополнительных предметов: книга, ручка или без них) демонстрирует расположение вещей в простран-

стве относительно друг друга или относительно себя, одновременно озвучивая изучаемые предлоги. Слушатель повторяет за преподавателем, как жесты, так и предлоги. Таким образом, усвоение материала происходит за счет использования разных видов памяти: слуховой, зрительной, моторной.

Предлоги целесообразно расположить в конкретной последовательности, которая имеет определенный ритм. Сначала, например, следуют односложные предлоги, далее двусложные. Так, нами предлагается следующий порядок (рис. 2):

<table>
<tr><td>1. auf
‘на’ (на горизонтальной поверхнсти)</td><td rowspan="2">3. in
‘в’ (внутри / внутрь чего-либо)</td><td>4. vor
‘перед’</td><td>6. über
‘над’</td><td>8. neben
‘рядом’</td></tr>
<tr><td>2. an
‘на’ (на вертикальной поверхности), ‘у’, ‘при’, ‘рядом’, ‘около’.</td><td>5. hinter
‘за’, ‘позади’</td><td>7. unter
‘под’</td><td>9. zwischen
‘между’</td></tr>
</table>

Рис. 2. Предлагаемый порядок заучивания немецких пространственных предлогов

Периодическое повторение ритмично расположенных слов обеспечивает устойчивое усвоение учебного материала особенно на начальных этапах изучения иностранного языка. Моторное повторение дает возможность обучающемуся правильно выбрать предлог, так как здесь уже задействовано и пространственное воображение.

В заключение хотелось бы отметить, что чем большим количеством различных учебных стратегий снабжен обучающийся, тем эффективнее процесс усвоения любого иностранного языка.

Н. В. Писоцкая

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ

В условиях глобализации и растущей взаимосвязи между культурами, владение несколькими языками становится не только необходимостью, но и важным аспектом личностного и профессионального развития. Преподаватели в своей работе все чаще опираются на методы и технологии смежных дисциплин для повышения эффективности процесса обучения. В последние годы все чаще в процессе обучения используются техники нейролингвистического программирования, которое зарекомендовало себя как мощный инструмент, который может значительно улучшить процесс обучения иностранным языкам. Применение принципов нейролингвистического програм-

мирования (НЛП) в обучении позволяет не только оптимизировать методы усвоения языка, но и повысить мотивацию учащихся, развить уверенность в себе и улучшить навыки общения.

Нейролингвистическое программирование – это область знаний, возникшая в 70-х годах прошлого века, которая изучает взаимосвязь между нашими нейрологическими процессами, языком и поведением. В ее основе лежит идея о том, что наше восприятие мира – это не объективная реальность, а субъективная модель, создаваемая нашим мозгом на основе личного опыта, убеждений, ценностей и воспоминаний. Эта "карта мира", как её часто называют в контексте нейролингвистического программирования, уникальна для каждого человека, и именно она определяет его реакции, поведение и способ взаимодействия с окружающими. Понимание и работа с этой индивидуальной картой мира лежат в основе применения нейролингвистического программирования в различных областях, в том числе и в обучении иностранным языкам.

Данный подход основывается на метафорическом сравнении работы человеческого мозга с функционированием компьютера. Эта аналогия предполагает, что мыслительные процессы человека, подобно компьютерным программам, поддаются программированию и перепрограммированию. Ключевой момент здесь – правильное формирование этой "программы", делающей её доступной как сознанию, так и подсознанию. Эта задача решается через моделирование: специалист по НЛП изучает наиболее эффективные стратегии решения конкретной задачи у человека, а затем воспроизводит и адаптирует эти стратегии для того же человека или других людей. При этом эффективность модели не оценивается через проверку ее соответствия объективной реальности, а исключительно через успешность выполнения поставленной задачи. В рамках данного подхода понятие "правильности" или "соответствия реальности" в отношении психических процессов представляется весьма условным. Вместо этого, акцент делается на соответствии модели разделяемой реальности, то есть системе более или менее общих представлений о мире, принятых в данном обществе или группе.

Процесс моделирования в НЛП многоэтапен. Начальный этап сосредоточен на сборе информации о текущем состоянии клиента и его желаемом будущем – определение сути проблемы и цели терапии. Этот сбор данных достаточно обширен и включает в себя анализ вербальных и невербальных проявлений клиента, его убеждений, ценностей и эмоционального состояния. На последующих этапах цель и желаемое состояние постоянно уточняются через диалог, используя различные техники НЛП, такие как «якорение», «перефразирование», «рефрейминг» и другие. Уточнение происходит постепенно, поскольку изначальное понимание клиентом своих проблем и желаний может быть неполным или неточным.

Второй важный этап – установление раппорта. Раппорт – это состояние глубокого доверия и взаимопонимания между клиентом и специалистом НЛП, необходимое для эффективного взаимодействия. Без прочного раппорта клиент не будет готов открыто делиться информацией и принимать предлагаемые изменения. Достижение раппорта является одним из самых

сложных, но одновременно самых важных навыков в нейролингвистическом программировании. Оно может происходить как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Специалист достигает раппорта, "настраиваясь" на клиента, отражая его репрезентативные системы (визуальные, аудиальные, кинестетические) в своем вербальном и невербальном поведении. Это значит, что он наблюдает за тем, каким образом клиент воспринимает информацию и строит свое общение соответственно, используя аналогичные слова, жесты, интонации, темп речи. Если человек, например, преимущественно использует визуальные метафоры, специалист также будет использовать визуальные образы в своих объяснениях и вопросах.

После установления раппорта начинается работа по моделированию желаемого состояния. Это может включать в себя различные техники изменения внутренних представлений клиента, работу с убеждениями, использование метафор, визуализации и других методов, направленных на перепрограммирование негативных установок и формирование новых, более адаптивных образцов поведения. В ходе всего процесса специалист постоянно мониторит состояние клиента, внося необходимые корректировки и адаптируя свой подход к его индивидуальным особенностям.

Применение нейролингвистического программирования в обучении взрослых иностранным языкам становится все более популярным, поскольку оно позволяет значительно ускорить и оптимизировать процесс освоения. Традиционные методы обучения часто игнорируют индивидуальные особенности восприятия и стиля обучения, что приводит к неравномерному усвоению материала и, как следствие, к разочарованию и снижению мотивации. Нейролингвистическое программирование же предлагает персонализированный подход, учитывающий сильные и слабые стороны каждого учащегося.

Например, НЛП использует различные техники для выявления преобладающего у человека типа восприятия: визуального, аудиального или кинестетического. Человек с визуальным типом восприятия лучше усваивает информацию, воспринимая её визуально: картинки, видео, схемы. Аудиальный тип предпочитает информацию, получаемую на слух: аудиозаписи, устные объяснения, дискуссии. Кинестетический тип лучше воспринимает информацию через ощущения: практические упражнения, физическую активность, тактильный контакт. Понимание преобладающего типа восприятия позволяет преподавателю адаптировать методику обучения, используя наиболее эффективные для конкретного ученика каналы восприятия.

Более того, данное направление предлагает множество инструментов для работы с убеждениями и ограничивающими установками, которые могут препятствовать успешному обучению. Например, убеждение "Я не способен выучить иностранный язык" может стать серьезным барьером на пути к достижению цели. НЛП предлагает техники, позволяющие идентифицировать и изменить такие негативные убеждения, заменив их на позитивные утверждения, способствующие успеху. Это может включать в себя рефрейминг – переосмысление ситуации, изменение ее контекста, работу с якорями – ассоциациями, которые вызывают определенные эмоциональные состояния, и другие техники, направленные на изменение внутренних состояний и убеждений.

НЛП активно использует моделирование успешного владения иностранным языком. Преподаватель, применяющий данные методы, может анализировать способности успешных полиглотов, выявляя их стратегии и техники, а затем помогать своим слушателям интегрировать эти успешные модели в свою собственную практику. Это может включать в себя изучение их способов запоминания слов, методик построения фраз, подходов к практике разговорной речи. Вместо простого заучивания грамматических правил, НЛП фокусируется на понимании "как" успешно общаются носители языка, позволяя слушателю моделировать это поведение.

Важно отметить, что НЛП не является панацеей, и его эффективность зависит от многих факторов, включая мотивацию учащегося, интенсивность обучения и профессионализм преподавателя. Однако, при правильном применении, НЛП может стать мощным инструментом, значительно повышающим эффективность обучения иностранным языкам у взрослых, делая этот процесс более быстрым, эффективным и приятным. Использование техник и методов данного похода позволяет слушателям и студентам не только выучить новый язык, но и развить уверенность в своих силах, улучшить навыки общения и повысить свою самооценку, что особенно актуально для взрослых, у которых может быть уже сформирован определенный уровень тревожности или неуверенности в своих способностях к обучению. В конечном итоге, цель применения НЛП в обучении языкам – создать у слушателя устойчивую мотивацию, положительное отношение к процессу обучения и веру в собственные возможности, что является залогом быстрого и качественного освоения иностранного языка.

О. В. Платоненко

ИНФОГРАФИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ПРОДУКТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Практическая направленность курса русского языка как иностранного (РКИ) заключается в усваивании слушателями языком как средством общения, т. е коммуникативной компетенцией. Ввиду этого на занятиях параллельно решается ряд задач, в числе которых обучение структуре языка и развитие умений речевой деятельности, которая состоит из аудирования, говорения, чтения, письма и создания лингвокультурологической компетенции.

Выделяя лингвистические, дидактические, психологические и методические принципы, А. Н. Щукин замечает, что существуют доминирующие принципы, к которым относятся психологический принцип мотивации обучения, дидактические принципы сознательности и наглядности, методический принцип коммуникативности.

Принцип наглядности в общей дидактике – один из основополагающих принципов обучения. Наглядность служит средством мобилизации психической активности учащихся, введения новизны в учебный процесс, повышения интереса к занятиям, увеличения возможности непроизвольного запоминания, расширения объема усваиваемого материала, используется как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного и т. д.

При построении урока следует ориентироваться на различные виды памяти. Комбинированное воздействие на органы зрения и слуха возможно с помощью аудиовизуальных средств, которые обеспечивают переработку и усвоение информации.

В общей сложности можно говорить о двух направлениях реализации принципа наглядности на занятиях РКИ: применение наглядности возможно в качестве 1) средства обучения и 2) средства познания.

Принцип наглядности как средство обучения проявляется в том, что преподаватель специально подбирает зрительно-слуховые образцы, которые помогают студентам овладеть произношением, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли внутри подобранных тем и ситуаций. Для этого можно использовать звукозаписи, схемы, таблицы, ситуативные картинки, а также видео, кино и т. п. Во втором случае средства наглядности выступают как источник сведений о стране изучаемого языка и будущей профессии учащихся.

Выделяют четыре функции наглядности:

- **информирующая** (средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации);
- **обучающая** (средства наглядности привлекаются для сообщения знаний и формирования навыков и умений);
- **контролирующая** (средства наглядности используются для контроля за характером формируемых знаний, умений и навыков);
- **организующая** (функция, имеющая отношение к отбору пособий и созданию условий для их применения).

Наиболее важной функцией наглядности является обучающая, которая применяется при смысловой интерпретации материала. Например, рисунки и картины можно использовать при образовании лексических и грамматических автоматизмов. При обучении устной речи, они способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и созда-ию речевых ситуаций. Кроме того, обучающая функция передает ситуацию общения, стимулирует высказывание, потому что учащийся имеет возможность сосредоточиться на выборе языковых средств (как сказать?), в то время как логическая последовательность изложения (что сказать?) имеет место восприятия. О свойстве наглядности, как стимуляция высказывания, много говорит Е. И. Пассов. Во-первых, он отмечает, что называние воспринимаемого будет коммуникативным только тогда, когда говорящий вкладывает в свои слова отношение к описываемому объекту, дает ему оценку (Е. И. Пассов 1989). Перечисление элементов картины без понимания, убивает интерес. Таким образом, работая с наглядностью на уроке, следует

требовать не «описательства», а выражения своего отношения, своих мыслей по поводу увиденного. Наглядность так же должна являться стимулом к говорению. Например, картина «Зима» может послужить стимулом для выражения своего отношения к этому времени года, сравнению зимы в своей стране, в Беларуси и т. д. (Е. И. Пассов 1989).

На занятиях необходимо использовать все виды наглядности: внешнюю и внутреннюю, статичную и динамичную, зрительную, слуховую, зрительно-слуховую, натуральную и абстрактную. В качестве средств наглядности на уроках РКИ могут использоваться кинофильмы, диафильмы, серия рисунков (фотографий), кроки, отдельные картины и фотографии, а также диаграммы, таблицы, схемы, цифры, даты, различная символика, плакаты, карикатуры – для управления смыслом.

Стремительный рост технико-технологических ресурсов информационной культуры XXI века идентифицирует основные свойства современной коммуникации, среди которых, по мнению исследователей, важную роль играет визуальный контент. **Инфографика** – усовершенствование процесса восприятия информации, объяснение сложной информации простыми и доступными изображениями, обмен данных в небольших фактах, которые кажутся интереснее и легче запоминаются, чем полный текст.

Основными функциями инфографики являются: информативная, аналитическая, конструктивная, адаптивная, экспрессивная, воздействующая, аттрактивная, эстетическая. Вполне обоснованно рассматривать инфографику как продукт креолизации, т. е. как креолизованный текст.

Инфографические тексты на уроках РКИ являются эффективным средством обучения. Они абсолютно точно могут быть источником информации, материалом для отработки навыков рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, материалом для ввода и анализа лексики и грамматики. Инфографические тексты не просто передают готовую информацию, которая не всегда откладывается в памяти студента, но и позволяют учащемуся самому находить и интерпретировать ее. Ссылаться при этом не только на вербальный компонент, но и на иллюстрации. Вот некоторые наблюдения по поводу использования инфографических текстов (ИТ) на уроках РКИ:

1. ИТ стоит предлагать вместе с традиционными текстами, поскольку это может быть хорошим приемом для самостоятельной семантизации незнакомой лексики и последующей работы с информацией текстов.

2. ИТ подходит не для всех учащихся: необходимо учитывать тип личности студента, его способ получения информации, возрастные особенности, возможно, даже национальную принадлежность и пр.

3. ИТ подходит для проектного метода работы и метода совместного обучения: работая над проектом в группе, учащиеся могут распределить обязанности и использовать для обработки и представления информации как традиционные способы, так и инфографические тексты.

Использование наглядности, и в том числе инфографики, является воплощением одного из основных дидактических принципов обучения иностранному языку, поэтому на занятиях РКИ «вызывает большой интерес

и активизирует обучающихся, побуждает их к формированию и формулированию мысли, выступает смысловой опорой говорения и стимулом к высказыванию» (А. Е. Басырова, 2016). Имея положительные черты, характерные для многих видов визуального основания, инфографика выступает исключительным средством при обучении логично составленному высказыванию, так как имеет свою внутреннюю структуру, будучи разновидностью креолизованного текста, составленного с целью быть прочитанным и понятым. При этом инфографика – это не ключ завершенной информации. Она заставляет студента самостоятельно извлекать, трактовать информацию и делать выводы, активизируя речемыслительную деятельность. Формирование дифференцированных заданий, подбор тем и проблем, близких и интересных обучающимся, настраивают на положительную и эмоциональную обстановку на занятии, которая содействует закреплению мотивации к изучению русского языка как иностранного, в результате чего повышается качество усвоения учебного материала.

Т. М. Полещук, В. И. Никифорова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Современные вызовы образовательного процесса требуют внедрения инновационных методов, способных повысить мотивацию и вовлеченность студентов. Геймификация, как технология интеграции игровых механик в неигровые контексты, становится ключевым инструментом формирования учебно-познавательной компетенции – способности к самоорганизации и планированию деятельности, критическому мышлению и эффективному усвоению знаний. В контексте преподавания английского языка геймификация не только стимулирует интерес, но и развивает навыки самостоятельного обучения, что подтверждается исследованиями.

Геймификация – процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и вовлечения людей в какой-либо процесс.

В образовании процесс геймификации рассматривается разными авторами по-разному: как метод обучения и воспитания, как методика повышения мотивации и вовлеченности обучающихся, как принцип применения игровых сценариев для достижения реальных целей, как технология, использующая принципы компьютерных игр в образовательном процессе и т.д.

Основная цель геймификации в образовании – организовать учебную деятельность обучающихся посредством использования игровых механик (набор правил и способов, реализующий взаимодействие обучающего и игры, обучающихся между собой и обратную связь с преподавателем) в образовательном процессе, с целью мотивации на своевременное выполнение зада-

ний и стремление получить высокую отметку. Ключевыми задачами геймификации являются: повышение вовлеченности и внутренней мотивации через систему мгновенной обратной связи, создание безопасной среды для экспериментов и ошибок, формирование привычки к постоянному прогрессу.

Учебно-познавательная компетенция включает целеполагание и планирование, использование ресурсов (включая цифровые), а также рефлексию и самооценку. Геймификация усиливает учебно-познавательную компетенцию, трансформируя пассивное усвоение материала в активный поиск решения.

Рассмотрим практические механизмы интеграции геймификации в обучение иностранному языку. В качестве рабочих примеров можно привести языковые квесты, где для решения определенных коммуникативных задач требуется «прохождение уровней» (например диалог с виртуальным персонажем для отработки временных форм). Хорошим стимулом может послужить система достижений: начисление баллов за выполнение заданий в приложениях (*Quizlet, Duolingo*), что стимулирует регулярную практику.

Новые возможности приложения *Quizlet (Blast, Quizlet live)* позволяют организовать как командные, так и индивидуальные соревнования на занятиях, что привносит соревновательный компонент в традиционные занятия по изучению иностранного языка.

Также огромную роль в обучении играют цифровые инструменты: интерактивные платформы (*Kahoot!, Mentimeter, Myquiz.ru*) для проведения соревновательных викторин, для предложения разнообразных форматов интерактивных упражнений от тестирования грамматики и лексики до проверки понимания речи на слух и разговорной практики.

Использование геймификации на занятиях по иностранному языку имеет ряд преимуществ:

– развитие метакогнитивных навыков: обучающиеся учатся ставить микроцели (например, ежедневное изучение 10 слов через приложение *Quizlet)*

– рост мотивации: игровые элементы, такие как достижения, конкурсы и награды, делают учебный процесс более увлекательным и стимулируют обучающихся продолжать изучение языка;

– способность удерживать внимание обучающихся, превращая обучение в активное участие, а не в пассивное слушание;

– снижение стресса: процесс обучения становится менее напряженным, и обучающие отмечают что игровые задания «снижают страх ошибки»;

– улучшение навыков взаимодействия и общения на иностранном языке при выполнении командных заданий;

– лучшее запоминание новых слов и правил, так как задействуются эмоциональные и когнитивные ресурсы.

Однако, избыточное использование геймификации на занятиях имеет потенциальные риски: соревновательность может вызывать стресс у менее успевающих обучающихся, что может привести к снижению мотивации и активности на занятиях. Кроме того, может происходить подмена учебных целей игровыми: погоня за баллами вместо осознанного, глубокого усвоения темы.

Поэтому преподавателю нужно пытаться минимизировать риски путем дозированного использования приемов геймификации на занятиях по иностранному языку, соблюдать баланс между индивидуальными и групповыми заданиями, использовать приемы рефлективного обсуждения («Что вы узнали? Какие стратегии использовали?»).

Геймификация доказала свою эффективность в формировании учебно-познавательной компетенции на занятиях по английскому языку. Она трансформирует образовательный процесс, делая его интерактивным и персонализированным, что соответствует запросам цифрового поколения. Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ долгосрочного воздействия игровых методов на академические результаты и развитие креативного мышления.

Т. Г. Попко

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЕМ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ВЗРОСЛЫМИ

Для того, чтобы овладеть иностранным языком, обычно требуется освоить непривычные фонемы. Например, фонемный инвентарь английского языка содержит около сорока звуков, французский – 35. Отдельные языки обходятся сравнительно небольшим количеством фонем. К сожалению, способность воспроизводить или даже слышать различия между фонемами с возрастом ослабевает. Объяснение и понимание того, как правильно располагать речевой аппарат для произнесения произношения того или иного звука недостаточно.

В родном языке дети усваивают различия между фонемами не отдавая себе отчета. По данным исследователей, сенсорные области мозга (слуховая, зрительная и соматосенсорная) созревают быстрее, чем лобные доли, и к 3–4 годам уже практически сформированы, при этом пик образования связей в этих областях – 1–2 года. Детям легче распознать различия в произношении, чем взрослым. Вероятно, поэтому, люди, которые начали учить иностранный язык во взрослом возрасте, не могут избавиться от акцента. Безусловно, некоторым взрослым удается освоить звуки неродного языка, однако большинство говорить с акцентом. Достичь произношения (Р. Крез, Р. Робертс) носителей языка будет нелегко, однако это не мешает достигнуть уровня носителей, в таких аспектах, как грамматика. Избавиться от акцента – бесполезная трата времени, нецелесообразное занятие. Однако, акцент акценту рознь. Если этот акцент мешает общению, из-за того, что говорящего невозможно понять, стоит поработать над произношением.

Произносить звуки в точности как носитель – это, пожалуй, самая трудная часть изучения иностранного языка во взрослом возрасте. Существует мнение, что для достижения желаемого результата в произношении звуков иноязычной речи, необходимо жить в стране изучаемого языка. Безусловно,

это может помочь, но это не является решением вопроса. Необходимо использовать правильные методы тренировки произношения. Рассмотрим некоторые рекомендации:

Взрослым обучающимся рекомендуется использовать свои развитые метакогнитивные навыки и проанализировать насколько акцент мешает общению, и, если ответ положительный, то как именно. Взрослые могут придумать способ решения данной проблемы, не избавляясь от акцента. Например, можно использовать другие слова для выражения той же мысли, которые легче для произношения.

Полезно получать максимально возможное количество лингвистической информации. Необходимо сочетать прослушивание и просмотр учебных материалов. Считается, что только аудиоматериалы обеспечивают более сложное обучение. Также взрослым обучающимся рекомендуется при разговоре смотреть в лицо собеседника, чтобы видеть как он артикулирует. Так понимать намного легче.

Необходимо тренировать навыки произношения каждый день, причем, на это можно тратить всего 5–10 минут в день.

Преподаватели могут нашептывать труднопроизносимые слова в ухо обучающегося, так как считается, что шепот способствует лучшему пониманию различий в фонемах.

Ускорять или замедлять темп речи.

Дирижировать в такт речи. Придумывать для различных звуков жесты, что способствует скорейшему освоению иноязычного произношения.

Слушать правильно иноязычную речь. Вначале рекомендуется слушать минимальные пары фонем, например,: pull – poule (французский язык). Основная цель – развитие восприятия иноязычной речи. Также можно случать со скриптом, читая одновременно с прослушиваем скрипт.

«Le shadowing». Слушать видео или аудио без скрипта, повторяя мгновенно за диктором без пауз, становясь «тенью» того, кто говорит. Можно записать свое чтение, затем сравнить свое произношение с оригиналом.

«Точная копия» (la copie parfaite). Необходимо сконцентрироваться на чтении одной фразы, произнося ее и записывая свое произношение.

Т. В. Рублевская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ У ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современное общество характеризуется быстрыми темпами технологических изменений, что требует от взрослых обучающихся постоянного обновления знаний и навыков. Цифровые технологии предоставляют уникальные возможности для поддержки и развития таких стратегий, обеспечивая доступ к разнообразным образовательным ресурсам и инструментам.

Учебные стратегии представляют собой совокупность методов и приемов, используемых обучающимися для эффективного усвоения материала. Выделяют когнитивные, метакогнитивные, социальные, аффективные учебные стратегии. Эффективное обучение требует гибкого использования этих стратегий. Исследования показывают, что использование современных технологий в обучении взрослых способствует повышению эффективности учебного процесса. Кроме того, применение дополненной и виртуальной реальности в обучении иностранных языков способствует более глубокому погружению в языковую среду и улучшению коммуникативных навыков.

Для формирования и развития учебных стратегий используются мобильные приложения и онлайн-платформы (Any Translator, Duolingo, Coursera), цифровые планеры и заметки (Notion, Trello), системы управления обучением (Moodle, Google Classroom), геймификация (Kahoot, Classcraft), совместное обучение (Zoom, Google Docs, Microsoft Teams), искусственный интеллект (ChatGPT, Khanmigo, адаптивные системы на базе AI). Цифровые технологии открывают новые возможности для взрослых обучающихся. Они делают обучение гибким, доступным и способствуют развитию устойчивых учебных стратегий. Главное – осознанно выбирать инструменты, соответствующие личным целям, и помнить, что технология – это средство, а не цель. При разумном использовании она помогает учиться эффективнее и увереннее.

Т. А. Сикорская

ВЛИЯНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ НОВОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ НА УРОКАХ РКИ

Научить слушателя иностранному языку представляет собой трудоемкий и долгий процесс. Преподаватель предпринимает попытки использовать современные инновационные технологии, эффективные методы, следит за практическими языковыми отработками.

Овладение иностранными слушателями стратегиями учебно-познавательной деятельности, т. е. умением самостоятельно осваивать иностранный язык и иноязычную культуру, является важнейшим признаком продуктивного обучения. Преподаватель иностранного языка должен не только снабжать обучающихся знаниями и формировать речевые умения, но и развивать у них способы усвоения знаний, вырабатывать навыки, повышающие их активность. Настолько процесс автономии обучающегося будет эффективным, насколько сформированы у него учебно-познавательные стратегии.

Обучение грамматике на уроках РКИ занимает одно из главных мест во всем обучении русскому языку, т. к. именно грамматика является необходимой базой, без которой невозможны полноценное использование иностранного языка и употребление его в качестве средства общения.

В процессе обучения грамматике самое видное место занимают когнитивные стратегии. Когнитивные стратегии – это устойчивый комплекс целенаправленно организованных субъектом действий, направленных на обработку и усвоение учебной информации, и решение различных типов учебных задач.

В методике обучения можно выделить три этапа: концептуализация, интериоризация и тренировка. Именно на этапе осознания нового важно так организовать образовательный процесс, чтобы он совпадал с естественным путем познания, который свойственен человеческой психике. Преподаватель должен помочь обучающемуся овладеть теми или иными стратегиями для дальнейшего их применения адекватно задаче, стоящей перед ним, с целью достижения концептуализации знания.

Трудность организации учебного процесса на этапе формирования когнитивных структур заключается в разработке таких упражнений, которые предусматривали бы интенсивную речевую деятельность и в то же время формировали четкое представление о языковом явлении.

Грамматическим знанием можно овладеть двумя путями: индуктивно и дедуктивно. При дедуктивном подходе к обучению выводы о грамматических особенностях языка обучающиеся делают на основании правил, умозаключений и интуиции.

Для успешного результата необходимо осуществлять презентацию языкового явления индуктивным путем, когда ознакомление с новым происходит не посредством изучения правил языка, а с помощью приведения примеров, на основе которых обучающиеся сами разрабатывают правила.

На этапе концептуализации обучение грамматическим явлениям предпочтительнее проводить с применением проблемно-поисковой технологии. Именно она, уже на этапе концептуализации, соответствует последовательности когнитивных операций, применяемой человеком в естественном процессе познания, позволяет сформировать у обучающихся их собственные представления о грамматическом явлении. В соответствии с проблемно-поисковой технологией предъявление грамматического материала осуществляется чаще всего на материале текста. При этом, образцы речи на иностранном языке должны быть аутентичными; новое должно предъявляться так, чтобы обеспечить коммуникативные потребности обучающихся. Если мы хотим, чтобы обучающиеся поняли значения новых слов и как они сочетаются с другими лексическими единицами, можно рассказать им об этих словах и их сочетаниях. Это лучше сделать во время объяснения новой темы и практики. Но при индуктивном подходе предпочтительнее узнать об этом самим. Надо дать обучающимся задание самостоятельно поискать эту информацию в словаре.

Задача преподавателя стимулировать учащихся к размышлению над формой языкового или речевого явления, над его функцией. Здесь уместным будет совет преподавателя о применении оптимальных стратегий (сравнение, перенос, обобщение и другие). Далее происходит коллективное обсуждение формы, значения и функции факта языка или речи с последующей коррекцией первичных гипотез.

Одним из ведущих принципов обучения иностранцев является принцип наглядности, который реализуется через специально организованный показ языкового материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности; поэтому наглядность используется для решения различных методических задач, в том числе для представления языкового материала. Наиболее активно ее уместно использовать на начальном этапе обучения языку. Это объясняется тем, что 80% информации об окружающем мире человек получает с помощью зрения. Учебный процесс становится более эстетичным, за счет чего повышается эффективность понимания и усвоения материала. Использование наглядности не только поддерживает интерес к занятию, улучшает понимание и запоминание нового материала, но и развивает познавательную активность.

Надо помнить, что когнитивные стратегии не являются самоцелью. Они лишь тактическая сторона, помогающая обучающимся сформировать приемы выполнения операций более высокого порядка. Различные стратегии формируются на всех этапах обучения. Например, слушатели овладевают соответствующими стратегиями во время обучения постановке вопросов к прочитанному благодаря преподавателю, который создает условия для управляемой практики. Этот процесс постепенно превращается во внутреннюю черту обучающихся и становится естественной составляющей чтения.

Важно научить студента учиться, поэтому при выборе способа презентации языкового материала, а также на всех этапах обучения необходимо учитывать личностные (психологические и возрастные) особенности каждого обучающегося. Такая необходимость связана с выработкой собственного когнитивного стиля, который в дальнейшем поможет обучающемуся добиться ощутимых успехов в овладении русским языком.

Г. А. Счисленок

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ВЗРОСЛЫМИ ПРИ ОСВОЕНИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ИПКиП МГЛУ
(из опыта работы)

Процесс обучения английскому языку в рамках освоения образовательных программ повышения квалификации в нашем институте предполагает использование разных типов тестирования для контроля навыков владения английским языком на разных этапах обучения и в связи с конкретной целью. Учебная программа образовательной программы повышения квалификации определяет цель и содержание образовательного процесса, а в соответствии с этим разрабатываются формы контроля. При всем существующем разнообразии современных форм контроля цель обучения взрослых специалистов на нашей кафедре остается прежней: обществу требуются профессионалы, владеющие английским языком на уровне, позволяющем осуществлять

межкультурную профессиональную коммуникацию. Слушателям наших программ совсем не обязательно изучать все богатство английского языка. Им надо овладеть языком в объеме, достаточном для профессиональной деятельности, что подразумевает развитие различных навыков и умений чтения специальной литературы, говорения в рамках ситуаций делового общения. Следовательно, преподаватели кафедры должны обладать современными средствами формирования иноязычной компетенции, отбирать лучшие образцы учебных материалов, подбирать самые эффективные способы контроля. Правильно организованный контроль языковых и речевых навыков и умений дает возможность рационально использовать учебное время, проверить эффективность упражнений и творческих заданий, своевременно внести коррективы в учебно-тематический план, увидеть практические достижения обучающихся. Совершенствование методов и форм контроля, типы тестов остаются одной из самых горячих тем в обсуждении нашими преподавателями проблем обучения иностранному языку взрослых. Учитывая максимально сжатый курс английского языка в ИПКиП (от 72 до 180 учебных часов – одна программа), разный уровень владения языком слушателями и их неодинаковый предыдущий опыт изучения языка, мы чаще всего применяем так называемые тесты учебных достижений (progress and achievement tests) и диагностические тесты (diagnostic test), так как они составляются точно по учебной программе или пройденному языковому материалу и эффективно используются для проведения текущего и промежуточного контроля.

Тщательно составленный комплекс заданий разрабатывается нашими преподавателями в соответствии с определенными правилами и процедурами при наличии таких характеристик эффективности тестов, как валидность и надежность, а имеющиеся ключи гарантируют объективность результатов тестов. Выбор именно этих видов языковых тестов в наших программах обусловлен особенностями обучения взрослых. Как и дети, взрослые не всегда реагируют позитивно на ситуацию, когда их оценивают и сравнивают с другими. Но в отличие от детей, которые просто расстраиваются, если не попадают в число «хороших», боятся быть наказанными за недостаточное количество баллов, взрослые больше беспокоятся не о количественном результате, а о качестве ошибок. И поэтому итоговые тесты, предусмотренные нашими программами в конце курса и не предусматривающие анализа ошибок, по просьбам слушателей превращаются в обучающие. Что позволяет слушателям сделать самостоятельно такие важные для них выводы о причинах неуспеха, сравнить себя «сегодняшнего» с «вчерашним», изменить подходы и средства в изучении языка, а преподаватели получают возможность скорректировать темп, срок, тематику. Таким образом мы можем наблюдать и убедиться, что контроль навыков владения английским языком взрослыми не является самоцелью, а носит обучающий характер, позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком. Такие тесты имеют довольно много преимуществ, но не все необходимые характеристики

усвоения можно получить средствами языкового тестирования. Письменное тестирование, как контроль языковой компетенции, должно обязательно сочетаться с другими формами проверки для объективного контроля речевой компетенции. Мы придерживаемся коммуникативной направленности в обучении взрослых английскому языку и считаем, что владение языком это нечто большее, чем знание правил грамматики. Поэтому, как форма итоговой аттестации, нами применяется устный зачет для контроля навыков ориентирования в иноязычной среде, адекватного реагирования в различных ситуациях межкультурного общения. Эта направленность в обучении повлияла и еще на один вид тестирования, применяемый для, так называемого, входного теста (placement test). В идеале он проводится в два этапа: онлайн языковой тест с последующим устным собеседованием с преподавателем. Мы считаем, что это позволяет как можно точнее определить уровень языковой и речевой компетенции и в итоге, более эффективно сформировать группы для обучения. Кроме того, языковой онлайн тест, конечно же не претендующий на 100 % объективность, служит предварительной подготовкой, настройкой на беседу с преподавателем, что отвечает технологическим требованиям, предъявляемым к процедуре проведения тестирования.

Н. Н. Федорович

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ НА БАЗОВОМ УРОВНЕ

Глаголы движения всегда вызывают обоснованный трепет у слушателей курсов русского языка. Не меньше вопросов в поисках оптимальных путей изучения этой темы возникает и у преподавателя. Дело в том, что в других языках эквиваленты русских глаголов движения представлены совсем иначе. Наиболее часто встречающимся отличием глаголов движения русского языка от глаголов движения других языков является наличие в русском языке глагольной пары типа: идти – ходить, ехать – ездить. Во многих других языках однонаправленность и разнонаправленность движения никак не отображается, и такое движение обозначает один глагол. В турецком языке это выглядит так:

Русский язык	Турецкий язык
ехать – ездить	gitmek
бегать – бежать	koşmak
лететь – летать	uçmak
плыть – плавать	yüzmek
нести - носить	getirmek
везти – возить	sürmek

Такая же картина наблюдается и в китайском языке.

Русский язык	Китайский язык
идти – ходить	走
бежать – бегать	跑
ехать – ездить	
лететь – летать	飛
плыть – плавать	游
нести – носить	拿
вести – водить	
везти – возить	馱

Не отличаются в этом плане и хорошо нам известные английский, французский, немецкий, испанский и итальянский языки. Часто русские глаголы *идти* и *ехать* в других языках имеют лишь один эквивалент, а эквиваленты некоторых русских глаголов движения и вовсе отсутствуют. Так, например, в китайском языке нет глагола *вести – водить*.

Многие бесприставочные глаголы движения, используемые в переносном значении, переводятся совершенно другими глаголами. Очевидно, что отсутствие в других языках глагольных пар, обозначающих однонаправленное и разнонаправленное движение могут вызывать значительные трудности в понимании учащимися таких фраз, как *Он идет в театр* и *Он ходит в театр*, *Он ехал в Витебск* и *Он ездил в Витебск.*

Конечно, отсутствие глаголов, обозначающих разнонаправленное движение, компенсируется другими средствами соответствующих языков, но изучая русский язык, иностранным учащимся трудно понять разницу бесприставочных глаголов движения типа идти – ходить и они часто допускают такие ошибки:

Привет, ты куда *ходишь*?
От дома до магазина я *хожу* 10 минут.
Из Пекина до Минска я *летал* на самолете.
Обратно я *ездил* на поезде.
– Где ты был? – Я *шел* в магазин
На прошлой неделе мы *шли* в театр.
Завтра в вечером я *хожу* в театр.

Если рассмотреть наиболее часто встречающиеся примеры употребления бесприставочных глаголов, обозначающих однонаправленное и разнонаправленное движение, можно составить следующую таблицу, которая позволит слушателям курсов легче усвоить случаи использования подобных глаголов.

ИДТИ (ЕХАТЬ)	*ХОДИТЬ (ЕЗДИТЬ)*
*1. – **Привет**! Ты куда идёшь?* *– Я **иду** домой.*	*1. – Как **часто** ты **ходишь** в магазин?* *– Я **хожу** в магазин **3 раза в неделю**.*
*2. – Куда ты идёшь **завтра**?* *– Завтра я **иду** в театр.*	*2. – Где ты **был**? Почему тебя не было?* *– Я **ходил** в магазин.*
*3. – Что ты делал **по дороге в** музей?* *– **Когда я ехал** в музей, я слушал музыку.*	*3. – Как ты **добираешься** в университет?* *– В университет я **езжу** на метро.*
*4. – Как ты **добирался** из Бреста?* *– Из Бреста я **ехал** на поезде.*	*4. – Я **люблю ходить** по парку.*
*5. – **Как долго** ты идешь **от** дома до магазина?* *– **От** дома **до** магазина я **иду 10 минут**.*	
*6. – **Туда** я **ехал** на поезде. **Обратно** я **ехал** на автобусе.*	

Из приведенной выше таблицы видно, что глаголы группы *идти* употребляются в шести типовых ситуациях. Первая обозначает движение в момент речи. Для англоговорящих студентов это полное соответствие Present continuous. Подобную ситуацию можно легко смоделировать в аудитории. Понять ее не сложно.

Вторая ситуация демонстрирует возможность употребления формы глаголов движения настоящего времени в значении будущего времени. И хотя уже на элементарном уровне вводятся глаголы движения *поехать* и *приехать*, при образовании форм глагола будущего времени иностранные слушатели часто допускают ошибки, употребляя глагол *быть* с приставочными глаголами движения: *буду поехать* или *буду приехать*. Употребление хорошо известных глаголов *идти* и *ехать* в форме настоящего времени в значительной мере решает эту проблему.

Третья ситуация описывает какое-либо действие в процессе движения в одну сторону. Словом-индикатором в данной ситуации служит союз *когда*, а саму ситуацию можно перефразировать словами *по дороге куда?* или *по пути куда?*. Обучающиеся легко могут представить, что движение осуществляется в одном направлении.

Четвертая ситуация описывает способ движения из одной точки в другую. Однократность движения очевидна, поскольку речь идет о конкретном случае и в предложении нет наречий, указывающих на повторяющееся действие.

В пятой ситуации есть четкие *слова-индикаторы*. Это предлоги *от* и *до*, а также обстоятельство времени, обозначающее затраченное время на движение из одной точки в другую. Все это говорит о том, что движение совершается однократно и только в одном направлении.

В шестой ситуации такими *словами-индикаторами* являются наречия *туда* или *обратно*.

Методом исключения можно было бы определить случаи употребления бесприставочных глаголов движения, обозначающих разнонаправленное движение, но мы все-таки выделили четыре типовые ситуации.

В первой ситуации *словами-индикаторами* являются наречия и словосочетания, обозначающие повторяющиеся, регулярные действия. Студенты, как правило, знакомятся с ними в процессе изучения видов глаголов и падежей. Это такие наречия, как *часто*, *редко*, *всегда*, *иногда*, *ежедневно*, *еженедельно* а также словосочетания *по утрам*, *по вечерам*, *по праздникам*, *каждый вечер*, *два раза в неделю* и пр.

Во второй ситуации бесприставочные глаголы, обозначающее разнонаправленное движение могут быть заменены глаголом *быть где?* в прошедшем времени. *Я был в Париже = Я ездил в Париж.*

В третьей и четвертой ситуациях контекст указывает на повторяемость действий. В данные предложения можно легко вставить наречия *часто*, *обычно*, *всегда* и пр.

Нужно сразу отметить, что в лексическом минимуме элементарного уровня представлены только глаголы *идти – ходить*, *ехать – ездить*, приставочные глаголы *поехать* и *приехать*, а также некоторые формы императива: *иди*, *пойдем* и *поедем*. А из указанных типовых ситуаций встречаются только первая для глаголов группы *идти* (аналог Present continuous) и первая для глаголов группы *ходить* с наречиями, обозначающими периодичность и повторяемость действий.

Что касается остальных ситуаций, то даже на базовом уровне встречаются не все из них. Ситуация, обозначающая какое-либо действие в процессе движения из одной точки движения в другую *когда я ехал (шел, летел)*, встречается в тестовых заданиях уровня В1.

Но практика обучения РКИ на базовом уровне показывает, что не стоит ограничивать объем изучаемого материала требованиями конкретного уровня владения русским языком. Слушатели легко усваивают и другие бесприставочные непереходные глаголы (бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать) и бесприставочные переходные глаголы (нести – носить, вести – водить, везти – возить) и ссылаясь на типичные ситуации, представленные выше, легко справляются с учебными тестовыми заданиями.

Изучая бесприставочные глаголы, можно показать примеры использования некоторых из них в переносном смысле и во фразеологизмах. Так, например, глагол *идти* может использоваться с словосочетаниях со словами *дождь*, *снег*, *автобус*, *время*, *фильм*, *урок*, *костюм*, *прическа и др.*. Значи-

тельное число фразеологизмов можно ввести с переходными бесприставочными глаголами *нести (нести службу, нести ответственность, нести чушь и носить костюм, галстук, шляпу*) *вести* (*вести урок, вести себя скромно, вести дела и пр.*).

Если способности и уровень обучающихся позволяют это делать, то не стоит ограничивать себя рамками требований определенного уровня владения языком, а предложить им весь спектр использования бесприставочных глаголов. И пусть сами обучающиеся решают, что из предложенного материала себе выбрать.

Базовый уровень подразумевает использование глаголов движения с приставками *при-, по-, вы-, у-*. Понимание значения самих префиксов не вызывает трудностей, но при этом нужно обратить внимание на разницу между глаголами *приехать* и *приезжать*, *уехать* и *уезжать*, *выходить* и *выйти*.

Отличие глаголов *приезжать* и *уезжать* можно легко представить следующим образом:

Приезжал = приехал + уехал (субъекта уже нет)

Уезжал = уехал + приехал (субъект уже вернулся, он есть)

Выходил = вышел + вошёл (субъект вернулся, он есть)

Таким образом, изучая глаголы движения на базовом уровне, не стоит сокращать весь спектр применения глаголов движения. Можно системно обучать слушателей употреблению глаголов движения без приставок, с приставками и в переносном смысле. Это в значительной степени обогатит их речь и снимет возможные трудности в дальнейшем изучении русского языка.

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ»

О. А. Артёмова

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕЙКСИСА В БЕЛОРУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: УНИВЕРСАЛЬНОЕ И УНИКАЛЬНОЕ

Одним из базовых компонентов любого вида коммуникации является дейксис (от древнегреч. *deiktikos*) – указание на содержание высказывания в устной и письменной речи. Дейксис конституируется тремя подсистемами 1) персональный дейксис – участники, некоммуникативные респонденты / объекты речи; 2) пространственный дейксис – местонахождение объекта и направление его перемещения; 3) темпоральный дейксис – порядок следования событий.

Персональный дейксис дифференцируется на участников (*адресант*, *адресат*) и неучастников речевой ситуации (*некоммуникативные респонденты* / *объекты речи*). Средствами выражения данного типа указания выступают личные (*я*, *I*), притяжательные (*мой*, *my*) и возвратные (*сябе*, *myself*) местоимения. Личные местоимения в белорусском языке реализуют: социальный статус адресата (*ты*, *вы*); включение адресата и некоммуникативных респондентов в личное пространство говорящего конструкцией с поглощенным референтом *мы з табой*, *ім*, *ёй*, *імі*; экстраспекцию – описание ситуации с позиций нескольких участников одновременно (*вось яна я*); дейктический эллипсис – опущение местоименных приглагольных актантов вследствие наличия словоизменительной категории лица у глагола: *Ø веда**ю**, што і я вінаваты ў гэтым* (А. Курэйчык). Специфика английского персонального дейксиса заключается в разнообразии форм личных местоимений 2-го лица ед. ч. *thou* ‘ты’, *thee* ‘тебя, тебе’ и мн. ч. *ye*, *you-all*, *y’all*, *yuns*, *yous(e)*, *you’uns* ‘вы’; в нейтрализации гендерных различий участников коммуникации гендерно немаркированными формами местоимений (*their*, *themself*, *s/he*): *Each parent/child relationship is different and the only expert on that specific child is the **parent themself*** ‘Отношения между родителем и ребенком уникальны, и экспертом по конкретному ребенку является **сам родитель**’.

В соответствии с дифференциацией отношений на статические и динамические пространственный дейксис обозначает местонахождение объектов и их перемещение. Местонахождение включает локализацию с указанием расстояния (*близко*, *недалеко*, *далеко*) и без указания расстояния и реализуется указательными местоимениями, частицами, предлогами, наречиями, прилагательными. Указательные местоимения *гэты*, *гэтыя*, *this*, *these* маркируют нахождение объекта в пределах зрительного поля собесед-

ников, *той*, *тыя*, *that*, *those* – за его пределами. Демонстративы *такі*, *such* осуществляют указание на характеристики объекта и являются актуализаторами признакового дейксиса (Н. Д. Арутюнова): *З **такою** шлюб узяць – ад шчасця памерці…* (У. Някляеў); *And they must marry! Yet he is **such** a man!* (J. Austen) ‘Они должны пожениться! Даже при том, что он **такой** человек!’

Указательные местоимения белорусского языка характеризуются наличием экспрессивно-стилистических вариантов (*гэткая*, *гэтакі*). Специфика английских демонстративов заключается в актуализации а) разделения коммуникативных пространств собеседников в телефонном разговоре: *Who was **that** on the phone, John?* ‘Кто **тот**, кто звонил, Джон?’; б) источника сведений говорящего относительно сообщаемой им информации: *this* – для данных от самого адресанта (*Listen to **this*** (L. Snicket) ‘Послушайте **это**’), *that* – для сведений от третьих лиц (*Who told you **that**?* (M. Connelly) ‘Кто вам **то** сказал?’). Белорусские указательные частицы маркируют локализацию объекта в пределах личной сферы коммуникантов (*во*, *вось*, *ось*, *гэта)* и их отдаленное местонахождение (*вунь*, *унь)*. В английском языке данное значение реализуется аналитически сочетанием глагола *to be* с а) указательными наречиями *here* ‘тут’, *there* ‘там’ (***There** he **is**, Mom, **there** he **is**, look!* (J. K. Rowling) ‘**Вон** он, мам, **вон**, смотри!’); б) демонстративами *this*, *these*, *that* (***That’s** him, the man with gray hair and the serpent daemon* (P. Pullman) ‘**Вон** он, седой человек с деймоном-змеей’). Белорусские и английские предлоги передают местонахождение без указания расстояния на поверхности (*на*, *on*), внутри (*унутры*, *in*,), вне (*за, outside*), около (*побач*, *by*), перед (*перад*, *before*), позади (*за*, *behind*), напротив (*насупроць*, *opposite*), над (*над*, *over*), под (*пад*, *under*), вокруг (*вакол*, *about*), вдоль (*уздоўж*, *along*), поперек (*упоперак*, *across*) ориентира и между ориентирами (*сярод*, *amidst*). Наречия и прилагательные в двух языках маркируют локализацию объектов без указания расстояния (*зверху*, *левы*, *upstairs*, *left*) и с указанием расстояния в их значении (*тут*, *аддалены*, *here*, *distant*). Специфика наречий и прилагательных в белорусском языке состоит в их вариативности (*зводдаль / зводдалі / зводдаля*), в актуализации тройной дифференциации пространства на проксимальное (*блізка*), медиальное (*недалёка*) и дистальное (*далёка*), в реализации положительной оценки местонахождения ‘близко’ уменьшительно-ласкательными суффиксами (*бліз**енечк**а*, *бліз**ютк**а*, *бліз**еньк**а*), в отражении глубинной связи белорусов со своей природной и социальной средой (*тутэйшы* ‘родившийся в этой области, живущий или работающий здесь, местный’). Специфика английских наречий данной группы заключается в компенсации их формальной неизменяемости конверсией в парадигму прилагательного (*far* ‘далеко’ → *far* ‘далекий’): *Why was he here, in this **far** corner of Australia?* (M. Lee) ‘Почему приехал в этот **дальний** уголок Австралии?’; *A procession had appeared, **far** down among the pink stones that lay near the water’s edge* (W. Golding) ‘Процессия двигалась **далеко** внизу, у самой воды, по розовой осыпи’.

П е р е м е щ е н и е в двух языках дифференцируется на движение *от наблюдателя*, *к наблюдателю*, *от / к наблюдателю.* Данный тип указания реализуется глаголами, наречиями, предлогами, фразеологизмами. Направ-

ление движения в значении белорусских глаголов выражается преимущественно префиксально (***ад**'ехаць*, ***да**бегчы*). В английском языке данный семантический параметр реализуется главным образом сочетанием глаголов движения с пространственными предлогами или наречиями (*get **to*** 'добираться', *go **away*** 'уходить'). Направительность в английских наречиях передается суффиксально (*for**ward*** 'вперед', *back**ward*** 'назад') или их сочетаниями с пространственными предлогами (***to** there* 'туда', ***from** here* 'отсюда'). Белорусские наречия (*сюдэй*, *тудой*) наряду с направлением движения объектов содержат указание на траекторию их перемещения – транзитивный дейксис (М. И. Конюшкевич): *Я **сюдэй** пайду, – сказаў… [чалавек], паказаўшы рукой у прасцяг сцежкі на ўзгорак, за якім мясціліся вясковыя гумны* (П. Галавач).

Предлоги в двух языках указывают на а) движение объекта к ориентиру (*да*, *у*, *to*): *– Ідзі **да** мяне, – паклікаў Пётра* (В. Быкаў); *As my taxi groaned away I saw Gatsby walking **toward** me across his lawn* (F. Scott Fitzgerald) 'Такси с кряхтением отъехало от моего крыльца, и тут я увидел Гэтсби, который быстро шел по газону, направляясь **ко** мне'; б) удаление от ориентира (*ад*, *away from*): ***Ад** мяне людзі ўцякалі…* (А. Адамовіч); *It involves running **away from** me or Emily when we're out for a walk – sometimes entire blocks away* (K. Gessen) 'Раффи убегает **от** меня или Эмили, когда мы выходим на прогулку, – иногда на расстояние целого квартала'.

Темпоральный дейксис обозначает порядок следования событий и дифференцируется на а) предшествование: *задолго до*, *незадолго до*, *без указания отдаленности*; б) одновременность; в) следование: *скоро*, *нескоро*, *без указания отдаленности.* Данный тип указания актуализируется лексически – наречиями, предлогами, прилагательными, существительными, глаголами.

Общей чертой белорусских и английских наречий и предлогов является реализация ими порядка следования событий – их предшествования (*зараней*, *beforehand*), одновременности (*цяпер, in*), следования (*надалей*, *afterwards*). Белорусским темпоральным предлогам свойственна главным образом их адвербиализация: *Мароз быў добры, пара была **пасля** Новага года* (К. Чорны) → *Ліпкая дрымота агарнула яго [Ракуцьку], а **пасля** ён і прыснуў трохі* (К. Чорны). Специфика английских темпоральных предлогов предшествования (*before*) и следования (*after*) состоит в их преимущественной конъюнкционализации: *You should always wash your hands **before** meals* [CD] 'Всегда нужно мыть руки **перед** едой' → *It was another half hour **before** the ambulance finally arrived* [CD] 'Прошло еще полчаса **до того, как** «Скорая помощь» наконец прибыла'. Временная последовательность событий относительно точки отсчета в белорусских и английских прилагательных, существительных, глаголах реализуется преимущественно префиксами со значением предшествования (***да**ваенны*, ***pre**war*, ***перад**гісторыя*, ***pre**history*, ***прад**бачыць*, ***fore**see*), одновременности (***су**існуючы*, ***co**existing*, ***су**часнік*, ***con**temporary*, ***су**існаваць*, ***co**exist*), следования (***пасля**ваенны*, ***post**war*, *прышласць*, *a / the future, блізіцца*, *approach*).

Таким образом, реализация дейксиса многочисленными и разнообразными лексическими средствами в двух языках подчеркивает обязательность данной категории в организации успешной вербальной интеракции их носителей.

Д. С. Баранчук

ТЕХНИКА СВОБОДНОГО ПИСЬМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПИСАТЕЛЬСКОГО БЛОКА В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ ЭССЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Писательский блок является распространенной проблемой среди студентов, которая существенно препятствует продуктивному процессу обучения. Эта проблема затрагивает различные аспекты академической и творческой деятельности, включая выполнение письменных заданий в рамках изучения иностранного языка. В поисках эффективных стратегий преодоления писательского блока, исследователи и педагоги обращают внимание на техники, способствующие творческому освобождению и стимуляции мыслительного процесса. В настоящей статье мы стремимся обратить внимание на технику письма, позволяющую студентам, изучающим иностранный язык, научиться выражать свои мысли без ограничений – фрирайтинг.

Обращая внимание на трудности, с которыми студенты могут столкнуться в процессе написания эссе на иностранном языке, мы выделяем такие проблемы, как *ограниченный словарный запас* и *недостаточное владение грамматическими структурами*, что приводит к снижению уверенности и затруднениям в процессе письма. Процесс изучения иностранного языка зачастую сопровождается *высоким уровнем эмоционального напряжения*, что может привести к самосомнению и снижению мотивации, препятствуя творческому процессу письма. Также *когнитивные нагрузки*, связанные с обработкой новой информации и запоминанием правил, также могут привести к умственному истощению, что делает еще более сложным процесс написания. Существуют и *собственно творческие причины* писательского блока: «неудовлетворенность сделанным, вдруг подступающее ощущение своей неталантливости, неспособность к новому качественному письму» (Т. А. Снигирева, 2017). Кроме того, *культурные различия* могут усложнять понимание контекста описываемой в творческой работе ситуации и адекватное использование языка, что также способствует возникновению писательского блока.

Список сдерживающих факторов довольно объемен, однако большинство из указанных трудностей объединяет одна закономерность: зачастую трудности возникают на фоне анализа возникшей перед студентом проблемы, что в свою очередь создает психологический барьер, не позволяющий

успешно выполнить творческое задание. По нашему мнению, эффективным способом преодоления данного психологического барьера («писательского блока») может послужить техника свободного письма.

Техника свободного письма, или фрирайтинг, – это техника письма, предполагающая непрерывное записывание всех возникающих мыслей в течение определенного времени без редактирования, остановок или заботы о грамматике и стиле. Название данной технике дал Питер Элбоу в книге «Письмо без учителей» в 1973 году, однако сама техника существовала еще задолго до того, как получила свое название. Помимо него также свой вклад в развитие и обоснование этой техники внести такие авторы, как Натали Голдберг, Джулия Кэмерон и Марк Леви. Изначально, данная техника использовалась сугубо в рамках психологической практики, так как позволяла пациентам выходить за психологические рамки, установленные вокруг испытываемых эмоций, и лучше описать свои ощущения, не испытывая стеснение и смущение. Однако с течением времени область применения данной техники расширилась и впоследствии прочно вошла в методический портфель преподавателей.

Как уже было указано выше, основным принципом данной техники является **непрерывное написание текста**, не предусматривающее соблюдение орфографических, грамматических, пунктуационных, стилистических норм. Помимо этого также категорически не рекомендуется любое редактирование текста в процессе написания, в том числе зачеркивание, исправление, переписывание. Если же студент выполняет задание по свободному письму на компьютере или на любом другом электронном устройстве, тогда рекомендуется отключение автокоррекции орфографии и грамматики. Любое вмешательство в написанный текст «разрушает поток мысли и, соответственно не дает возможности автору реализовать свой творческий потенциал» (А. А. Позднякова и др., 2018). Марк Леви в своей книге «Фрирайтинг. Современная техника поиска креативных решений» писал следующее: «Пишите быстро и непрерывно <…> когда вы пишете непрерывно, вы тем самым оттесняете помешанную на редактировании сторону своего разума на второй план, чтобы генерирующая идеи сторона могла беспрепятственно выдавать слова» (М. Леви, 2011).

Свободное письмо на первый взгляд может создать для студентов проблему, с которой оно и призвано бороться, а именно пугающим может показаться момент, когда иссякнут идеи для текста, а продолжать писать без остановки нужно. Однако отсутствие цензуры и редактирования подразумевает не только размытие границ тем, которые могут быть затронуты во время письма, но также и полную **свободу создаваемого текста**. Питер Элбоу в своей книге «Writing with Power» допускал даже следующий текст, как результат сессии фрирайтинга: “Me and her we went down and saw the folks but wait that reminds me of the thing I was thinking about yester oh dam what am I really trying to say." (Peter Elbow, 1981). Данный метод позволяет писать, по словам автора, «полную чепуху, любой вздор, который придет вам в голову» (А. А. Позднякова и др., 2018). Таким образом, текст может не

иметь смысла, являться переходным между двумя идеями, может быть как подводящим к мысли, так отводящим от нее. По его словам, «фрирайтинг учит писать без мысли о самом письме», что сближает его с разговорной речью, с единственным препятствием в виде скорости письма.

Помимо свободы тем, данная техника также подразумевает **свободу выражения мысли**. Таким образом, если в процессе свободного письма студент забывает слово или же словосочетание, то допускается использование прочерков, смежных высказываний, символов, синонимов, но только при условии, что они возникают спонтанно и без раздумий. Размышления над наилучшим вариантом и более подходящим по смыслу и стилю слов не допускаются, так как они занимают дополнительное время и отвлекают от самого процесса письма.

Тем не менее, несмотря на отличительную свободу во время письма, данная техника все же **ограничивается временем**. Авторы рекомендуют ставить посильные границы, в рамках которых можно писать непрерывно и при этом не испытывать дискомфорта от письма. В среднем выделяемый временной диапазон для этой техники составляет 10–15 минут, однако зачастую временные рамки выставляются индивидуально, согласно способностям и возможностям студента (А. А. Позднякова и др., 2018).

С течением времени техника фрирайтинга претерпевала изменения, каждый автор вносил свою лепту в развитие и распространение данной техники, что не могло не сказываться на его основных принципах. На данный момент дополнительными теоретическими принципами, помимо описанных выше, по словам А. А. Поздняковой, являются: 1) принцип неопределенности (письмо без цели и без явного результата); 2) принцип психологической комфортности; 3) принцип психологической компенсации; 4) принцип «правописной свободы» (А. А. Позднякова и др., 2018).

Возвращаясь к трудностям, возникающим у студентов во время написания эссе, мы можем сделать вывод, что техника фрирайтинга может быть использована с целью решения следующих проблем:

- Языковой барьер и страх ошибок.

Техника фрирайтинга позволяет не зацикливаться на грамматике и лексике, что в значительной степени снижает тревогу и позволяет продолжить писать без излишней критики своей работы.

- Отсутствие креативности.

Данная техника способствует генерированию новых идей, так как мысли не проходят дополнительную проверку на достоверность и релевантность в ходе написания, благодаря чему студент имеет возможность взвесить все за и против, имея не фантомную, а вербализованную мысль.

- Снижение тревоги и эмоционального напряжения.

Фрирайтинг не требует когнитивного напряжения, так как сам по себе является свободным изложением потока мыслей, без их мгновенного осмысления и редактирования. Также фрирайтинг не ставит высокие ожидания от полученного результата, что снимает тревогу от потенциальной неудачи.

Таким образом, техника свободного письма может поспособствовать активации когнитивных процессов у студентов, стимулируя быструю генерацию идей и снижая уровень тревожности, связанной с необходимостью создания письменных текстов на иностранном языке, а также может использоваться как инструмент для преодоления языкового барьера и формирования устойчивых навыков письменной коммуникации.

К. А. Бондарева

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, ГРАММАТИКЕ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕЁ ИЗУЧЕНИЯ

На сегодняшний день изучение иностранного языка становится очень популярной деятельностью. Студенты лингвистических вузов чаще всего изучают минимум два иностранных языка, один и которых является вторым. Здесь важно отметить, что студенты могут разделяться на разные группы и уровни: одни студенты могут быть начинающими, то есть не изучавшие второй иностранный язык в школе, и другие студенты могут быть продолжающими, то есть те, которые проходили изучение второго иностранного языка в школе.

В данном случае необходимо помнить о таком моменте, как обучение второму иностранному языку в взаимосвязи различных его компонентов, например, обучение грамматике, развитие умений устно и письменно общаться с представителями иноязычной культуры, развитие умений воспринимать на слух, обучение социокультурной компетенции и так далее.

У многих студентов замечена такая тенденция, как запрос перевода отдельных слов или предложений на родной или первый иностранный язык при изучении различных грамматических явлений. Особенно это наблюдается у групп с начинающим уровнем. Они считают, что невозможно решить какой-то грамматический вопрос, когда они полностью не знают и не понимают содержание той и иной лексической единицы. Именно поэтому особенно рассматривается художественный перевод иностранного текста, который очень часто встречается в учебных программах и материалах и который в определённой степени соотносится с пониманием и восприятием художественного текста на иностранном языке. Данный перевод считается одним из самых сложных, поскольку наличие большого количества всевозможных художественных приёмов автора требуют точной передачи как на смысловом, так и на эстетическом уровне.

Понимание и восприятие – составляющие единого процесса. Зарубежные исследователи рассматривают восприятие учебного текста как один из процессов при обработке текста, а понимание речи – это последняя ступень речевого восприятия. Граница между восприятием и пониманием речи является нечёткой, поэтому процессы восприятия и понимания рассматри-

ваются как составляющие единого целого. Иногда восприятие рассматривают как особый вид понимания, а понимание – как особый вид восприятия. Однако чаще всего восприятие и понимание рассматриваются как два равноправных процесса.

Итак, художественный перевод и художественное понимание иностранного текста имеют некоторые особенности: 1. Полное отсутствие дословности в переводе. Многие пытаются переводить текст художественной литературы иностранного языка слово в слово, но художественный перевод не предполагает дословность, которая может вызвать проблемы с пониманием содержания текста; 2. Перевод устойчивых выражений (афоризмов, идиом и т.д.). Данная особенность требует наличие хорошего словарного запаса либо же специализированного словаря. Особенно, это касается афоризмов, пословиц и поговорок, которые на разные языки переводятся абсолютно разными словами, но несут единый смысл; 3. Соблюдение стиля, культуры и эпохи. Достаточно часто трудно переводить тексты другой эпохи, другой культуры, особенно если человек совершенно не знаком с её особенностями и не знает историю того или иного времени. Соответственно понимание такого текста в разы снижается. (Р. К. Миньяр-Белоручев, 1999).

В итоге получается так, что у студентов, у которых недостаточный уровень владения вторым иностранным языком в плане лексики, снижается способность изучения грамматики из-за непонимания содержания. Однако стоит помнить, что изучение иностранного языка – это неразрывный и взаимосвязанный процесс изучения разнообразных его компонентов, включающих не только лексику и грамматику одновременно.

Е. М. Варламова

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В современном мире английский язык играет ключевую роль в международном общении, науке, бизнесе и технологиях. Поэтому изучение английского языка становится важной частью образовательной программы в высших учебных заведениях. Особенно это актуально для студентов младших курсов, которые находятся на этапе формирования своей профессиональной и личностной траектории.

Преимущества изучения английского языка студентами младших курсов:

1. Расширение академических возможностей

Знание английского языка открывает доступ к широкому кругу научной литературы, международным конференциям и стажировкам. Это способствует более глубокому пониманию своей специальности и повышает конкурентоспособность на рынке труда.

2. Раннее привыкание к международной терминологии

Студенты младших курсов начинают с самого начала сталкиваться с профессиональной лексикой на английском языке, что упрощает дальнейшее обучение и адаптацию в профессиональной среде.

3. Развитие когнитивных навыков

Изучение иностранного языка способствует развитию памяти, логического мышления, способности к аналитике и многозадачности.

4. Перспективы трудоустройства

Английский язык – это обязательное требование для многих престижных вакансий. Знание языка повышает шансы на трудоустройство как в родной стране, так и за рубежом.

5. Возможность участия в программах обмена

Многие международные программы, такие как Erasmus+ или DAAD, требуют знания английского языка. Раннее изучение помогает студентам подготовиться к таким возможностям.

1. **Ещё одно преимущест**во – э**то возможность путешествовать.**

Если вы знаете английский, то сможете объясниться почти в любой стране мира. Это облегчает общение в отелях, ресторанах и магазинах, а также помогает при возникновении непредвиденных ситуаций. Например, если вы потеряли багаж или у вас изменился рейс, знание английского поможет решить эти проблемы быстрее.

Недостатки и трудности изучения английского языка студентами младших курсов:

1. Большая учебная нагрузка

Студенты младших курсов часто сталкиваются с трудностями адаптации к вузовской системе обучения. Для начала, это требует много времени и усилий. Не у всех студентов есть достаточно времени, чтобы уделять его языковым курсам, особенно если они учатся на дневном обучении и имеют много других предметов. Изучение языка требует регулярной практики, без которой сложно достичь успеха. Кроме того, стоимость курсов или учебников может быть высокой. Не каждый студент может позволить себе постоянно покупать новые учебные материалы или платить за дополнительные занятия с преподавателем. Хотя существуют бесплатные ресурсы в интернете, учиться без учителя иногда бывает более сложно. Дополнительное изучение языка может стать для них дополнительным стрессом. Не все чувствуют себя уверенно, когда говорят на иностранном языке, особенно если уровень владения языком пока низкий. Неуверенность и страх ошибки могут тормозить учебный процесс.

2. Низкая мотивация на раннем этапе

Без четкого понимания, зачем нужен английский язык в будущей профессии, мотивация может быть снижена. Особенно если преподавание построено формально, без привязки к специальности.

3. Разный уровень подготовки

В группу часто попадают студенты с разным уровнем знаний, что затрудняет эффективное обучение и требует индивидуального подхода.

4. Недостаток практики

Несмотря на изучение теории, студенты редко имеют возможность общаться на английском языке в реальных ситуациях, что замедляет прогресс в изучении.

Таким образом, изучение английского языка младшими курсами вуза – это стратегически важный и полезный шаг. Несмотря на некоторые трудности, преимущества явно преобладают. Важно, чтобы преподавание было современным, мотивирующим и адаптированным под уровень и потребности студентов; важно помнить, что знание языка открывает новые возможности и делает жизнь более насыщенной и разнообразной. Только в этом случае знание английского станет мощным инструментом для их будущей профессиональной реализации. Инвестиция в изучение языка — это всегда выигрышная стратегия.

В. В. Ветрова

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА КОМПАНИИ: ЭТАПЫ И ИНСТРУМЕНТЫ

Целью исследования является выявление и рассмотрение этапов и инструментов формирования имиджа мировых лидеров в сфере гостиничного бизнеса, таких как Hilton и Marriott, посредством влияния на целевую аудиторию, а также их продвижения на территории Республики Беларусь.

В данной работе индустрия гостиничного бизнеса рассматривается не только в мировом, но и в белорусском информационном пространстве. Новизна исследования вытекает из характера используемого материала, поскольку внимание обращено не только на позиционирование гостиничных сетей на международном уровне, но и на их функционировании на белорусском рынке.

Проведённый анализ позволил обнаружить значительное влияние социальных сетей на восприятие целевой аудиторией названных компаний. Что касается онлайн-продвижения имиджа организаций, то в процессе исследования мы пришли к следующим заключениям: все этапы формирования имиджа дополняют и усиливают друг друга, существуя во взаимосвязи. Игнорирование одного или нескольких этапов в процессе создания имиджа многократно снижает вероятность формирования положительного имиджа в сознании потребителя.

В результате проведенной работы были выявлены другие инструменты формирования имиджа международных компаний Hilton и Marriott в сфере гостиничного бизнеса и их продвижения на территории Республики Беларусь. Назовем некоторые из них: создание программ лояльности для клиентов; комплименты гостям от отеля; фирменная одежда персонала; элементы служебных интерьеров; организация долгосрочного сотрудничества с постоянными клиентами; продвижение услуг организации через апелляцию к авторитетным личностям в медиапространстве и др.

Данное исследование вносит значимый вклад для поддержания и улучшения имиджа бренда и может служить основой для дальнейших научных исследований в сфере гостиничного бизнеса. Полученные результаты имеют практическую значимость для компаний и организаций, которые стремятся выйти на новый уровень развития посредством работы над продвижением имиджа организации.

И. В. Городецкий

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ АКТУАЛИЗАТОРЫ ПЕРСОНАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА В БЕЛОРУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Универсальный характер дейксиса (от древнегреч. слова “deiktikos” – указание) обуславливает постоянный интерес лингвистов к данной категории. Однако, несмотря на наличие многочисленных исследований разноуровневых дейктических средств в разносистемных языках, белорусские, английские и французские репрезентанты данной категории в сопоставительном аспекте как трансляторы коллективного опыта, культурных традиций, национально-специфических особенностей категоризации окружающей действительности, исторически сложившихся моделей коммуникативного взаимодействия, не были предметом анализа зарубежных и отечественных лингвистов.

С учетом ключевых компонентов речевой ситуации – участников, места, времени – категория дейксиса дифференцируется на персональный, локативный и темпоральный тип указания. Персональный дейксис занимает особое место в организации коммуникации и конституируется указанием на адресанта – 1-е лицо, адресата (собеседника) – 2-е лицо, некоммуникативных респондентов и объектов речи – 3-е лицо. Методом сплошной выборки из фразеологических словарей белорусского, английского и французского языков был сформирован фразеологический корпус персонального дейксиса в сопоставляемых языках объемом 82 фразеологических дейктика, из которых – 24 белорусских, 19 в английских и 39 французских единиц.

Группа, объединяющая фразеологизмы с указанием на адресанта, представлена 3 белорусскими, 3 английскими и 13 французскими единицами. Данному типу указания в трех языках наряду с указанием на адресата характерна актуализация скромности, понимаемая как осознание адресантом собственной незначительности, стремление избегать внимания, отказ от притязаний на выгоду, власть, почести, а также неприятие идеи о наличии у себя исключительных достоинств или особых прав: белорус. *ваш (твой) пакорны слуга* ‘тот, кто говорит эти слова или пишет эти строчки’: «*Не, браце, самахвальствам* ***твой пакорны слуга*** *ніколі не вылучаўся»* (І. Ласкоў); англ. *your humble servant* ‘ваш покорный слуга’; *“Please do this for me and then forget about* ***your humble servant****”* (D. M. Thomas «Lying together») ‘Пожалуйста, сделай это для меня, а потом забудь о **своем покорном слуге**’;

франц. *je suis votre (très humble) serviteur* ‘ваш покорный слуга’: *“Parallèlement, il donnait des cours de sécurité sociale à l’Ecole nationale dadministration où il a encadré* ***votre serviteur”*** (Afribone) ‘В то же время он читал лекции по общественной безопасности в Национальной школе администрации, где обучал **вашего покорного слугу**’. В белорусском языке для данного типа указания характерна актуализация принадлежности адресанта к определенной социальной группе на основе профессиональных, гендерных или иных признаков (белорус. *наш брат* – ‘мы и похожие на нас – указание на лица мужского пола’, *наша сястра* – ‘мы и похожие на нас – указание на лица женского пола): *«Едзь, браце – парадзіў Рыгор. –* ***Нашаму брату*** *няможна доўга заседжвацца на адным месцы»* (Ц. Гартны); *«Цяжкая ў сяле бабская доля. У горадзе* ***нашай сястры*** *вальней дыхаецца»* (І. Шамякін).

Группа, объединяющая фразеологические единицы с указанием на адресата, характеризуется

1) значительной количественной асимметрией данного типа указания в английском и французском языках (по 12 единиц соответственно) в сопоставлении с белорусским языком (3 единицы), что свидетельствует о большей значимости лица адресата – «негативного лица» в терминологии П. Браун и С. Левинсона и стремлением адресанта дистанцироваться от своего собеседника (P. Brown, S.C. Levinson, 2014);

2) репрезентацией широкого диапазона переживаемых адресантом положительных чувств в отношении собеседника:

а) привязанность (англ. *my love* ‘любовь моя (обращение)’, *my cabbage* ‘дорогой, дорогая’: *“This wasn't the drawing-room,* ***my cabbage****; at least not in my time”* (Suppl) ‘Эта комната, **моя дорогая**, не была гостиной. По крайней мере, в мое время’; франц. *mon (cher) cœur* ‘душа моя’, *mon (gros или petit) loup* ‘(мой) дорогой, (моя) дорогая, зайчик, заинька (в обращении)’: “*Servir chez des gens intelligents et qui «la connaissent»... C'est de la duperie,* ***mon petit loup****”* (O. Mirbeau. «Le Journal d'une femme de chambre») ‘Служить у умных людей и которые знают, как вести дом... могут только дураки, **кисонька**);

б) уважение, вежливость и признательность (англ. *my honourable friend* ‘мой достопочтенный собрат’ (обращение одного из членов парламента к другому или упоминание о нём во время выступления)’, англ. *my learned friend* ‘мой учёный коллега (в речи адвоката о своём коллеге)’: *“Does* ***my Honourable Friend*** *consider that this will be a fair and reasonable debate?”* (Parliamentary Debates, the House of Commons, 1971) ‘Неужели **мой достопочтенный собрат** считает, что подобное обсуждение вопроса будет справедливым и разумным?’);

в) ирония (англ. *big boy* ‘старина, старикан, братец, дружище, голубчик’, *old girl* ‘милая моя, дорогая (в обращении)’: “ *‘All our troubles are over,* ***old girl****,’ he said fondly*” (W. S. Maugham. «Complete Short Stories») *‘Теперь все наши беды позади,* ***старушка****, – ласково говорил Сид жене’*; франц.: франц.: *mon colon* ‘приятель, друг ситный’ *l'histoire ancienne* ‘«старушка», голубушка (ласковое обращение к пожилой женщине)’: *“Mme Ledoux. – C'est bon,* ***T’histoire ancienne****, tournez-moi le feuillet”* (Dieulafoy et autres, Une Matinée du Pont-Neuf) ‘Г-жа Леду. – Ну что ж, **голубушка моя**, переверните-ка страничку’.

Белорусской спецификой данной группы является указание адресата как на представителя, олицетворяющего всю социальную группу, к которой он принадлежит (белорус. *твой брат* ‘ты и подобные тебе’: «*Ведаем мы вашага брата!»* (І. Шамякін).

Группа, объединяющая фразеологизмы с указанием на неучастников коммуникации и объекты речи, представлена 18 белорусскими, 6 английскими и 14 французскими единицами. Общим для трех языков является количественное преобладание фразеологических единиц с указанием, объединяющим некоммуникативных респондентов в определенную группу индивидуумов с помощью.

1) возрастной (белорус. *і стары і малы (малады)* ‘все независимо от возраста’: *«Да паляны вёскі Задвор’е – традыцыйнага месца гулянняў жыхароў Стоўбцаў – спяшаліся* ***і стары і малы****»* («Чырв. змена»); франц. *du petit au grand* ‘от мала до велика’: *“Ici on en boit tous* ***du petit au grand****” ‘Его пьют все* ***от мала до велика****’)* и зооморфной метафор (*і жук і жаба* ‘все без исключения; любой, каждый человек’: *А ўсё зло ідзе ад панства.* ***І жук і жаба*** *хочуць панаваць*);

2) наиболее распространенных в исследуемых лингвокультурах мужских именах (англ. *Tom, Dick, and Harry* ‘всякий, каждый; первый встречный; обычный заурядный человек’: *“… He rode from public house to public house, and shouted his sorrows into the mug of* ***Tom, Dick and Harry****”* (R. L. Stevenson, «Kidnapped», ch. XXVIII) ‘Он ездил от трактира к трактиру и **всем без разбора** изливал свои горести’; франц. *Paul et Jacques (тж. Paul et Pierre)* ‘каждый встречный’: *“Il employait ses journées à se promener... jasant avec* ***Paul et Jacques****, s'enquérant de toutes choses”* (V. Cherbuliez, L'Idée de Jean Téterol) ‘Он целыми днями разгуливал, болтая с **каждым встречным**, спрашивая обо всем’).

Таким образом, общим во фразеологической актуализации персонального дейксиса в трех языках является преуменьшение роли адресанта и придание коммуникативной значимости адресату через стратегию негативной вежливости. Белорусской дейктической фразеосистеме свойственна актуализация гендерной маркированности и идентификация адресата через отнесение к коллективу. В английском и французском дейктических фразеофондах объективация указания на участников коммуникативной ситуации сопровождается реализацией широкого диапазона межличностных отношений между коммуникантами.

С. Л. Гриц

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Обучение лексике иностранного языка – это неотъемлемая часть образовательного процесса, от которой напрямую зависит формирование полноценной языковой подготовки. Недостаточный объем словарного запаса существенно ограничивает как восприятие информации, так и возможность

выражения мыслей на иностранном языке. Именно поэтому лексическая работа приобретает особую значимость на начальном этапе, когда формируются базовые навыки, необходимые для дальнейшего овладения языком.

Обоснование важности лексики в процессе изучения иностранного языка имеет прочную методическую и научную основу. В трудах Л. В. Щербы лексика рассматривается как активный компонент речевой системы, лежащий в основе понимания и выражения мысли. П. Я. Гальперин разработал теорию поэтапного формирования умственных действий, в рамках которой усвоение лексических единиц рассматривается как постепенное движение от осознания значения слова к его автоматизированному употреблению в речи. И. А. Зимняя и С. Н. Цейтлин акцентировали внимание на индивидуально-психологических аспектах лексического усвоения.

На рубеже XX–XXI веков зарубежные методисты предложили новые подходы к обучению лексике. М. Льюис разработал лексический подход, ориентированный на усвоение устойчивых выражений, что обеспечивает уверенное и уместное применение лексических единиц в коммуникации. Современные исследователи Дж. Хармер и Дж. Скрайвенер развивают коммуникативно-контекстуальный подход к изучению слов, где лексика закрепляется через активное взаимодействие и многократное повторение в разнообразных учебных ситуациях.

Переходя от теоретических положений к методической практике, можно выделить три ключевых этапа обучения лексике и, как следствие, расширения словарного запаса:

1) ознакомление с языковым материалом, предполагающее введение и объяснение новых слов и словосочетаний;

2) тренировка в их употреблении, направленная на первичное закрепление изученного материала;

3) активное использование лексических единиц в устной и письменной речи.

Для каждого из этих этапов целесообразно использовать соответствующие методы и приемы, обеспечивающие поэтапное и устойчивое усвоение лексики.

Кроме того, для эффективного усвоения новой лексики необходимо задействовать все основные виды памяти, каждая из которых выполняет свою функцию. Зрительная память развивается в процессе чтения и письма; слуховая активизируется при восприятии устной речи; моторная связана с речевой практикой и письменной фиксацией; логическая обеспечивает осмысление информации и ее интеграцию в уже существующую систему знаний.

При этом процесс запоминания слов и выражений во многом определяется индивидуально-психологическими особенностями обучающегося: типом личности, уровнем способностей и мотивацией. В зависимости от ведущего канала восприятия требуется разная методическая поддержка. Кинестетики лучше запоминают материал в процессе активных действий – письма, набора текста, движения. Аудиалам необходим акцент на прослу-

шивании речевых образцов и просмотре видеоматериалов. Визуалам, в свою очередь, подходят иллюстрированные словари, схемы и другие средства наглядности.

Следует также учитывать, что в процессе овладения лексическим материалом студенты сталкиваются с рядом трудностей. Среди наиболее распространенных – запоминание большого объема слов, неуверенность в произношении и употреблении в контексте. Кроме того, отсутствие регулярного повторения часто приводит к быстрому забыванию материала. Эти факторы необходимо учитывать при планировании и проведении занятий.

Современная методика предлагает широкий спектр приемов, направленных на эффективное усвоение лексики.

Во-первых, это работа со словарем, в том числе и электронным. Электронные версии регулярно обновляются и отражают актуальное состояние языка, включая неологизмы. Они также позволяют быстро находить нужное слово, прослушивать произношение, видеть примеры в контексте.

Во-вторых, важную роль играют лексические игры. Они представляют собой упражнения, приближенные к реальному общению, где учащиеся многократно используют нужные слова и выражения в контексте. Игровая форма снижает уровень напряжения, повышает мотивацию и создает благоприятный психологический климат, в котором лексика усваивается легче и быстрее.

В-третьих, высокую эффективность демонстрирует использование компьютеров и интернет-ресурсов. Цифровые технологии позволяют сочетать зрительный, слуховой и моторный каналы восприятия. Презентации, онлайн-платформы, обучающие видео и интерактивные упражнения делают занятия более наглядными и разнообразными. Особенно ценными эти средства являются при введении новой лексики, а также в рамках самостоятельной работы студентов.

Эффективная организация лексической работы требует не только правильного подбора методов обучения, но и регулярной диагностики сформированности лексической компетенции. Для контроля усвоения лексики применяются как традиционные задания (тесты, перевод, дополнение предложений), так и современные инструменты (интерактивные платформы, речевые упражнения, онлайн-опросы).

Важно учитывать не только знание значения слова, но и умение использовать его в контексте, правильно и уместно. Эффективная оценка лексической компетенции предполагает проверку не только объема словаря, но и уровня речевой активности, гибкости и точности лексического использования.

Таким образом, обучение лексике на начальном этапе должно быть системным, разнообразным и адаптированным к индивидуальным особенностям обучающихся. Применение различных методов, регулярное повторение и использование новых технологий способствует более прочному усвоению материала. При этом развитие лексических навыков следует рассматривать как неотъемлемую часть всего процесса овладения иностранным языком.

В условиях современного мира, где владение иностранным языком становится не только образовательной необходимостью, но и важным фактором профессионального и личностного роста, эффективное обучение лексике приобретает стратегическое значение. Разнообразие методов, гибкость подходов, использование цифровых инструментов и учет индивидуальных характеристик обучаемых позволяют формировать устойчивую языковую базу, необходимую для дальнейшего развития всех видов речевой деятельности.

Т. А. Демьяненко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Формирование профессиональных ценностей учителя иностранного языка у студентов младших курсов требует создания в образовательном процессе педагогических условий как совокупности объективных предпосылок и требований, обеспечивающих возможности организации соответствущей учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения языковых дисциплин. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что к числу важных педагогических условий относятся: аксиологизация обучения иностранному языку; профессионализация обучения иностранному языку; актуализация субъектной позиции студентов; активизация деятельности студентов по профессионально-личностному самовоспитанию и саморазвитию; оптимизация взаимодействия студентов и преподавателя.

В ракурсе нашего исследования аксиологизация обучения иностранному языку состоит в том, чтобы создать возможности для понимания, осознания и осмысления студентами ценностей-знаний, ценностей-отношений и ценностей-средств. Это предполагает такое конструирование образовательного процесса, реализация которого обеспечивает направленность обучения иностранному языку на формирование у студентов профессиональных ценностей будущих учителей. Предпринятое изучение вопроса показало, что важными требованиями аксиологизации являются: отбор содержания обучения студентов иностранному языку с учетом возможностей его воздействия на их мотивационную и эмоциональную сферы; создание на занятиях условий для активной профессионально ориентированной деятельности студентов на иностранном языке; осуществление ими регулярной самооценки, саморефлексии, самовоспитания и саморазвития.

Профессионализация обучения иностранному языку как педагогическое условие предполагает наличие в образовательном процессе возможностей для становления студента как будущего учителя, освоения им правил и норм педагогической деятельности; развитие «внутренней мотивации» студентов

к овладению иностранным языком не только в практических целях, но и в целях его преподавания; формирование у них представлений о роли и профессиональных функциях учителя. Обеспечение профессионализации обучения иностранному языку может способствовать интериоризации, идентификации и экстериоризации студентами профессиональных ценностей учителя иностранного языка. В ходе обучения языковым дисциплинам возникают возможности для дальнейшего усвоения ими личностных смыслов, выражения ценностных отношений на основе появления эмоциональной связи этих отношений с образом учителя иностранного языка и его профессиональной средой, включения этой эмоциональной связи в свой внутренний мир; порождения внешних действий путем формирования у студентов умений, обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие. Важными требованиями профессионализации обучения иностранному языку являются следующие: наличие на занятиях возможностей для профессионально ориентированной учебной деятельности; отбор содержания обучения и использование образовательных технологий с учетом возможностей освоения студентами способов эффективного взаимодействия с учениками на занятиях по иностранному языку в группе (в классе); обеспечение условий для самоанализа студентами степени освоения учебных профессионально-направленных действий; создание ситуаций успеха с целью развития у студентов интереса к процессу преподавания.

Актуализация субъектной позиции студентов – это совокупность возможностей для осознания ими необходимости формирования профессиональных ценностей, осуществление профессионально-личностного самовоспитания и саморазвития. У студентов получают развитие навыки самоконтроля, вырабатывается индивидуальный способ организации деятельности. Как результат, на занятиях создаются возможности для формирования у будущих учителей профессионального идеала, положительного восприятия себя в роли учителя иностранного языка, для появления у них стремления к приобретению профессиональных знаний. Важными требованиями к обеспечению актуализации субъектной позиции студентов являются: наличие возможностей для осознания значимости профессиональных ценностей учителя иностранного языка; использование технологий обучения, позволяющих стимулировать активность и инициативность студентов на занятиях; наличие возможностей для обеспечения их профессионально ориентированного развития; повышение уровня мотивации к будущей педагогической деятельности; формирование профессионального идеала учителя иностранного языка, укрепления стремления к приобретению знаний, необходимых будущему учителю иностранного языка.

Суть активизации процесса профессионально-личностного самовоспитания и саморазвития как педагогического условия состоит в обеспечении стимулирования студентов на самовоспитание и саморазвитие, поскольку именно в процессе самовоспитания активизируется отношение личности к себе, появляется готовность к самоопределению и самораскрытию. В результате студенты учатся регулировать свою деятельность на основе самоанализа. Важно обеспечивать их последовательное самовоспитание и саморазвитие, предполагающее сознательное целенаправленное изменение

личности, развитие профессионально-личностных качеств учителя иностранного языка, знаний, умений и навыков, необходимых студентам в будущей педагогической деятельности, развитие способности анализировать различия между «я» реальным и «я» идеальным. Важными требованиями обеспечения активизации процесса профессионально-личностного самовоспитания и саморазвития являются: развитие интереса к приобретению знаний, необходимых учителю иностранного языка; формирование положительного эмоционального восприятия себя в роли учителя; создание возможностей для самостоятельной познавательной деятельности.

Оптимизация взаимодействия студентов и преподавателя как педагогическое условие рассматривается нами как процесс успешного развития межличностной коммуникации преподавателя и студентов, выбор наилучшего варианта сотрудничества, способствующего взаимному изменению участников процесса, их деятельности и поведения. Искомое взаимодействие будет успешным при наличии готовности преподавателя проектировать, моделировать и управлять ценностно-ориентированным обучением иностранному языку, организовывать такую учебную деятельность студентов, которая бы способствовала осознанию ими значимости будущей профессии, стимулировала их к участию в профессионально ориентированной деятельности на занятиях по иностранному языку. Важно, чтобы преподаватель обеспечивал создание ситуаций успеха в образовательном процессе, расширял возможности реализации и потенциала студентов.

Обозначенные условия тесно взаимосвязаны между собой. Обеспечение аксиологизации обучения иностранному языку предполагает обогащение его содержания. Участие студентов в профессионально ориентированной учебной деятельности, овладение ими отдельными приемами обучения иностранному языку и эффективного педагогического взаимодействия способствует актуализации у студентов субъектной позиции. Они становятся более активными, действуют осознанно и целенаправленно. Актуализация субъектной позиции студентов обеспечивает понимание ими значимости профессиональных ценностей, способствует появлению стремления к профессионально-личностному самовоспитанию и саморазвитию, к приобретению знаний по иностранному языку с целью его преподавания. В ходе успешного формирования личностных и профессиональных характеристик учителя иностранного языка у студентов может быть успешно активизирована деятельность по профессионально-личностному самовоспитанию и развитию.

Е. М. Дубровченко

ПРИЛОЖЕНИЕ REPLIKA В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Целью данного исследования является анализ лингвометодических возможностей приложения Replika в контексте обучения английскому языку как иностранному в вузе. Актуальность темы обуславливается растущей ролью

технологий, в частности программ с искусственным интеллектом, в образовательном процессе, что определяет необходимость исследования их эффективности и функционала в языковом обучении.

Для успешного применения приложений с искусственным интеллектом в процессе обучения необходимо учитывать следующие требования.

1. **Функциональность**. Программа должна обеспечить развитие разнообразных речевых навыков и видов деятельности.

2. **Удобство использования**. Интерфейс приложения должен быть интуитивно понятным, программа должна предоставлять обучающимся материалы и инструкции.

3. **Оптимальная стоимость**. Важно учитывать доступность приложения для образовательных учреждений и обучающихся.

4. **Безопасность**. Программа должна обеспечивать конфиденциальность данных пользователей и защиту их личной информации.

5. **Поддержка и обновления**. Регулярные обновления и техническая поддержка должны обеспечивать надежность и доступность приложения (Л. Е. Пак, А. А. Крюкова).

К недостаткам использования приложений в обучении иностранному языку исследователи относят следующие факторы: во-первых, обучающиеся не всегда готовы заменить преподавателя чат-ботом; во-вторых, большинство разговорных чат-ботов ориентированы на обучающихся с уровнем владения иностранным языком A2-B1; в-третьих, чат-бот использует шаблонные фразы и их репертуар ограничен (П. В. Сысоев, Е. М. Филатов).

Приложение Replika, разработанное компанией Luka, Inc., было запущено в 2017 году. Replika – это личный чат-бот, созданный на основе искусственного интеллекта и предназначенный для общения и поддержки пользователей. Данное приложение может использоваться для практики языковых навыков, поскольку оно может выполнять следующие функции.

1. **Ведение диалога**. Программа способна поддерживать разговор, отвечая на вопросы и предлагая пользователям различные темы для обсуждения, что может помочь развивать навыки разговорной речи.

2. **Объяснение языковых конструкций**. При возникновении незнакомых слов Replika может предоставлять синонимы или объяснять значение, что способствует расширению словарного запаса.

3. **Интерактивные задания**. В приложении Replika можно создавать задания, такие как «угадай слово» или «прочитай текст и ответь на вопросы», что дает возможность студентам закреплять изученный материал.

4. **Индивидуализация обучения**. Приложение адаптируется под уровень знаний пользователя, что позволяет каждому студенту работать в своем темпе.

Приложение *Replika* легко устанавливается на мобильные устройства и доступно как на Android, так и на iOS. После установки пользователю предлагается создать виртуального собеседника – «друга», выбрав его имя, пол и внешность. Интерфейс и возможности персонализации делают взаимодействие с приложением похожим на компьютерную игру: создаётся ощу-

щение, что пользователь вступает в сюжет, в котором главный герой – это Replika, искусственный интеллект, постоянно готовый к общению. Этот виртуальный друг поддерживает беседу на разные темы, запоминает интересы и стиль общения пользователя, тем самым формируя устойчивую эмоциональную связь и создавая комфортную среду для языковой практики.

Внедрение Replika в образовательный процесс на первом курсе факультета английского языка МГЛУ может оказать значительное влияние на мотивацию и вовлеченность студентов. На занятиях по практике устной и письменной речи английского языка применение данного приложения может быть организовано в рамках изучения темы “No Pain, No Gain” в первом семестре. Студентам можно предложить выполнить ряд заданий с помощью Replika в качестве самостоятельной работы, например, задание 4Д на странице 142, упражнение 8 на странице 170 и упражнение 10 на странице 182.

Первое упражнение нацелено на обсуждение роли высшего образования в современном мире, второе и третье упражнения предполагают составление диалогов с виртуальным помощником. Взаимодействие с Replika позволяет студентам применять лексику и грамматические конструкции на практике, что способствует закреплению материала и развитию навыков диалогической речи.

Немаловажным представляется этап рефлексии. На аудиторных занятиях можно предложить студентам групповую работу по обмену опытом взаимодействия с Replika. После занятий студенты могут оценивать свою работу с Replika через опросы, что поможет преподавателю понять эффективность использования приложения и скорректировать учебный процесс.

Перспективы использования Replika в обучении английскому языку заключаются в необходимости дальнейшего исследования его функционала и анализа обратной связи со стороны обучающихся. Применение этого приложения может способствовать у**величению интереса студентов к изучению языка**, поскольку использование технологий делает обучение более привлекательным и современным. Приложение **также способствует развитию самостоятельной деятельности**, оно побуждает студентов к самостоятельным занятиям, что усиливает их уверенность в использовании языка. Использование Replika в обучении английскому языку приводит к **интеграции традиционных методов обучения с инновационными подходами**, преподаватели могут сочетать классические учебные подходы с современными технологиями, что обогащает учебный процесс.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что использование приложения Replika в обучении английскому языку открывает новые лингвометодические возможности для студентов и преподавателей. Основываясь на требованиях к приложениям и функционале Replika, можно утверждать, что внедрение данного инструмента в образовательный процесс будет способствовать заинтересованности студентов и повышению качества обучения. Дальнейшие исследования и апробации данного приложения помогут раскрыть её потенциал и оптимизировать использование в языковом обучении.

Ю. И. Жилка

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современные информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) активно интегрируются в сфере обучения различным аспектам английского языка. Наиболее значимым является их потенциал на занятиях по практике устной и письменной речи, где важна интерактивная и адаптивная подача материала. Применение ИКТ может способствовать не только более эффективному усвоению языковых и речевых навыков, но и повышению мотивации у студентов.

В ходе исследования была поставлена цель оценить функциональные возможности и педагогическую целесообразность использования цифровых платформ WordWall, Blooket, Gimkit и Quizizz на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка.

Анализ перечисленных ресурсов производился на основе следующих критериев оценки:

- уровень вовлечённости студентов,
- разнообразие заданий,
- наличие аналитики,
- гибкость использования,
- удобство для преподавателя,
- условия использования,
- поддержка импорта/экспорта контента.

1. WordWall. Данная платформа является наиболее популярной и широко используемой. WordWall подходит для следующих задач:

- выполнение как языковых, так и речевых заданий,
- быстрая проверка знаний в игровой форме,
- подготовка домашних заданий,
- организация парной и групповой работы,
- визуализация материала на занятиях.

Одним из главных её преимуществ является большое разнообразие шаблонов, количество которых расширяется с развитием платформы и подходят для задействования на разных этапах занятия: «Найди пару» – на этапе тренировки лексики, «Флэш-карты» – при выводе лексического материала в речь, «Случайное колесо» – на этапе начальном этапе погружения в иноязычную атмосферу или рефлексии в конце занятия. Предоставленные шаблоны отличаются гибкостью, и один и тот же набор данных может быть преобра-зован в разные игровые форматы, что экономит время при подготовке. Кроме того, на платформе возможен сбор аналитики. Дополнительным удобством является отсутствие необходимости регистрации для студентов. Доступ к материалам предоставляется по автоматически созданной ссылке.

Из недостатков следует отметить ограничения на доступность некоторых шаблонов и количество создаваемых упражнений.

2. Blooket – сервис, который представляет собой викторину тестового формата с вариантами ответа с разнообразными встроенными игровыми режимами (битва, выживание, заработок монет и др.). Платформа подходит для домашнего задания, мотивационного «разогрева» в начале занятия, а также для повторения пройденного лексического материала и контроля.

Blooket обладает рядом преимуществ. Викторины можно создавать, импортируя готовые модули из Quizlet, что значительно экономит время подготовки. Кроме того, открыт доступ к использованию и редактированию задания, созданных другими авторами. Аналогично предыдущему ресурсу для выполнения заданий студентам нет необходимости регистрироваться, а проверка ответов осуществляется автоматически. Допускаются различные формы работы: индивидуальная и групповая. Также студенты могут работать синхронно и в своём темпе.

Из недостатков можно отметить следующие:

– возможность выбора только одного правильного ответа,

– ограничения бесплатной версии в допустимом количестве правильных ответов и в количестве полученной информации при сборе аналитики,

– избыточная геймификация может снижать учебную концентрацию и фокус на содержательной стороне задания,

– отсутствие потенциала для создания речевых или условно-речевых упражнений.

3. Gimkit также предназначена для проведения викторин с элементами геймификации. Студенты отвечают на вопросы и зарабатывают виртуальные деньги, которые могут использовать для покупки «апгрейдов» в рамках игры. Данный игровой компонент способствует поддержанию вовлечённости студентов. Инструмент подходит для создания тренировочных упражнений, направленных на закрепления лексики, проведения повторения, самопроверки. Задания можно выполнять как в аудитории, так и в качестве домашней работы. Дополнительно к преимуществам стоит отнести отсутствие необходимости в регистрации, что обеспечивает мгновенный доступ к материалам на занятии, а также доступ к аналитике. Важным моментом является поддержка импорта модулей из Quizlet и таблиц.

К минусам платформы можно отнести тот факт, что более детальная аналитика доступна только в платной версии. Ограничения бесплатной версии также распространяются на количество доступных игровых режимов. Также из-за высокого уровня геймификации есть риск смещения фокуса с учебной цели. Несмотря на то, что ресурс эффективен в плане тренировки лексики, он не подходит для формирования таких продуктивных навыков, как письмо и говорение.

4. Quizizz – это цифровой-ресурс для создания и проведения интерактивных викторин с вариантами ответов. Данный ресурс предлагает наибольшее количество вариантов использования на занятии. Так как основным форматом активностей является викторина, платформа, аналогично предыду-

щим, подходит для выполнения тренировочных упражнений и проведения диагностики знаний. Кроме того, ресурс предусматривает создание презентаций, куда предлагается внедрить викторины. Благодаря этому Quizizz может быть задействован на разных этапах занятия, таких как «разогрев», введение нового лексического материала, проверка понимания материала, закрепление и рефлексия, а также позволяет размещать задания, направленные на формирование продуктивных навыков.

Дополнительно к преимуществам можно отнести широкий выбор готовых викторин и возможность копировать/редактировать чужие, что значительно сокращает время, затраченное на подготовку к занятию. Викторины поддерживают разные типы вопросов: выбор ответа, ввод, соответствие, голосование. Игры можно запускать в режиме реального времени или подходят в качестве домашнего задания, после выполнения которых предоставляется подробная аналитика, позволяющая отслеживать прогресс студента и его уровень усвоения материала. Сервис отличается гибкостью, позволяя осуществлять импорт материалов из Excel и Google Таблиц, а также интеграцию с Google Classroom при смешанном обучении.

Среди недостатков платформы стоит отметить ограниченный функционал бесплатной версии, касаемо типов вопросов. Кроме того, отдельные студенты отмечали отсутствие соревновательного элемента, способствующему поддержанию уровня вовлечённости и мотивации студентов.

Таким образом, проанализированные платформы обладают значительным потенциалом в преподавании устной и письменной речи. Наиболее применимыми являются WordWall и Quizziz благодаря их более широкому функционалу в отношении гибкой настройки типов заданий. Грамотное применение перечисленных платформ, основанное на педагогической целесообразности и этапе занятия, способствует увеличению вовлечённости студентов и повышению эффективности усвоения материала. Однако необходимо учитывать ограничения каждой платформы и избегать смещения внимания с обучающих задач на развлекательные элементы.

Е. Н. Капская

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Применение информационно-коммуникативных технологий в обучении Английскому языку как второму иностранному.

В современном мире информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) играют ключевую роль в образовательном процессе. Они не только облегчают доступ к информации, но и создают новые возможности для взаимодействия между преподавателями и студентами. В обучении английскому языку ИКТ могут значительно повысить эффективность процесса, сделать его более интерактивным и увлекательным.

Информационно-коммуникативные технологии включают в себя широкий спектр инструментов и методов, которые позволяют собирать, обрабатывать, хранить и передавать информацию. Технологии предоставляют учащимся доступ к обширным ресурсам, таким как онлайн-курсы, видеоуроки, платформы, электронные книги и статьи.

Использование ИКТ позволяет сделать обучение более интерактивным. Учащиеся могут участвовать в онлайн-дискуссиях, выполнять задания в реальном времени и получать мгновенную обратную связь. Например, использование платформ для проведения викторин делает процесс обучения более увлекательным и способствует лучшему запоминанию материала. Преподаватели могут отслеживать прогресс студентов и предлагать задания, соответствующие их уровню знаний. Современные технологии способствуют развитию критического мышления, креативности и навыков сотрудничества. Использование видео и аудио материалов позволяет учащимся улучшать навыки восприятия на слух и произношения. Например, каналы предлагают уроки по грамматике, лексике и произношению, которые можно просматривать в любое время.

Следует выделить такие технологии:

1. Мультимедийные ресурсы: Использование видео, аудио и интерактивных материалов помогает сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным. Например, просмотр фильмов или прослушивание подкастов на английском языке способствует улучшению навыков восприятия на слух.

2. Коммуникационные инструменты: Чаты, форумы и видеозвонки позволяют студентам общаться с носителями языка и друг с другом, что способствует развитию разговорных навыков и уверенности в себе.

3. Игровые элементы: Геймификация обучения (например, использование образовательных игр и приложений) делает процесс более увлекательным и мотивирующим, что особенно важно для молодых учеников.

4. Персонализированное обучение: ИКТ позволяют адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности и уровень каждого студента, что способствует более эффективному усвоению языка.

5. Оценка и обратная связь: Использование онлайн-тестов и инструментов для оценки позволяет быстро получать обратную связь о прогрессе студентов и выявлять области, требующие улучшения.

6. Доступ к ресурсам: ИКТ предоставляют доступ к обширным библиотекам и ресурсам, таким как электронные книги, статьи и научные работы, что обогащает учебный процесс.

7. Существуют различные платформы, которые часто используются для эффективного обучения английскому языку как второму иностранному. Платформы могут быть использованы для создания групп, где учащиеся могут общаться на английском языке, делиться опытом и задавать вопросы. Это создает естественную языковую среду и способствует практическому применению языка.

Одной из наиболее известных платформ является Quizlet. В 2005 году студент из Калифорнии Эндрю Сазерленд разработал программу для изучения 111 французских терминов. 15 лет назад он даже не мог представить, что со Quizlet станет одной из самых быстрорастущих онлайн-платформ с 30 миллионами ежемесячных пользователей из 130 стран мира.

Основная функция платформы – создание интерактивных карточек для запоминания слов, при этом любой пользователь может как добавлять собственные учебные модули, так и находить в общей базе подходящие из уже загруженных.

Преимущество платформы заключается в простоте ее использования и удобном мобильном приложении, позволяющем осуществлять доступ к учебным модулям с любого устройства даже при отсутствии интернет-связи. Пользователям Quizlet доступны 5 режимов обучения («карточки», «заучивание», «правописание», «письмо», «тест») и 3 режима интерактивных игр для запоминания слов. В режиме карточки обучающиеся видят все карточки, переворачивают их, чтобы повторять термины и определения. В режиме заучивания студенты получат индивидуальный план обучения, который строится исходя из их уровня владения материалом и помогает усвоить все, что необходимо. В режиме письма будет дано определение или картинка термина, и обучающемуся необходимо самостоятельно написать правильный ответ. В режиме правописание предлагается послушать термины и определения и записать услышанное. В режиме тестирования автоматически создаются разные варианты тестов (сопоставление, множественный выбор, верно/неверно, заполнение пропусков). С помощью игр студенты сопоставляют термины и определения на скорость, соревнуясь друг с другом.

Педагог может создавать карточки для повторения лексики, а также студенты могут самостоятельно составлять карточки с лексикой, изученной на парах. Помимо карточек «термин – перевод», «термин – картинка», «термин – определение» можно составлять такие комбинации, как:

- «термин – синоним/антоним»;
- «фраза / идиома частями»;
- «словообразование»;
- «термин – несколько словосочетаний с пропусками», чтобы обучающиеся выбрали подходящее в пропуск слово;
- «термин – несколько предложений с пропусками».

Главная цель платформы – помочь студентам усваивать и запоминать новый материал, вырабатывать полезные учебные привычки, возвращаться к пройденным темам и освежать свои знания.

Применение информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку открывает новые горизонты для учащихся и преподавателей. ИКТ делают процесс обучения более доступным, интерактивным и индивидуализированным. Важно, чтобы преподаватели использовали эти технологии эффективно, сочетая их с традиционными методами обучения для достижения наилучших результатов. В будущем можно ожидать дальнейшего развития ИКТ и их интеграции в образовательный процесс, что будет способствовать повышению качества обучения английскому языку.

Н.А. Королёва

МЕТОД УПРАВЛЯЕМЫХ ОТКРЫТИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Метод управляемых открытий в обучении – это педагогический подход, который сочетает элементы проблемного обучения и направленного руководства со стороны преподавателя. Его цель – помочь обучаемым самостоятельно получать новые знания, но в структурированной и поддерживающей среде. Вместо прямого изложения материала преподаватель направляет студентов, предлагая им задачи и вопросы, которые развивают аналитическое мышление и осознанное использование грамматики в речи. Этот подход позволяет студентам самостоятельно выводить грамматические правила через анализ примеров и выполнение специально разработанных заданий под руководством преподавателя, который выступает в роли организатора, фасилитатора и мотиватора (С. Торнбери, 1999, Т. Хедж, 2000).

Рассмотрим основные характеристики метода управляемых открытий. Во-первых, это баланс между свободой и руководством: обучаемые анализируют материал, выдвигают гипотезы и ищут решения; преподаватель же лишь направляет процесс, задавая наводящие вопросы, предлагая подсказки и ограничивая поле поиска. Во-вторых, данный метод основывается на самостоятельном выведении правила. Здесь преподаватель не даёт готовых ответов, а лишь помогает к ним прийти. При систематическом использовании этот метод позволяет развивать у обучающихся критическое мышление, творческий подход и умение анализировать предоставленный материал. Также важной характеристикой данного метода является индуктивный подход, который предполагает путь от примеров к правилу, а не наоборот. Важным компонентом метода управляемых открытий является использование проблемных ситуаций, когда учебный материал подаётся в виде задач или вопросов, требующих исследования. Применительно к грамматике, обучающиеся путём исследования ряда предложений (текстов) с определённым грамматическим правилом сами приходят к формулированию этого правила. Кроме того, данный метод предполагает постепенное усложнение материала, где со временем уровень открытости и сложности повышается, следовательно, обучающиеся тренируют свои навыки и повышают уровень владения иностранным языком.

Применение преподавателем метода управляемых открытий в обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ по сравнению со стандартной схемой презентация – практика – продукция. К главным плюсам следует отнести то, что студенты сами выводят правило, а не получают его в готовом виде, а, значит, оно лучше запоминается. Студенты не просто слушают объяснения преподавателя, а самостоятельно работают с языковым материалом, анализируют примеры, выявляют закономерности и формулируют

правила. Путём проб и ошибок студенты развивают языковую догадку, что является большим преимуществом в дальнейшем изучении иностранного языка. Гибкость данного метода заключается в том, что его можно адаптировать под различные темы и уровни. Также важным является интерактивность метода, что предполагает активную вовлечённость студентов в образовательный процесс, в данном случае заключающийся в самостоятельном поиске решения поставленной задачи. Не лишним будет отметить и развитие аналитических навыков и умения применять грамматические правила: метод управляемых открытий способствует развитию умения анализировать языковые явления, выявлять закономерности и применять грамматические правила в различных контекстах.

В одном исследовании на практике сравнивались четыре метода обучения грамматике немецкого языка: дедуктивный, индуктивный, имплицитный и метод обучения через открытие. В эксперименте приняли участие 160 голландских студентов с уровнем владения языка от A2 до B1, которых поделили на четыре группы соответственно. Каждая группа изучала склонение прилагательных своим методом: дедуктивная получала правила в готовом виде, индуктивная анализировала примеры, группа, обучающаяся через открытие, выводила правила сама, а имплицитная погружалась в контекст без объяснений. Каждая из групп проходила тестирование до и после изучения темы и отсроченно через четыре недели. Результаты исследования показали, что дедуктивный и индуктивный методы дали лучшие краткосрочные результаты, а индуктивный (аналог метода направленных открытий) лидировал в долгосрочном применении знаний. Метод обучения через открытие требовал больших временных затрат, но повышал мотивацию студентов, хотя некоторые из них испытывали трудности в связи с отсутствием четких инструкций. В результате проведенного исследования, экспериментатор рекомендует комбинировать индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранным языкам для достижения баланса скорости и глубины усвоения. Исследование подтвердило, что метод направленных открытий полезен для переноса знаний в новые контексты, но требует поддержки преподавателя. (Тамменга-Хельмантель, 2018).

На практике метод управляемых открытий в обучении грамматике иностранного языка применяется следующим образом. Сначала преподаватель отбирает и предлагает обучающимся учебный материал, где встречается новая грамматическая структура (это могут быть предложения, тексты, диалоги). Этот этап можно условно назвать подготовительным. Далее следует этап наблюдения и анализа, где студентам предлагается сравнить предложения, выделить общие закономерности, ответить на наводящие вопросы. На следующем этапе обучающиеся, работая в парах или группах, пытаются сформулировать правило на основе примеров, а преподаватель корректирует и уточняет информацию, не давая готовый ответ сразу. Наконец, когда студенты сформулировали правило или пришли к нужной грамматической

конструкции, наступает этап закрепления материала через практику, где преподаватель может использовать контролируемые упражнения (подстановочные, трансформационные), полуконтрольные задания (составление предложений по образцу) и свободную практику (эссе, устные высказывания, диалоги).

К примерам применения описываемого нами метода на практике можно отнести следующие. Например, анализ текстов, когда студентам предлагается текст, содержащий примеры использования определённого грамматического правила. Предполагается, что обучающиеся должны самостоятельно проанализировать текст, выявить примеры и сформулировать правило на основе своих наблюдений. Также выделим работу с таблицами и схемами. На данном этапе студентам предлагаются таблицы и схемы, в которых пропущены некоторые элементы. Обучающиеся должны заполнить пропуски, применяя грамматические правила, которые они уже изучили. Наконец, полезным упражнением на практике является решение грамматических задач, а именно тех, которые требуют применения грамматических правил для решения.

Наряду с целым рядом преимуществ, метод управляемых открытий имеет и некоторые недостатки. Например, для постижения нового материала требуется значительно больше времени, нежели при обычной схеме презентация – практика – продукция. Кроме того, успешность метода напрямую зависит от мастерства преподавателя, от качества подготовки к занятию, однозначности иллюстративных примеров с отобранным грамматическим явлением, способностью преподавателя корректно сформулировать наводящие вопросы. Необходимо учитывать разную степень подготовки обучающихся и, соответственно, возникающие трудности при обучении данным методом, и использовать различные формы работы (групповая работа, диалоги, работа в парах) для достижения оптимального усвоения материала.

Применение метода управляемых открытий в обучении грамматике способствует более глубокому пониманию материала, развитию аналитических навыков и умения самостоятельно применять грамматические правила. Этот метод особенно эффективен, когда важно не просто запомнить информацию, а понять принципы и научиться применять знания в новых ситуациях. Однако он требует тщательной подготовки со стороны преподавателя и умения самостоятельной работы со стороны студентов. Метод управляемых открытий делает изучение грамматики осознанным, интерактивным, вносит разнообразие в процесс обучения. Он особенно эффективен для студентов младших курсов, так как развивает аналитическое мышление, помогает избежать механического заучивания, делает обучение грамматике более осмысленным, повышает мотивацию студентов за счет активного вовлечения в процесс обучения. Однако важно дозировать сложность и комбинировать его с другими подходами для оптимизации процесса обучения иностранным языкам.

Н. А. Курило

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ И ПРИЧИНЫ ИХ ПОЯВЛЕНИЯ
(на материале английского и русского языков)

Предпринятое исследование посвящено изучению проблем национально-культурного своеобразия лексической системы языка, которое может проявляться как в наличии так называемой безэквивалентной лексики, обозначающей реалии, присущие только жизни конкретного языкового коллектива, так и в отсутствии лексики, имеющейся в других языках, то есть в наличии языковых лакун.

Объектом настоящего исследования являются межъязыковые лакуны, которые осознаются при сопоставлении переводных словарей как лексические единицы, не имеющие однословного эквивалента в другом языке (в нашем случае речь идет о сопоставлении таких языков, как английский и русский языки). Следует отметить, что лакунарность языковых единиц представляет собой яркое проявление национальной специфики языковых систем и может сигнализировать об отсутствии в национальной концептосфере соответствующего концепта, однако отношения *лакуна – концепт* в действительности складываются сложнее. Как считают М. А. Стернина и А. А. Махонина, «отсутствие стабильного языкового выражения для какого-либо концепта еще не свидетельствует о его отсутствии, так как концепты могут не иметь общеязыкового выражения в силу тех или иных причин: они могут быть личными или принадлежать малой группе людей (тогда они будут иметь только личные или групповые названия, но не общеязыковые); они могут не быть коммуникативно релевантными, то есть не нуждаться в силу тех или иных причин в обсуждении, хотя при этом остаются структурными единицами мышления» (М. А. Стернина, А. А. Махонина, 2002). Например, в английском языке отсутствуют единые названия для таких частей тела как рука или нога, и в тех случаях, когда русскоязычный человек использует одно слово, англоязычному человеку приходится делать выбор между лексическими единицами *arm* ‘рука (от плеча до кисти)’ и *hand* ‘кисть руки’, *leg* ‘нога (от бедра до ступни)’ и *foot* ‘ступня ноги’, что отнюдь не означает, что русскоговорящий человек не различает разные части руки или ноги. Как следствие, обнаружив в одном языке некоторые лакуны на фоне другого языка, мы не можем однозначно утверждать, что у народа, говорящего на первом языке, нет соответствующего концепта в концептосфере, и для того, чтобы в этом убедиться, необходимо дополнительно проанализировать разные сферы народа (например, предметную, когнитивную, коммуникативную и т. д.). Вместе с тем, по мнению ряда авторов, любая языковая лакуна является сигналом для исследователя о возможном отсутствии концепта в концептосфере, поэтому подобные «сигналы» необходимо тщательно проверять (З. Д. Попова, И. А. Стернин, М. А. Стернина, 2002). При этом несомненным остается тот факт, что основной причиной отсутствия средств

системной языковой объективации для имеющихся концептов является отсутствие коммуникативной потребности, в результате чего не осуществляется процесс номинации.

Подытоживая сказанное выше, отметим, что более полное и детальное изучение явления лакунарности на примере разных языков, в том числе и близкородственных (например, русского и белорусского языков), может стать достаточно интересным и перспективным.

Д. Д. Огулик

ТЕХНОЛОГИИ ИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

За последние пять лет искусственный интеллект проник во многие сферы жизни человека, в том числе в образование, в частности в область преподавания иностранных языков. Генеративные языковые модели (ChatGPT, Gemini, Copilot, и др.), интеллектуальные обучающие системы (Duolingo, Coursera, Quizlet, и др.) и голосовые интерфейсы все чаще используются студентами в процессе обучения и несут за собой необходимость трансформации традиционных подходов к образовательному процессу.

Все большее распространение ИИ-технологий вызывает опасения в педагогической среде. Вопросы снижения учебной мотивации, потери навыков критического мышления и самостоятельной работы у студентов, в особенности младших курсов, стоят как никогда остро. К сожалению, количество обучающихся, которые предпочитают не тратить свое время и силы на выполнение домашнего задания или написание эссе, а воспользоваться помощью нейросетей, неумолимо растет с каждым годом. Более того, сама роль преподавателя также претерпевает изменения, поскольку «машина» теперь способна не только дать объяснение по какому-либо вопросу, но и войти в диалог со студентом.

Тем не менее, ИИ может представлять собой не только угрозу образованию, но может выступать в качестве ассистента преподавателя. Методически грамотная интеграция подобных технологий является эффективным инструментом, который помогает в обеспечении индивидуализации обучения, расширения языковой практики, автоматизации рутинных процессов и повышении вовлеченности обучающихся.

Как уже было сказано ранее, традиционные подходы к обучению сегодня нуждаются в изменении. Репродуктивные виды деятельности и типовые задания, которые обширно использовались в преподавании иностранных языков ранее, сегодня смещаются интерактивными, динамичными и персонализированными формами работы. Этот переход можно объяснить как техническими возможностями ИИ-инструментов, так и изменившимися образовательными ожиданиями со стороны студентов.

Одним из основных направлений этих изменений является индивидуализация обучения. Технологии искусственного интеллекта позволяют адаптировать содержание, темп и форму обучения под потребности конкретного студента в режиме реального времени, благодаря чему снижается когнитивная перегрузка и одновременно повышается учебная мотивация и эффективность усвоения материала, поскольку задания воспринимаются как более значимые и достижимые.

Данный подход отлично реализуется за счёт адаптивных алгоритмов, которые встроены в некоторые цифровые платформы и приложения, например, Quizlet, которые можно использовать вне аудиторных занятий. Подобные системы собирают данные об успехах, типичных ошибках и поведенческих особенностях обучающегося и настраивают процесс обучения в соответствии с его индивидуальными потребностями. Студент получает задания, соответствующие его текущему уровню и стилю обучения, что минимизирует риск перегрузки и способствует достижению «зоны ближайшего развития».

Одна из проблем обучения иностранным языка заключается в отсутствии языковой практики за пределами аудиторных занятий, так как оно зачастую связано с пассивной языковой работой с видео, аудио или уже написанными текстами. В то время как активная речевая деятельность ограничивается монологами в письменной форме. Решением данной проблемы может стать использование интерактивных чат-ботов, голосовых помощников и генеративных моделей, которые создают условия для имитации речевого взаимодействия в условиях, близких к реальным. Студент может имитировать диалог с носителем языка, тренировать произношение, задавать вопросы и получать развёрнутые ответы в удобном для него темпе. Такие технологии способствуют развитию навыков как рецептивной, так и продуктивной коммуникации, снижая тревожность и барьеры, часто возникающие при взаимодействии с реальным собеседником.

Более того, искусственный интеллект может способствовать развитию метаязыковых и метакогнитивных навыков студентов. Одним из важнейших показателей интеллектуального роста выступает наличие когнитивного контроля над работой собственного ума (Холодная, 2002), и такие с виду простые действия, как сформулировать точный запрос ИИ-ассистенту, проанализировать предложенные решения и критически оценить полученную информацию, уже приводят к саморефлексии и улучшению навыков осознанного обучения.

Однако помимо помощи обучающимся, ИИ-технологии могут являться ценным педагогическим ресурсом для преподавателя, повышая продуктивность его работы, предоставляя новые дидактические средства, а также оптимизируя затраты времени и сил на подготовку к учебным занятиям. В первую очередь, использование искусственного интеллекта преподавателем может содействовать автоматизации таких рутинных и трудоемких про-

цессов, как написание планов учебных занятий, проверка письменных работ, подбор дидактического материала и его дальнейшая индивидуализация или дифференциация.

Применение в своей работе генеративных языковых моделей, таких как ChatGPT, Gemini, Perplexity и др., позволяет ускорить и упростить создание учебных материалов, адаптируя их к целям конкретных групп студентов или даже отдельных обучающихся. С их помощью преподаватель может создавать как языковые, так и речевые (условно-речевые и истинно-речевые) упражнения. Например, такие модели отлично создают тексты или предложения для заданий с пропущенными словами, для практики использования грамматических категорий, а также может разработать целую ситуацию для практики речи студента. Преподаватель только вносит свои правки, что занимает в разы меньше времени, чем самостоятельная разработка. Типы заданий также могут варьироваться: множественный выбор (multiple choice), открытые вопросы, задания на перефразирование и т.д.

Кроме того, генеративные языковые модели способны не только генерировать тексты, но и находить и адаптировать уже готовые аутентичные материалы под уровень владения языком студентов. Преподаватель может указать те параметры, которым должен соответствовать текст, например, тему, необходимую лексику, грамматические структуры, которые проходят студенты в рамках учебных занятий. Эти модели также способны находить подходящие видео- или аудиоматериалы и генерировать задания для работы с ними. Это позволяет не только сокращать время разработки заданий, но и гибко реагировать на потребности конкретных студентов.

Более того, генеративные модели могут быть использованы для подготовки дополнительных раздаточных материалов, карточек, сценариев ролевых игр, кейсов, диалогов или даже домашних заданий с пояснениями. Следовательно, преподаватель получает возможность планировать более разнообразные, целенаправленные и творческие занятия, снижая при этом нагрузку, связанную с рутинной разработкой материалов.

Наконец, благодаря работе с ИИ-технологиями преподаватель совершенствует свою цифровую компетенцию, что важно для современного мира. Когда преподаватель осмысленно включает искусственный интеллект в образовательный процесс, от него требуется не только наличие базовых технических навыков, но и методическая гибкость, а также умение критически оценивать уместность использования некоторых инструментов. Таким образом, преподаватель становится не просто лицом, передающим знания, но и модератором цифровой среды, наставником по критической работе с информацией.

Подводя итог, можно утверждать, что интеграция технологий искусственного интеллекта в языковое образование открывает качественно новые возможности как для студентов, так и для преподавателей. С помощью искусственного интеллекта можно обеспечить персонализацию обучения, расширить доступ к языковой практике и повысить учебную мотивацию студентов. Преподаватели, в свою очередь, получают возможность оптими-

зировать подготовку к занятиям, разнообразить методы преподавания, а также более точно учитывать уровень языковой подготовки и потребности студентов. При ответственном и методически обоснованном подходе искусственный интеллект становится не заменой преподавателя, а средством улучшения профессиональной деятельности, открывая пространство для инновационного развития языковой подготовки в университетах.

Н. В. Подгорная

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ЖАНРЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
(на примере английских шуток и анекдотов)

Юмористический дискурс представляет собой уникальный жанр, который использует различные лингвистические стратегии для создания комического эффекта и передачи субъективных оценок. Языковые средства в таком жанре играют ключевую роль в передаче намерений автора и восприятии юмора аудиторией. Одним из важнейших аспектов юмористического дискурса является субъективная модальность, которая выражает отношение говорящего к сообщению и влияет на восприятие текста (М. Я. Блох, 1983). Грамматические и лексико-грамматические средства реализации субъективной модальности особенно ярко проявляются в английских шутках и анекдотах, поскольку они играют важную роль в создании комических приёмов и вовлечении аудитории.

Субъективная модальность в языке определяется как способ выражения отношения говорящего к содержанию высказывания или к его адресату (Н. Г. Бирюков, 2004). В юмористическом дискурсе субъективная модальность приобретает особое значение, поскольку она усиливает эмоциональную окраску и помогает создать комический эффект. Субъективная модальность может выражаться через:

1. Грамматические средства: формы наклонения (изъявительное, сослагательное, повелительное), модальные глаголы (*can, may, must, should*).

2. Лексические средства: вводные слова и выражения (*obviously, surely, perhaps*), оценочные прилагательные и наречия (*awesome, amazing, funny, ridiculous, incredible, surprisingly, unfortunately*), глаголы создания атмосферы тайны и интриги, игра слов.

3. Синтаксические средства: интонация (восклицательная, ироническая), синтаксические конструкции (риторические вопросы, ирония, сарказм).

4. Эвфемизмы и гиперболы.

Среди *грамматических средств* выражения модальности наиболее частотными являются модальные глаголы *can/could, may/might, must* и *should.*

Модальный глагол *can/could* выражает сомнение, которое создаёт комический эффект через парадоксальность высказывания. Саркастический оттенок юмора достигается путём гипотетического утверждения:

I could agree with you, but then we'd both be wrong. **'***Я мог бы согласиться с тобой, но тогда мы оба оказались бы неправы'.*

Модальный глагол *may / might* выражает возможность и неопределенность, которые добавляют элемент неожиданности и интриги. Неопределенность создает эффект юмора за счет преувеличения:

You may want to rethink that outfit. It might scare the children. 'Возможно, вам стоит пересмотреть этот наряд. Он может напугать детей.'

Модальный глагол *must* часто используется для выражения уверенности. В шутках он может создавать ситуации, когда уверенность персонажа оказывается ошибочной и приводит к комическому контрасту с реальностью:

He must be the world's best cook. Everyone says his food tastes like cardboard. 'Он, должно быть, лучший повар в мире. Все говорят, что его еда на вкус как картон.'

Модальный глагол *should* используется для выражения совета или ожидания. В юморе этот глагол показывает несоответствие между ожиданиями и реальностью, представляя насмешку как пренебрежение к совету:

You should really try to get a good night's sleep before the exam. Or you could just take a nap during it! 'Вам действительно стоит хорошенько выспаться перед экзаменом. Или вы можете просто вздремнуть во время него!'

I told my wife she should embrace her mistakes. She hugged me. 'Я сказал жене, что ей следует принять свои ошибки. Она обняла меня'.

Наиболее часто комический эффект достигается лексическими средствами, среди которых выделяется *игра слов*. Субъективная модальность проявляется имплицитно, через нарушение ожидания. Слушатель предполагает серьёзное объяснение, но получает неожиданную и ироническую развязку:

Why do we tell actors to 'break a leg'? Because every play needs a cast. 'Почему мы желаем актерам 'сломать ногу'? Потому что каждому спектаклю нужна труппа' *(cast – труппа / гипс)*.

Why can't you play cards in the jungle? Because there are too many cheetahs! '*Почему нельзя играть в карты в джунглях? 'Потому что там слишком много 'читеров' (cheetahs – гепарды / обманщики).*

Why don't scientists trust atoms? Because they make up everything!' Почему учёные не доверяют атомам? Потому что они составляют всё!'(*make up – составлять / выдумывать*).

К лексическим средствам выражения субъективной модальности относятся *глаголы*, усиливающие комический эффект за счёт создания атмосферы тайны, интриги и удивления, которые вызывают неожиданную реакцию слушателя:

A woman walks into a library and asks for books about paranoia. The librarian ***whispers****, 'They are right behind you! 'Женщина заходит в библиотеку и просит книги о паранойе. Библиотекарь шепчет, 'Они прямо за вами!'*

I told my wife she was drawing her eyebrows too high. She seemed ***surprised****. ‘Я сказал жене, что она рисует брови слишком высоко. Она, казалось, удивилась.’*

*’****My boss told me to have a good day... so I went home.*** **‘***Мой начальник сказал, чтобы я провел хороший день... так что я пошел домой’.*

Здесь глагол *told* выступает как модальность прямого указания, вступая в комический контраст с интерпретацией говорящего (Н. Г. Бирюков, 2004).

Оценочные прилагательные и наречия активно используются для передачи эмоционального отношения говорящего к ситуации. Эти средства модальности являются основой для создания юмористического эффекта через гиперболизацию или неожиданный контраст:

That’s the ***most brilliantly idiotic*** *idea I’ve ever heard*. ‘Это самая **гениально идиотская** идея, которую я когда-либо слышал’.

Отрицательные лексико-грамматические формы в сочетании с вводными словами усиливают контраст между ожидаемым и реальным за счёт эмоциональной окраски, создавая эффект неожиданности:

He ***can’t possibly*** *think that this is a good idea!* ‘Он **никак не может** думать, что это хорошая идея!’

Ирония и сарказм обыгрывают несоответствие между сказанным и подразумеваемым, часто вызывая улыбку благодаря своей изощренности. Восклицательная и ироническая интонация делает комический эффект более выразительным, превращая насмешку в критическое осмысление действительности:

I love deadlines. I love the whooshing sound they make as they fly by! ‘Я обожаю дедлайны. Обожаю, как они свистят, пролетая мимо!’.

Sure, let’s add one more task to my already overflowing plate. Why not? ‘Конечно, давайте добавим еще одну задачу в мою уже переполненную тарелку. Почему бы и нет?’

Эвфемизмы и гиперболы часто усиливают комический эффект путём чрезмерного преувеличения с целью усиления впечатления, а также смягчения эмоциональной нагрузки, которая используется для описания чрезмерности или неожиданности:

He’s not the brightest bulb in the box, but he sure tries hard. ‘Он, конечно, не самая яркая лампочка в коробке, но старается’.

The food was so spicy, I thought I’d turned into a dragon. ‘Еда была настолько острой, что я подумал, что превратился в дракона’.

Таким образом, субъективная модальность в юмористическом дискурсе, реализуемая разнообразными грамматическими, лексико-грамматическими и синтаксическими средствами, позволяет автору создать комический эффект как контраст между ожидаемым и реальным, сделать шутку более выразительной и запоминающейся, выразить свою позицию, установить эмоциональный контакт с аудиторией, а также привлекать, удерживать и манипулировать вниманием слушателей посредством нарушения коммуникативных максим и создания неожиданных ситуаций.

А. Н. Поляк

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СЭО MOODLE НА ОСНОВЕ ИГРЫ «MEMORY GAME»

В учреждении высшего образования уделяется внимание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе студентов. Для ее организации преподаватель может использовать различные методы. Эффективной организации работы в этом случае способствует использование системы электронного обучения Moodle.

Данная система дает возможность создавать и размещать материалы, которые обучающиеся используют в том числе и для того, чтобы закрепить полученные ранее знания по определенной теме в рамках учебной программы. Для этого преподаватель может применять инструменты, которые доступны в системе Moodle.

Особый интерес представляет использование игры «Memory game» для организации самостоятельной работы студентов по грамматике в языковом учреждении высшего образования.

Организация игр с помощью интерактивных методов обучения вызывает интерес у обучающихся, позволяет им актуализировать ранее полученные на занятиях по грамматике знания, а также систематизировать изучаемый теоретический материал в игровой форме. Это, в свою очередь, может способствовать более эффективному использованию теории при дальнейшей работе с ней.

При создании игры «Memory game» перед преподавателем появляется окно настроек. В этом окне можно добавить необходимое количество пар карточек, с которыми впоследствии будут работать студенты. При этом обучающимся могут быть предложены карточки по различным темам. Например, пары карточек, где на первом изображении содержится предложение с видовременной формой глагола или модальным глаголом, а на другом – значение или лексический эквивалент. При изучении темы инфинитив преподаватель может предложить студентам соединить пары карточек с синтаксическими функциями, конструкциями, а также их особенностями.

Немаловажной в настройках игры видится опция «добавить кнопку для повтора, когда игра закончена». Это позволит обучающимся несколько раз вернуться к материалу и лучше закрепить полученные знания в игровой форме.

Преимуществом «Memory game» является то, что карточки каждый раз отображаются в разном порядке при повторной загрузке игры. Это позволяет предотвратить механическое запоминание порядка размещения карточек студентами, помогает им более осознанно подходить к работе с материалом и лучше его освоить.

Более того, при работе с этим инструментом обучающийся получает немедленную обратную связь. Если две выбранные им карточки являются изначально запрограммированной преподавателем парой, они тут же отме-

чаются программой как правильные и остаются открытыми, меняя при этом интенсивность цвета. Если же выбранные карточки, которые студент посчитал парой, не соответствуют друг другу, они не переворачиваются автоматически до тех пор, пока он не выберет другую карточку. Это дает обучающемуся время подумать и сравнить карточки. При возникновении трудностей он может обратиться к материалу по данной теме в учебном пособии, чтобы найти ошибку, а потом снова вернуться к игре.

Еще одним преимуществом является отсутствие ограничения по времени, поэтому у студентов есть возможность выполнять задание в индивидуальном темпе. Обучающиеся видят только количество минут и секунд, затраченных на выполнение задания.

Стоит отметить, что данный инструмент позволяет студентам не только прочитать то, что написано на карточке, но и услышать. При этом у преподавателя есть возможность загрузить или записать аудиофайл самостоятельно. Звук в таком случае воспроизведется при повороте карточки. Более того, при необходимости студент может повторно прослушать добавленный аудиофайл при нажатии на соответствующий значок в правом верхнем углу карточки. Это может способствовать лучшему запоминанию и последующему правильному воспроизведению материала.

Таким образом, игра «Memory game» дает преподавателю возможность эффективно организовать самостоятельную работу обучающихся. Они активно вовлекаются в работу над заданиями в игровой форме, что помогает еще лучше запомнить ранее изученный материал и облегчает использование различных структур и понятий, а также способствует развитию памяти, внимания и мышления.

Т. Л. Валуйская, Е. А. Радивило

ДИНАМИКА ПЕРФЕКЦИОНИЗМА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ (на примере английского языка)

В последние годы в образовательной среде усиливается тенденция поощрения перфекционизма среди студентов, что проявляется в стремлении к максимальным результатам и безошибочности. Однако перфекционизм – явление амбивалентное: он может быть как конструктивным, способствующим развитию личности, так и неконструктивным, приводящим к тревожности, снижению самооценки и эмоциональному выгоранию, социальной сензитивности, препятствуя процессу обучения и личностному росту (А. Б. Холмогорова, 2011; Н. Г. Гаранян, 2008). Согласно данным нашего исследования, только неконструктивный вид перфекционизма связан с когнитивными искажениями – систематически повторяющимися и эволюционно сформировавшимися отклонениями в восприятии, поведении и мышлении, обусловленными субъективным восприятием индивида, социальными,

моральными и эмоциональными стереотипами (А. Бек, 1976; Д. Канеман, 2011;А. Тверски, 1979; Э. Юдковски, 2019). Изучение взаимосвязи когнитивных искажений и перфекционизма имеет большое значение, поскольку когнитивные ошибки позволяют выделить психологические процессы, лежащие в основе процессов восприятия и принятия решений студентами с неконструктивным видом перфекционизма.

В условиях лекционно-семинарской системы обучения в университетах необходимо искать такие формы взаимодействия со студентами, которые бы не только решали образовательные задачи, но и предоставляли возможности для профилактики психического напряжения, депрессивных состояний и эмоционального выгорания, часто сопровождающих студентов. В данном контексте особого внимания заслуживает технология обучения в сотрудничестве, которая, по мнению Р. Джонсона, Д. Джонсона, Р. Славина, Э. Аронсона, а также отечественных исследователей И. А. Зимней, Е. С. Полат, Г. А. Цукерман, обладает значительным развивающим и профилактическим потенциалом. Механизмы влияния обучения в сотрудничестве на неконструктивный перфекционизм заключаются в:

1. нормализации ошибок: групповая работа снижает страх неудачи за счёт коллективного анализа ошибок и поддержки со стороны сверстников (Р. Джонсон, Д. Джонсон, 1989; Е. С. Полат, 2000);
2. формировании реалистичных стандартов: взаимная оценка способствует принятию индивидуальных различий и формированию адекватных ожиданий (Л. С. Выготский, 1982);
3. коррекции когнитивных искажений: дискуссии в малых группах способствуют нивелированию катастрофизации и дихотомического мышления;
4. росте самоэффективности: успешное выполнение групповых заданий усиливает веру студентов в собственные силы и возможности.

В ходе исследования были поставлены задачи: обосновать опосредованность неконструктивного перфекционизма когнитивными искажениями; исследовать взаимосвязь когнитивных искажений и перфекционизма у белорусских студентов-лингвистов; выявить потенциал обучения в сотрудничестве как средства профилактики неконструктивного перфекционизма.

Для реализации целей был проведён формирующий эксперимент на базе Минского Государственного Лингвистического Университета с участием 51 студента первого и второго курсов. Пробному обучению предшествовало исследование взаимосвязи когнитивных ошибок и перфекционизма на выборке 40 студентов второго курса и 42 четвертого курса факультета английского языка. Возраст респондентов составляет от 18 до 21 года.

В экспериментальной группе была внедрена система заданий, основанная на принципах обучения в сотрудничестве: групповые проекты, взаимное рецензирование, ролевые игры, коллективное обсуждение ошибок и успехов. Контрольная группа обучалась традиционно.

Для исследования динамики перфекционизма нами использовались:

1. методика «Многомерная шкала перфекционизма» канадских ученых П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта»;

2. методика Е. А. Боброва, Е. В. Файзрахмановой «Опросник когнитивных ошибок» в модификации, направленной на изучение взаимосвязи с перфекционизмом;

3. методика А. А. Золотаревой «Краткий дифференциальный тест перфекционизма».

4. методы математической и статистической обработки данных (процентные соотношения, средние значения, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Вилкоксона).

Результаты диагностики до эксперимента помогли выявить особенности распределения уровней и видов перфекционизма. В результате обработки данных нами были обнаружены многочисленные значимые корреляции между неконструктивным перфекционизмом и когнитивными искажениями «Упрямство» (кристаллизированные установки), «Выученная беспомощность» (вера в ограниченность в свои возможности), «Катастрофизация» (преувеличение значимости проблем, предсказание будущего в наиболее худшем исходе). Когнитивные ошибки «Морализация», «Персонализация» и «Гипернормативность» продемонстрировали более слабые, но статистически значимые ассоциации с неконструктивным перфекционизмом. При анализе конструктивного вида перфекционизма выявлено, что он не коррелирует с большинством когнитивных искажений, за исключением выученной беспомощности, в которой наблюдается некоторое снижение по мере увеличения уровня конструктивного перфекционизма у студентов.

После внедрения технологии обучения в сотрудничестве в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые изменения в их распределении. Как показывает анализ интегрального показателя перфекционизма, в ходе обучения наблюдается существенное перераспределение студентов по уровням выраженности перфекционизма: количество студентов со средним уровнем ИПП увеличилось с 23 до 31 человека (с 45,1 % до 60,8 %), тогда как число студентов с высоким уровнем перфекционизма снизилось с 11 до 3 (с 21,6 % до 5,9 %). Данная тенденция свидетельствует о смещении акцента с крайних проявлений (низких и высоких) к более сбалансированному, среднему уровню перфекционизма, что может рассматриваться как позитивный результат педагогического воздействия. Важно отметить, что индивидуальные траектории развития перфекционизма могут отличаться от общей тенденции, однако в целом экспериментальное обучение способствовало оптимизации структуры данного личностного качества.

Более детальный анализ динамики отдельных видов перфекционизма показал, что по перфекционизму, ориентированному на себя (ПОС), отмечаются увеличение числа студентов со средним уровнем и сокращение доли как с низкими, так и с высокими показателями. В отношении перфекционизма, ориентированного на других (ПОД), зафиксированы рост числа студентов с низким уровнем и уменьшение доли со средними и высокими значениями. Социально-предписанный перфекционизм (СПП) продемонстрировал незначительное снижение числа студентов с низким и средним уровнем, при этом количество студентов с высокими показателями увеличилось.

Аналогичные тенденции выявлены и для конструктивного и неконструктивного перфекционизма: увеличилось число студентов со средним уровнем, а значения низких и высоких показателей снизились.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обучение в сотрудничестве способствует снижению выраженности неконструктивного перфекционизма и формированию более адаптивных форм данного качества. Применение Т-критерия Вилкоксона позволило выявить статистически значимые изменения по большинству когнитивных искажений, что подтверждает эффективность данной технологии как средства профилактики негативных проявлений перфекционизма у студентов. Таким образом, динамика перфекционизма студентов в условиях обучения в сотрудничестве проявилась в статистически значимом снижении уровня неконструктивного перфекционизма и когнитивных искажений, а также в росте показателей конструктивного перфекционизма; при этом сами студенты отмечали, что работа в группе позволила им легче воспринимать критику, научиться принимать свои ошибки и видеть их как этапы личностного роста.

Н. М. Раевская

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ И ФАТИЧЕСКОЙ СТОРОН БРИТАНСКОГО РАЗГОВОРА О ПОГОДЕ

Разговор о погоде занимает уникальное место в британском речевом этикете, функционируя одновременно как источник передачи информации и как механизм установления социального взаимодействия. Нейтральный обмен репликами на данную тему представляет собой устойчивую и ожидаемую модель британской повседневной коммуникации. Это не бессмысленный ритуал, а значимый речевой акт, способствующий снижению коммуникативного напряжения. Он функционирует как средство выражения вежливости, создания комфортной атмосферы и демонстрации социального участия.

Культура неформального общения в Великобритании исторически формировалась в условиях, где открытая эмоциональность и избыточное самораскрытие считались нежелательными. Погода, будучи нейтральной темой, стала удобным полем для ненавязчивого светского диалога. Частотность использования метеокомментариев подтверждена многочисленными корпусными исследованиями, фиксирующими распространенность в речи британцев высказываний: “cold today, isn’t it?”, “looks like rain” и др.

Британские погодные реплики почти всегда маркированы модальностью и вежливостью. Прямое утверждение типа "It is raining" практически не встречается в разговорной речи без контекста. Даже когда информация очевидна, она подается как наблюдение, предположение или оценка с использованием модальных слов (might, could, seems), наречий степени (rather, quite, a bit) и вопросительных окончаний (question tags): isn't it?, don't you think?, etc.:

“It’s a bit nippy out today, isn’t it?”

“Looks like we’re in for some rain later.”

“Rather mild for December, wouldn’t you say?”

Эти структуры обеспечивают социальную гибкость, позволяют избежать категоричности и вовлекают собеседника в разговор, давая ему возможность согласиться или не согласиться.

Погодные высказывания в британской культуре не предполагают необходимости продолжения темы. Они часто являются ритуализированным средством установления минимального, но социально значимого контакта. Важно понимать, что погодные реплики чаще всего не предполагает подробного обсуждения климата. Сравнительный анализ показал, что носители русского языка воспринимают такие комментарии как пустые или неуместные, особенно если ожидают информативного диалога. Таким образом, погодный small talk является носителем имплицитного смысла, который считывается только при наличии соответствующих фоновых культурных знаний.

Как правило, обмен фразами подобного рода происходит в публичных пространствах**:** в очередях, транспорте, на улице погодные комментарии – основной канал для "безопасного" начала разговора. Они заменяют неловкое молчание и регулируют дистанцию. В офисе погодные реплики – часть утреннего ритуала. Они не столько информируют, сколько сигнализируют о готовности взаимодействовать в рамках корпоративной этики. Продавец и покупатель часто обмениваются мнениями о погоде как знаком приветствия и доброжелательности. Даже в электронной переписке британцы иногда используют погодные фразы как вступление: “*Hope the weather’s better your way!*”

При этом, безусловно, важно отличать два функциональных регистра разговора о погоде. Информационный содержит факты, прогнозы, актуальные наблюдения и используется среди специалистов (метеорологи, путешественники) или в случае реального влияния погоды на деятельность. e.g. “The temperature dropped by 5 degrees overnight due to the cold front.” Фатический не содержит значимой информации, но маркирует начало или поддержание контакта. Именно эта форма наиболее распространена в обыденной коммуникации: “Bit colder this morning, eh?”

В рамках обучения студентов-лингвистов помимо ознакомления с лексическими единицами по описанию погодных условий в разные поры года необходимо проводить культуроведческие дискуссии о том, почему британская погода – удобная тема во многих социальных контекстах, и как это отличается от общения в родной культуре обучающихся. Целесообразно использовать упражнения на переформулирование прямых высказываний в культурно приемлемые формы, давать сравнительный анализ: например, в США погодная тема используется чаще в реальном смысле, чем в Великобритании. Обучение должно включать примеры типичных ситуаций, отражающие реальные модели поведения носителей изучаемого языка. Можно рекомендовать использовать на занятиях аутентичные материалы (видео,

интервью, диалоги из фильмов), где речь идёт о погоде, обращать внимание студентов на интонационные и ритмические особенности британского произношения в подобных ситуациях. Не учитывая культурных расхождений, представители других культур могут воспринимать такие реплики как попытку завести серьёзный разговор; не ответить, нарушив тем самым невидимую норму вежливости, либо использовать слишком прямую лексику, звучащую грубо.

Так или иначе, погодный small talk в британском английском – это не пустая болтовня, а социально значимая коммуникативная практика. Он сочетает в себе черты вежливости, ритуала и культурного кода. Понимание этой функции позволяет преподавателям формировать у студентов не только языковую, но и межкультурную компетенцию.

В. Ю. Ружицкая

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМАТА TIKTOK КАК ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОЙ В РАМКАХ ТЕМЫ “UNIVERSITY LIFE”

В современном образовательном процессе все большую роль играют цифровые технологии и социальные сети. Одной из наиболее динамично развивающихся платформ является TikTok, привлекающая внимание пользователей благодаря короткому и интерактивному формату видеоконтента. Данное исследование посвящено анализу возможностей использования TikTok для активного освоения словарного запаса в процессе изучения иностранного языка. В статье рассматриваются методический подход и преимущества, связанные с внедрением данной платформы в образовательную среду в рамках темы “University life”.

Использование платформы TikTok в образовательных целях, в частности для закрепления изученной лексики, обусловлено несколькими ключевыми факторами:

1. Популярность среди студентов. TikTok, являясь одной из наиболее востребованных социальных платформ среди молодежи, обладает высоким уровнем пользовательского вовлечения. Исходя из этого можно сделать вывод, что использование привычных цифровых сред учащихся в обучении способствует повышению мотивации и эффективности восприятия информации.
2. Короткие и удобные видеоформаты. Формат коротких видеороликов (15–60 секунд), характерный для TikTok, соответствует когнитивным особенностям восприятия информации в условиях перегруженности внимания. Согласно концепции микрообучения (microlearning), усвоение небольших объемов информации в сжатой форме способствует лучшему запоминанию и последующему воспроизведению (Н.И.Кошелева, 2024). Применение подобных методик в языковом обучении позволяет студентам постепенно расширять словарный запас, повторяя и закрепляя новые термины в удобном для них формате.

3. Усиленное восприятие через визуальные и звуковые эффекты. Визуальные и аудиальные элементы, широко используемые в TikTok (анимации, субтитры, эффекты), активизируют различные каналы восприятия, что приводит к более прочному закреплению изученной лексики. Связь между словами, изображениями и звуками способствует созданию устойчивых ассоциативных связей, ускоряющих процесс запоминания.

4. Возможность создавать креативный и интерактивный контент. Креативность играет важную роль в образовательном процессе. Вовлечение студентов в самостоятельное создание контента на TikTok (например, съемка видео с использованием новых слов) стимулирует активное применение изученной лексики, что ведет к более глубокому пониманию и запоминанию материала за счет практической деятельности.

В рамках освоения лексического материала по теме "UNIVERSITY LIFE" студентам было предложено использовать формат видеоплатформы TikTok для визуального представления их типичного учебного дня в качестве обучающихся Минского государственного лингвистического университета.

Для реализации данного проекта были установлены следующие критерии:

1. Длительность видеоряда – не более 5 минут.
2. Лексическое наполнение – обязательное включение не менее 10 единиц тематической лексики.
3. Дополнительные параметры – использование ранее освоенной лексики и элементов креативного контента носило рекомендательный, но необязательный характер.

Результаты демонстрации студентами собственных TikTok-проектов свидетельствуют о положительном влиянии данного метода на процесс освоения лексического материала. В ходе презентаций отмечалось не только высокое эмоциональное вовлечение участников, но и значительное улучшение понимания и активного использования новой лексики.

Объективные показатели включали расширение активного словарного запаса, более уверенное применение изученных выражений в контексте, а также рост степени самостоятельного оперирования языковыми единицами. Эти данные коррелируют с принципами активного обучения (Bonwell, Eison 1991), согласно которым непосредственное участие студентов в создании контента способствует более глубокому запоминанию материала.

Кроме того, наблюдалось повышение мотивации к дальнейшему изучению языка, обусловленное двумя ключевыми факторами: во-первых, интерактивный характер проекта позволил сделать процесс обучения увлекательным и личностно значимым; во-вторых, позитивная реакция аудитории на представленные проекты укрепила уверенность студентов в своих языковых компетенциях. Данный эффект согласуется с концепцией социального обучения (Bandura, 1986), согласно которой положительная оценка со стороны окружающих играет значительную роль в формировании уверенности и желания продолжать образовательную деятельность.

Таким образом, использование формата TikTok-проектов в учебной практике не только способствует эффективному закреплению новой лексики, но и оказывает положительное влияние на уровень мотивации студентов, стимулируя их к дальнейшему совершенствованию языковых навыков.

Н. П. Семёнова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Обучение студентов монологической речи – длительный процесс, состоящий из нескольких этапов, в основе которого лежит не только развитие умений говорения, но и комплекс сложных речемыслительных процессов, которые составляют фундамент для умений говорения.

Успешная монологическая речь характеризуется критериями соответствия коммуникативной задаче, развернутости и последовательности сообщения, соблюдением определенной структуры высказывания. Соответственно, для успешного обучения монологической речи необходимо развить у студентов такие умения, как умение выделять главное, т.е. находить ключевые слова в формулировке задания для подготовленной или неподготовленной речи, умение последовательно развить идею/тезис; также необходимо знание структуры построения высказывания в соответствии с типом высказывания (монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-повествование, монолог-рассуждение).

На первом этапе мы последовательно обучаем студентов первого курса создавать письменный текст (сочинение) по заданной тематике по плану, который включает в себя несколько шагов:

1) анализ формулировки темы с определением ключевых слов;
2) написание вступления с использованием выявленных ключевых слов;
3) написание основной части сочинения, разделенной на абзацы, построенных по принципу «новая идея – развитие этой идеи»;
4) написание заключения.

На занятии прорабатывается каждый из шагов, например, студенты учатся определять ключевые слова, продумывают только вступление, придумывают заключение для готового вступления, формулируют название темы по вступлению и т.д. Когда студенты уверенно усваивают структуру высказывания, можно добавить такую форму работы, как пересказ-резюме, суть которого состоит в сокращении прослушанного сообщения. Отлично зарекомендовала себя работа в парах, когда один студент рассказывает/зачитывает свое подготовленное высказывание, а второй пересказывает преподавателю услышанное, при этом студенты могут делать записи. В ходе данного задания студенты учатся воспринимать информацию на слух, выделять главное и конспектировать.

Постепенно нарастает степень спонтанности высказывания. Студентам предлагаются различные задания, позволяющие постепенно перейти от подготовленного высказывания к неподготовленному, например, согласиться или не согласиться с утверждениями, ответить на вопросы по тексту и вопросы проблемного характера, обосновать собственное суждение, развить утверждение, дополнить мини-текст, в котором даны ключевое предложение и связующие выражения, с которых начинаются последующие предложения, мини-опросы других студентов группы с последующим представлением итогов опроса и другие. Хорошо зарекомендовали себя задания на угадывание: угадать одногруппника по описанию внешности или характера, угадать название продукта или блюда, типа покупателя или типа отдыхающего по описанию.

Незаменимым подспорьем преподавателя в обучении монологической речи являются различного рода опоры, как зрительные, так и смысловые. Это могут быть картинки, таблицы, списки вопросов, списки выражений, списки идей, фраз-клише, чек-листы, подборка объявлений, подстановочные структурные схемы (например, для написания рецепта или описания магазина). В процессе обучения нарастает степень участия студентов в составлении подобных опор в качестве подготовительного этапа к монологическому высказыванию.

В определенный момент появляется необходимость отойти от предварительно написанного текста высказывания. И следующим этапом мы видим обучение представлять информацию в виде опорных конспектов. Например, составить план-конспект высказывания о стереотипах на основе нескольких текстов. Когда введена активная лексика и обсуждены тексты-образцы, совместно со студентами составляется план-конспект, который состоит из нескольких пунктов (например, определение стереотипа, причины появления стереотипов, негативные проявления стереотипов, как противостоять стереотипам и т.д.). Пункты плана-конспекта могут быть сформулированы тезисно или в виде вопросов. К каждому пункту подбирается активная лексика, которая помогает раскрыть этот пункт. Далее, с опорой на этот план-конспект, студенты строят свои высказывания в парах. Успех задания в большой степени зависит от предыдущего этапа, насколько хорошо студент проработал соответствующие тексты и усвоил лексику.

Работа по развитию умения выделять главное/ключевые слова на слух тоже проводится пошагово, с постепенным нарастанием сложности: например, каждый студент получает индивидуальное задание подготовить информацию по стереотипам в определенной стране, на занятии студенты по порядку зачитывают подготовленные сообщения и учатся кратко конспектировать, сначала с паузами и с помощью преподавателя, далее самостоятельно. Следующий шаг – увеличение длительности сообщения. В качестве примера можно привести презентации по природе или культуре частей Великобритании. На первых порах необходима помощь преподавателя, но в дальнейшем студенты обучаются записывать главную информацию самостоятельно в процессе предъявления презентации без остановок. Аналогично, студенты

слушают подготовленные сообщения одногруппников о любимой поре года и помечают интересные идеи и выражения для описания этой поры года. Структурированная информация в виде таблиц позволяет создавать высказывания в парах или мини-группах: студенты по одному вытягивают карточки с названиями пор года/частей Великобритании и рассказывают в качестве гида о части Великобритании, остальные студенты выступают в качестве туристов. В примере с описанием пор года студенты, которые слушают высказывание, оценивают логическую и языковую правильность высказывания.

Опорные конспекты могут быть в виде таблиц или списков как личностно ориентированного, так и абстрактного характера. К первому отнесем такие виды заданий, как список трудностей в учебе, свои обязательные атрибуты отдыха, предпочтения в погоде, преимущества и недостатки своих жилищных условий и др. Примеры тематики более абстрактного характера, по которым студенты составляют конспекты: почему люди путешествуют, преимущества театра/кино, плюсы и минусы путешествия разными видами транспорта, особенности питания в своей стране и странах изучаемого языка, советы по здоровому образу жизни и снижению веса, преимущества и недостатки разных типов магазинов, советы по подготовке к экзамену и т.д.

Таким образом, опорные конспекты разных видов играют важную роль в развитии умений монологической речи студентов младших курсов. Они помогают структурировать и систематизировать информацию, подготавливают базу для высказывания. При последовательном пошаговом обучении опорные конспекты позволяют увеличить объем и степень спонтанности высказывания. Составление конспектов – важный навык, которым овладевают студенты на младших курсах, который необходим для успешного обучения на последующих курсах.

И. Н. Смоглей, Н. В. Сержанина

О СОЗДАНИИ ЭУМК ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (английский язык)»

В настоящее время электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) выступает как неотъемлемый компонент учебного процесса в вышем учебном заведении. Внедрение информационных технологий и цифровых образовательных материалов предоставляет преподавателям и студентам широкие перспективы для обучения. Студенты получают доступ к необходимому комплекту образовательных материалов: лекциям, конспектам, презентациям, видео- и аудиозаписям, а также практическим упражнениям и тестам для самоконтроля, что обеспечивает глубокое и всестороннее усвоение материала в рамках учебной программы. ЭУМК представляет собой интегрированную систему учебных инструментов и учебно-методических материа-

лов, предназначенных для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов в процессе изучения дисциплины. ЭУМК также обеспечивает контроль результатов обучения и позволяет оценить степень сформированности требуемых компетенций.

Целью данного доклада является анализ процесса разработки и внедрения электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по учебной дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский язык)» для специальности 1-21 06 01 «Современные иностранные языки».

В разработке ЭУМК принимал участие коллектив профессорско-преподавательского состава кафедры ТиПАР МГЛУ. ЭУМК по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский язык)» разработан на базе системы электронного обучения Moodle MSLU и соответствует требованиям примерной учебной программы для высших учебных заведений по данной дисциплине. ЭУМК включает темы, предусмотренные для изучения в 5-м и 6-м семестрах на 3-м курсе для студентов, изучающих английский язык на базовом уровне. ЭУМК имеет следующие структурные элементы: титульный лист, введение, теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний и вспомогательный раздел.

Во введении отражены цели ЭУМК, его структура и методические рекомендации к использованию ЭУМК в образовательном процессе. Введение знакомит студентов с изучаемой дисциплиной и содержит предложения по эффективному использованию материалов и инструментов, доступных в комплексе, для достижения наилучших учебных результатов.

Теоретический раздел включает активную лексику по следующим тематическим блокам: *It takes all sorts, Home, sweet home, Do we live to eat or eat to live?, Shop till you drop, No pain, no gain, There is no bad weather*. В данном разделе также размещены ссылки на онлайн ресурс Quizlet и на обучающие видеоролики по темам курса для эффективного усвоения лексических единиц.

Практический раздел содержит не только задания для самостоятельной работы студентов, но и материалы для аудиторной работы, которые направлены на активизацию использования лексики в речи и развитие речевых умений, способствующих эффективной коммуникации на иностранном языке.

Примеры практических заданий по теме *It Takes All Sorts*:

1. После просмотра видео *English greetings and introductions* https://www.youtube.com/watch?v=sp3xU5WvRjA представьте друзей своей семье, представьте коллегу своему бизнес партнеру и т.д.

2. Расскажите о своих близких и дальних родственниках, о взаимоотношениях в семье, используя вопросы по теме в качестве плана ответа.

3. После прослушивания аудио *What makes a marriage successful?* Согласитесь / не согласитесь с утверждениями по теме и выскажите свое мнение.

Данный раздел представлен в виде интерактивных видео презентаций с встроенными тестовыми заданиями на проверку понимания услышанного, созданными с помощью многофункционального интерактивного конструктора H5P.

В практическом разделе представлены методические рекомендации по организации самостоятельной работы, а также график управляемой самостоятельной работы студентов.

Раздел контроля знаний включает итоговые лексические тесты по тематическим блокам, требования к обучающемуся при прохождении промежуточной аттестации, список вопросов к экзамену, образец экзаменационного билета.

Вспомогательный раздел содержит тематический план, содержание дисциплины, список литературы и интернет ресурсов.

Основными преимуществами ЭУМК являются четкая структуризация в них необходимого материала, простота в использовании и возможность удаленного обучения студентов в удобное для них время. Внедрение ЭУМК в образовательный процесс ориентирует студентов на самостоятельную работу и самообразование, способствует повышению интереса и мотивации к изучению дисциплины. В соответствии с учебным планом количество часов, выделенных на управляемую самостоятельную работу студентов по учебной дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (английский язык)» 3 курс составляет 154 аудиторных часа.

Еще одним достоинством использования ЭУМК в обучении является возможность обновления данных, что позволяет поддерживать актуальность комплекса и обеспечивать соответствие новым требованиям.

Таким образом, электронный учебно-методический комплекс представляет собой эффективное средство обучения, которое оперативно реагирует на изменения в системе образования, способствует индивидуализации обучения, совершенствует контроль и самоконтроль, а, следовательно, повышает результативность учебного процесса и обеспечивает высокое качество подготовки специалистов.

Д. А. Черток

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ НА КАРТЕ ЦИФРОВОГО ТУРИЗМА: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Цифровые технологии и глобализация оказывают влияние на способы современного туризма, изменяя не только формат и стиль путешествий, но и язык, описывающий эти процессы. Цифровизация и туризм и становятся двумя взаимосвязанными явлениями, которые в последние десятилетия подверглись значительным изменениям, оказывая влияние на то, как мы путешествуем и воспринимаем мир. Время новых технологий, появление социальных сетей и мобильных приложений изменили не только способ

планирования путешествий, но и саму их суть. В новом контексте английские фразеологизмы становятся ключевым лексическим ресурсом, отражающим культурные и социальные трансформации. Изучение устойчивых выражений в контексте цифрового туризма становится инструментом анализа изменений в социальном восприятии поездок и перемещений.

С переходом от традиционного путешествия к цифровому целый ряд устойчивых выражений «адаптировались» к новой языковой среде. Так, например, выражение *off the beaten path* (малоизвестные маршруты) – фразеологизм категории устойчивых выражений с переносным значением, приобрело новое значение в формате виртуальных путешествий, дающих уникальные эмоциональные переживания, а совсем недавно возникший неологизм *digital nomad* (цифровой кочевник) перешёл в категорию устойчивого и активно используемого понятия, приобретая переносное значение и подразумевая человека, работающего удаленно, путешествуя по всему свету.

Это значит, что фразеологизмы становятся семантически более гибкими и выступают индикаторами изменений в сфере туризма: они не просто отражают современную цифровую реальность, но и формируют новую среду для уникальных возможностей. Заметным в этой связи становится фразеологическое сочетание, или современный неологизм, *wi-fi wanderlust* (жажда к путешествий с доступом к Wi-Fi), которое, являясь симбиозом технологии и эмоциональной лексики, обозначает стремление путешествовать, имея возможность оставаться на связи, и выполняет важную семантическую функцию индикатора социокультурных изменений.

Неологизмы-фразеологизмы семантического поля *туризм* демонстрирует современный способ взаимодействия с пространством и культурой посредством перехода от традиционного туризма к цифровому познанию мира. Так, актуальным становится выражение *click to explore* (исследуй мир одним кликом) и означает, что современный человек может открывать для себя новые места и их культуру, не покидая собственного дома. Еще одним интереснейшим примером является выражение *scroll through the scenery* (виртуально “листать” достопримечательности), символизирующее идею виртуального путешествия, при котором географические расстояния перестают быть препятствием.

Туристические компании активно используют идиомы и устойчивые выражения для создания запоминающихся рекламных слоганов и акций. Так, к примеру, метафорические выражения *from screen to shore* (с экрана – на берег) или *from pixels to places* (от экрана – к приключениям!) становятся популярными и используются для привлечения внимания к туристическим предложениям. Они рассчитаны на эмоциональный отклик клиентов, поскольку образно передают мечту о лёгком и быстром переходе от планирования поездки к самому отдыху.

Социальные сети, такие как Instagram и TikTok, др., активно участвуют в популяризации фразеологизмов. Так, фразеологическая единица современного интернет-языка *tag your travel squad* (пометь свою команду для путешествий) призывает пользователей отметить своих близких или друзей, с кото-

рыми они хотели бы отправиться в путешествие, а выражение *swipe up to escape* (свайп вверх – и ты в отпуске) в игровом рекламном тоне используется в сторис или ярких рекламных баннерах. Такой подход стимулирует увеличение количества лайков, комментариев и охвата.

Платформы социальных сетей способствуют возникновению вирусных выражений и формированию новых трендов в туризме. Например, устойчивое фразеологическое сочетание *bucket list* (можно перевести как *список мечтаний*, но не имеет устойчивого эквивалента) превратилось в неотъемлемую частью обсуждения путешествий, вдохновляя составлять персональные списки любимых направлений.

Кроме этого, чат-боты и виртуальные помощники адаптируются к современному языку и участвуют в создании новых фразеологизмов, которые отражающие изменения в языке и образе жизни общества. Так, новое неологическое словосочетание с фразеологическими чертами *staycation with a twist* (отпуск дома с изюминкой) используется в разговорной и маркетингой речи и добавляет оттенок оригинальности и новизны: люди, оставаясь дома, участвуют в тематических мероприятиях, путешествуют по родным местам, применяя технологии виртуального тура в 3D.

В новых условиях усвоение специфических фразеологизмов становится важным для понимания современного туристического коммуникативного пространства и подчеркивает необходимость их интеграции в образовательные программы: они не только обогащают словарный запас студентов, но и обеспечивают их доступ к пониманию современного контекста путешествий. Это создает условия для глубокого изучения языка и формирования культурной компетенции через комплексное использование различных видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Особая роль принадлежит говорению как наиболее интерактивному и коммуникативно значимому типу речевой активности. Именно в процессе устного речевого взаимодействия происходит не только активизация изученных выражений, но и их закрепление в реальном контексте языка.

Одним из эффективных инструментов в обучении говорению является *групповая дискуссия*: студенты могут обсуждать, как новые технологии меняют их восприятие путешествий. Например, использование фразы *take a digital tour* (посетить цифровую экскурсию) может стать отправной точкой для обсуждения виртуальных путешествий, формируя у студентов навыки критического мышления и аргументированного высказывания. Такой прием, как дискуссия, стимулируют развитие речевой активности, навыков аргументации и дает возможность применить новые выражения в реальном диалоге.

Эффективной коммуникативной стратегией становится *создание слоганов:* студенты могут подготовить запоминающиеся рекламные слоганы для воображаемых туристических компаний, используя популярные фразеологизмы, такой, например, как *hashtag tourism* (посещение мест, ставших популярными благодаря соцсетям) для практики креативного мышления и встраивания языка в маркетинговую коммуникацию. Такое задание развивает умение адаптировать язык под определённую целевую аудиторию, что особенно важно в профессиональном общении.

Проектные задания – еще один ‘эффективный инструмент обучения: студенты могут изучать различные аспекты цифрового туризма и представлять свои результаты с использованием идиом и устойчивых выражений в формате презентации или постера. Например, фраза *click-and-wander* (путешествовать кликами мыши) означает, что люди сегодня реже пакуют чемоданы и бронируют отели: пары кликов мышкой достаточно для того, чтобы оказаться в другом полушарии.

Изучение фразеосемантического поля цифрового туризма, в котором рождаются и развиваются современные фразеологизмы, и использование их в языковой подготовке студентов может стать важным направлением исследований для лингвистов с целью формирования у студентов профессиональной коммуникативной компетенции в условиях глобализации и цифровизации туристической индустрии.

Д. А. Черток, Н. В. Федосеева, Т. В. Рахунок

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ

В современную эпоху быстрых технологических изменений процесс обучения нуждается в постоянной адаптации и применении инновационных методов и средств преподавания языка. Использование искусственного интеллекта (ИИ) в языковой подготовке студентов младших курсов приобретает особую значимость, поскольку обеспечивает повышение эффективности и персонализацию учебного процесса, а также формирует современные ключевые компетенции. Использование ИИ требует не только технической грамотности педагогов, но и тщательного лингвометодического анализа, нацеленного на успешную интеграцию традиционных методов и новых технологий.

Лингвометодическая основа внедрения ИИ подразумевает сочетание проверенных педагогических практик и преимуществ цифровых технологий. Цифровая трансформация обучения посредством ИИ включает автоматизацию типовых заданий, таких как анализ орфографических и грамматических ошибок, а также осмысленное использование технологий для стимулирования мотивации, развития коммуникативных и аналитических навыков, а также развития навыков критического мышления у студентов.

Современные образовательные платформы, такие как *Moodle, Google Classroom и Canvas,* автоматизируют организационные задачи обучения и обеспечивают условия для интерактивного, разноуровневого и персонализированного обучения студентов. Преподаватель играет ключевую роль координатора учебного процесса, помогая обучаемым адаптировать «рекомендации» ИИ и применять их для развития языковых навыков.

Развитие у студентов цифровой грамотности становится важнейшим лингвометодическим аспектом. Необходимо формировать у них компетенции использования ИИ-инструментов, таких как *ChatGPT, Grammarly, Scribbr,* а также содействовать критическому восприятию автоматизированных рекомендаций и полученных результатов. Так, *Grammarly,* онлайн-платформа на основе ИИ для помощи в общении на английском языке, способствует формированию умения самостоятельного анализа текста и исправления ошибок; это важно для формирования навыков самоконтроля. Роль преподавателя заключается в том, чтобы помогать студентам осознавать ограничения технологий и развивать собственное аналитическое мышление для самостоятельного анализа ошибок и их устранения. Значит, теперь педагог – наставник, или фасилитатор, направляющий процесс обучения и сохраняющий баланс между развитием личностных качеств и навыков и технологической зависимостью.

В целях организации самостоятельной работы студентов с использованием интерактивных приложений и платформ особое значение придается таким инструментам, как *Duolingo* и *Babbel*, позволяющим студентам выполнять задания в удобное время, а встроенные системы отчетности дают возможность преподавателям осуществлять мониторинг учебных успехов и корректировать образовательные методики.

Dialogflow или *Chatfuel* – популярные платформы для создания чат-ботов, которые предоставляют студентам возможность практиковать язык в неформальной обстановке через ведение дневников взаимодействия с ботом, что способствует внутренней мотивации для самостоятельного обучения.

Организация самостоятельной работы студентов с интерактивными приложениями и чат-ботами существенно расширяет возможности обучения за пределами аудитории. Реализация такого подхода способствует развитию умения мыслить самостоятельно в условиях продуктивного общения.

В лингвометодическом контексте важное значение имеет учет культурных особенностей при адаптации и использовании ИИ. Такие приложения, как *Duolingo*, *Lingodeer*, *HelloTalk* учитывают элементы межкультурной коммуникации для повышения мотивации и интереса студентов. Разработка заданий, ориентированных на события повседневной жизни (выбор профессии, путешествия, здоровье, спорт), способствует актуализации материала и развитию межкультурной компетентности, делая обучение практико-ориентированным. Задачей преподавателя является выработка стратегии использования таких инструментов, а также определение индивидуальных образовательных траекторий для студентов на основе полученных данных и обсуждения результатов.

Виртуальные ролевые игры через *Kahoot!* и *Quizlet Live* – это инструменты групповых обсуждений результатов, развивающие навыки спонтанной речи и критического мышления. Запись выступлений и их анализ формируют навыки рефлексии и понимания собственной языковой компетенции.

ИИ способствует организации проектной деятельности как эффективного метода обучения языку. Студенты могут выполнять мини-проекты, изучая функционирование языка в реальных условиях общения. Это тренирует навыки презентации, а также повышает уровень межкультурной компетентности. Преподаватель выполняет роль координатора и консультанта, помогая студентам формулировать правильные вопросы и выбирать подходящие ИИ-инструменты. Для защиты проектов преподаватель создает поддерживающую среду, которая способствует формированию у студентов уверенности в себе и развитию коммуникативных умений. Преподаватель может также использовать инструменты ИИ для анализа результатов проектов и предоставления индивидуальной обратной связи.

Эффективное обучение в современных условиях требует сочетания традиционных и гибридных педагогических моделей. В частности, такая система, как *Carnegie Learning* для адаптации учебных программ, использует алгоритмическую обработку данных, учитывая педагогический опыт. Такой подход обеспечивает реализацию индивидуальных образовательных целей студентов и формирование ключевых навыков, способствующих их успешной языковой подготовке.

Смешанные технологии учитывают различные формы взаимодействия: традиционные занятия с использованием цифровых платформ, онлайн-задания и тесты с автоматической проверкой, виртуальные семинары и мастер-классы. Так, возможности ИИ генерировать уникальные тестовые задания повышают эффективность контроля и самоконтроля у студентов, адаптируя их под уровень каждого обучающегося.

Реализация эффективных гибридных моделей с использованием ИИ требует от преподавателя цифровой грамотности и умения интегрировать технологии в учебный процесс, обеспечивая эмоциональную и межличностную связь с каждым студентом. Однако, чрезмерная зависимость от цифровых технологий может существенно снизить мотивацию и вовлеченность студентов. Также существует вероятность ошибок автоматизированных систем и неточной интерпретации их результатов, что требует постоянного педагогического контроля.

Использование ИИ в образовательном процессе делает его удобным для его участников. Во-первых, автоматизированные системы онлайн-проверки, такие как *Grammarly* или *Scribbr*, помогают студентам учиться самостоятельно. Во-вторых, использование ИИ способствует развитию важнейшей компетенции современных специалистов – цифровой грамотности. Кроме этого, успешно реализуется индивидуальный подход посредством использования заданий разного уровня сложности с учетом индивидуальных особенностей каждого студента. Это способствует более эффективному усвоению языка и повышению мотивации.

Как уже отмечалось, применение ИИ несет с собой и ряд вызовов, таких как риск утраты личностной и эмоциональной связи и персонального контакта, что традиционно обеспечивает педагог; снижение мотивации и вовлеченности студентов. Учитывая их индивидуальные потребности, наставник создает условия для развития самостоятельного критического мышления и межличностных навыков.

В заключение, необходимо отметить, что лингвометодические аспекты использования ИИ и смешанных технологий в языковой подготовке студентов младших курсов предоставляют большие возможности для повышения эффективности, персонализации и мотивации обучения в условиях современных образовательных стандартов. Успех внедрения ИИ зависит от гармоничного сочетания традиционных методик и инновационных решений, педагогической ответственности преподавателя и постоянного анализа полученных результатов. Тем не менее, преподаватель занимает центральное место в этом процессе, создавая образовательную среду и эффективно сочетая человеческий фактор с ИИ-технологиями для достижения высокого качества обучения.

Г. Г. Швец

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Профессия является социальной характеристикой индивида, указывающей на его принадлежность к определенной категории специалистов. Профессиональная деятельность включает в себя элементы определенной культуры, что создает ее уникальность. В условиях глобализации особенно актуальна подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих компетенциями для успешной профессиональной коммуникации. Таким образом, важность профессиональной коммуникации становится очевидной в контексте современного общества.

Профессиональная коммуникация начала активно исследоваться в 70-е годы XX века, когда произошел переход от системно-структурной парадигмы к функциональной. Это привело к смещению внимания исследователей с формального анализа языковых явлений на их зависимость от конкретных коммуникативных ситуаций (Е. И. Голованова, 2011). В этом контексте была разработана концепция языка для специальных целей (LSP), направленная на эффективное взаимодействие в узкоспециализированных областях (Е. И. Голованова, 2008; В. Н. Денисенко, 2003).

С течением времени, исследование профессиональной коммуникации стало более многоаспектным, что позволило выявить ее значимость в различных сферах. С 90-х годов акцент исследования сместился на социальные аспекты профессиональной коммуникации (Э. Я. Гафиятова, 2019; В. Н. Прохорова, 1996). Профессиональный дискурс стал рассматриваться как подтип институциональной коммуникации, осуществляемой между специалистами для достижения профессиональных целей. На сегодняшний день профессиональная коммуникация активно изучается в различных областях, включая образование (Л. З. Подберезкина, 1995), медицину (И. А. Зюбина, 2005), право (Н. В. Варнавских, 2004) и инженерию (И. Б. Авдеева, 2006) и т.д. Это подчеркивает универсальность и важность данной темы в различных контекстах.

Профессиональная коммуникация традиционно рассматривается в рамках институтов и профессионального дискурса. Профессиональный дискурс выступает подтипом институциональной интеракции, реализуемой между специалистами в рамках совместной деятельности. Это система дискурсивных практик, объединяющая носителей языка, принадлежащих к определенному профессиональному объединению. Основная специфика профессиональной коммуникации заключается в ее интеграции в контекст профессиональной деятельности, что определяет содержание и признаки соответствующего направления.

Кроме того, важность профессионального дискурса можно увидеть в том, как он формирует взаимодействие среди специалистов. Профессиональная коммуникация в сфере инфокоммуникационных технологий требует особого подхода и глубокого понимания как технических, так и социальных аспектов взаимодействия. Инфокоммуникационный дискурс как самостоятельная языковая культура пока недостаточно исследован, за исключением его лексических аспектов (П. П. Воробиенко, 2011; И. В. Щербакова, 2022). Этот дискурс предполагает определенные дискурсивные практики, ориентированные на создание и поддержку информационных систем.

Участниками инфокоммуникационного дискурса являются инженеры различных специализаций, а также клиенты, как профессионалы, так и непрофессионалы. Основные ценности профессиональной коммуникации в этой области включают совершенствование знаний о технических возможностях, технологическую эффективность и утилитарность (В. Н. Прохорова, 1996). Это подчеркивает важность адаптации коммуникационных стратегий к современным требованиям.

Стратегии профессиональной коммуникации инженеров включают постановку задач, выбор методов их решения и оценку вариантов. Эти стратегии определяют жанровую специфику инфокоммуникационного дискурса, включая технические задания, инструкции и отчеты. Язык профессионального дискурса в инфокоммуникационных системах характеризуется однозначностью, логичностью и нейтральностью. Также используются профессионально маркированные языковые единицы, отражающие идентичность специалистов.

Более того, такая специфика языка способствует эффективному взаимодействию между участниками процесса. Профессиональная коммуникация в сфере инфокоммуникационных технологий становится ключом к успешной профессиональной деятельности в условиях глобализации. Совершенствование профессиональной коммуникации позволяет не только эффективно решать практические задачи, но и способствует развитию профессионального сообщества.

Понимание этих аспектов является необходимым для формирования устойчивых и продуктивных отношений между специалистами. Важно отметить, что активное изучение и внедрение новых подходов в профессиональную коммуникацию могут значительно повысить эффективность работы в различных секторах.

Таким образом, профессиональная коммуникация в сфере инфокоммуникационных технологий требует комплексного подхода и глубокого понимания особенностей взаимодействия специалистов. Углубленное изучение данного аспекта является важным для формирования эффективной коммуникации в условиях современных вызовов и глобализации. В конечном итоге, профессиональная коммуникация становится не только инструментом для решения текущих задач, но и важным фактором для устойчивого развития и инноваций в области инфокоммуникационных технологий.

Л. В. Шимчук

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО УВО

Совокупность запланированных результатов обучения выпускника языкового вуза должна обеспечивать формирование универсальных и базовых профессиональных компетенций, установленных образовательным стандартом, а также дополнительных универсальных и специализированных компетенций, установленных учреждением высшего образования. В соответствии с этим содержание учебных дисциплин, формы контроля и технологии обучения ориентированы не только на приобретение обучающимися теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для освоения специальности, но и формирование и развитие соответствующих компетенций.

Все более важную роль в образовательном процессе играет самостоятельная работа студентов, которой в сегодняшних учебных планах учебных дисциплин может отводиться до 48 % академических часов. Соответственно, планирование и организация самостоятельной работы обучающихся нацелены на приобретение знаний, формирование умений и навыков и варьируются по каждой учебной дисциплине в зависимости от набора формируемых компетенций.

Так, по учебной дисциплине «Практическая грамматика английского языка», которая является частью модуля языковой и лингвистической подготовки специалистов с квалификацией «Лингвист. Преподаватель», формируемой универсальной компетенцией является осуществление коммуникации на английском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, а базовой профессиональной компетенцией – осуществление иноязычной коммуникации в соответствии с нормой и с учетом узуальных особенностей грамматической системы иностранного языка.

Исходя из этого, в учебной программе в качестве основных задач изучения дисциплины формулируются: развитие умений и совершенствование речевых и рецептивных грамматических навыков, формирование навыков использования грамматических единиц и структур в зависимости от целей коммуникации и коммуникативного намерения говорящего в соответ-

ствии с нормами иностранного языка; освоение способов системного и сопоставительного анализа грамматических явлений иностранного языка в сравнении с родным. Результаты обучения по учебной дисциплине (знать, уметь, владеть) определяются учебной программой образовательной программы.

Для достижения этих целей и решения задач при планировании самостоятельной работы студентов младших курсов требуется в первую очередь предусмотреть такие меры, которые будут обеспечивать формирование такой ключевой компетенции, как умение учиться самостоятельно. Принципиально важно научить студента младших курсов осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом и научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы в ходе изучения учебной дисциплины знать как, уметь и владеть навыками в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Владение этой ключевой компетенцией способствует развитию широкого спектра компетенций, включая способность планировать свою работу, управлять временем и ресурсами, развивает умение представлять свои идеи, предоставлять аргументацию, общаться и сотрудничать со студентами и преподавателями, что способствует совершенствованию коммуникационных навыков, которые являются наиболее важными для студентов языкового вуза.

Эффективность самостоятельной работы студентов по формированию соответствующих компетенций и приобретению необходимых знаний, умений и навыков обусловлена качеством научно-методического обеспечения образовательной программы, которое предполагает оснащенность соответствующими учебными, научными и иными изданиями, контрольно-измерительными и информационно-аналитическими материалами, методическими указаниями и другими материалами.

Для организации и выполнения самостоятельной работы студентами младших курсов МГЛУ преподавателями кафедры теории и практики английской речи разработано научно-методическое обеспечение, соответствующее следующим требованиям: учебные дисциплины должны быть обеспечены современной учебной, справочной, иной литературой, учебными программами, учебно-методической документацией, информационно-аналитическими материалами, в том числе в электронном виде; должен быть обеспечен доступ для каждого обучающегося к библиотечным фондам, электронным средствам обучения, электронным информационным ресурсам (локального доступа, удаленного доступа) по всем учебным дисциплинам, модулям.

Научно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов младших курсов по учебной дисциплине «Практическая грамматика» ориентировано на разработку и внедрение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий, адекватных компетентностному подходу, и включает в себя методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы, график самостоятельной работы по учебной дисциплине на учебный год, содержание учебного материала, учебную лите-

ратуру, вопросы к экзамену, образец экзаменационной карточки, критерии оценивания, рейтинговую ведомость успеваемости. График самостоятельной работы по учебной дисциплине на учебный год содержит в себе даты выполнения самостоятельной работы, название темы, содержание задания по теме, методическое обеспечение, формы контроля и количество часов.

Для контроля выполнения самостоятельной работы студентов разрабатывается фонд оценочных средств, включающий типовые задания в различных формах при поурочном контроле (устные, письменные, ситуационные, групповые и индивидуальные и т.п.); коллоквиумы; тесты различных типов; контрольные работы. Изучение каждого тематического блока завершается выполнением студентами теста с целью контроля промежуточного уровня их знаний и умений.

При организации самостоятельной работы студентов младших курсов соблюдаются следующие требования: последовательно увеличивается объем самостоятельной работы студентов в зависимости от степени овладения навыками самообразования; постепенно усложняются используемые формы самостоятельной работы; постоянно повышается творческий характер выполняемых работ.

Формы организации самостоятельной работы студентов младших курсов различны, каждая из которых имеет свои особенности и преимущества. Это могут быть как индивидуальные задания, такие как подготовка презентаций или выполнение переводов, которые позволяют студентам углубить свои знания в определенной области, так и групповые проекты, способствующие развитию командных навыков и способности работать в коллективе. Студенты могут, например, создать проект о различных способах выражения модальности, что не только улучшает их языковые навыки, но и развивает умение работать с информацией и представлять результаты работы.

Контроль самостоятельной работы может осуществляться преподавателем как во время аудиторных занятий, так и в online режиме, в том числе посредством последующей проверки заданий, выполненных студентами на образовательной платформе Moodle. Оценивание результатов самостоятельной работы студентов является компонентом рейтинговой системы оценки учебных достижений в рамках текущей аттестации.

Использование цифровых технологий для организации образовательного процесса в МГЛУ открыло новые горизонты для организации самостоятельной работы студентов младших курсов. Использование размещенных в Moodle ЭУМК по учебным дисциплинам позволяет студентам развивать навыки самостоятельного поиска информации, самостоятельного изучения материала и самоконтроля. Moodle предоставляет множество других возможностей для организации управляемой самостоятельной работы студентов. Это мощный инструмент, который помогает преподавателям эффективно организовывать самостоятельную работу студентов и эффективно взаимодействовать со студентами в достижении учебных целей.

Т. В. Шуляковская, И. Н. Смоглей

О СОЗДАНИИ ЭУМК ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (английский язык)»

В настоящее время электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) становятся основными ресурсами информационно-образовательной среды высших учебных заведений. При этом ЭУМК обеспечивают так необходимые сегодня наглядность, интерактивность, мобильность, компактность и низкую стоимость тиражирования, многовариантность и разнообразие проверочных заданий и тестов.

Внедрение ЭУМК в образовательный процесс способствует осознанию студентами целостной картины изучаемой дисциплины, позволяет индивидуализировать и дифференцировать обучение, усовершенствовать контроль и самоконтроль, повысить результативность учебного процесса в целом. Неоспоримым достоинством современных ЭУМК является возможность эффективной организации самостоятельной работы студентов и повышение их мотивации, интереса к изучаемой дисциплине за счёт использования различных форм представления информации и возможности включения в ЭУМК игрового и интерактивного контента.

Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Практическая грамматика второго иностранного языка (английский язык)» предназначен для студентов 1–2 курсов, обучающихся по специальности 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки».

Целью ЭУМК является формирование и совершенствование с помощью информационных технологий грамматической компетенции студентов, предполагающей умение использовать изученные грамматические структуры и речевые образцы адекватно ситуации речевого общения в письменной и устной речи и грамматически правильно оформлять высказывание/текст на иностранном языке в соответствии с коммуникативным намерением и нормами литературного языка.

Данный ЭУМК включает в себя следующие структурные компоненты: введение, теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний, вспомогательный раздел.

Введение включает цели ЭУМК, особенности структурирования учебного материала и содержит предложения по эффективному использованию материалов и инструментов, доступных в комплексе, для достижения наилучших учебных результатов.

Теоретический раздел содержит краткие теоретические сведения и обучающие видеоролики по темам, предусмотренным учебной программой по дисциплине, а также интерактивные видео презентации по теоретическому материалу с встроенными тестовыми заданиями на проверку понимания услышанного, созданными с помощью многофункционального интерактивного конструктора H5P.

Практический раздел включает комплекс упражнений и интерактивных заданий по изучаемым темам для закрепления знаний, формирования умений и навыков во время аудиторных занятий, а также задания для управляемой самостоятельной работы студентов (упражнения с ключами для самопроверки и ссылки на онлайн тесты), методические рекомендации по организации внеаудиторной работы обучающихся.

Материал для аудиторной работы направлен в основном на активизацию коммуникативно-продуктивной деятельности студентов, на совершенствование навыков употребления изучаемых грамматических структур в соответствии с ситуацией общения и развитие речевых умений, способствующих эффективной коммуникации на иностранном языке, поскольку именно оптимальное сочетание функционально-системного и коммуникативного подходов в обучении грамматике способствует успешному формированию грамматических умений и навыков и их эффективному переносу на новые ситуации в процессе речевой деятельности, как устной, так и письменной.

Примеры практических заданий коммуникативной направленности:

1. Постарайтесь догадаться и объяснить значения данных неологизмов при помощи относительных местоимений (*who/which/that/whose/whom*), например, *earworm* – ‘an earworm is a popular tune which (that) keeps repeating itself in your head.’

Пример неологизмов – *E-Quaintance, hotspot, infomaniac, edutainment, fashionista, staycation, newbie, photobomb, helicopter parent, jumbrella, etc.*

2. После просмотра видео *https://www.youtube.com/watch?v =Xyb5I0854-MM&t=4s* (рекламный ролик Coca-Cola UK) расскажите, как изменилась жизнь и традиции в питании обычной семьи, используя изученные грамматические конструкции *used to/be (get) used to*, например: *Our grandparents used to cook from scratch, they didn’t use to eat junk food, they used to have a family dinner in the evening, etc. Over the time we’ve got used to eating on the go, now we’re used to ordering a takeaway or buying ready-made meals, etc.*

3. Представьте, что находитесь в любимом месте Минска, опишите подробно, что происходит вокруг, используя глаголы в *Present Continuous*, статичные глаголы в *Present Simple*. Задача остальных студентов группы – догадаться, о каком месте идёт речь, например: *I'm sitting at the table and waiting for my order. The children nearby are eating hamburgers with fries and drinking Coke noisily. The young couple on the right are laughing and discussing the weather...* (the place is Mac.by).

4. Студенты работаю в группах по 4–5 человек. Каждый по очереди «открывает карту» (задание, созданное с помощью Wordwall, размещённое в соответствующем разделе ЭУМК в Moodle) и описывает результат некой деятельности, изображённый на картинке. Задача остальных – высказать предположение о том, чем занимался человек в течение длительного времени/что совершил, что могло привести к подобному результату, используя глаголы в *Present Perfect* или *Present Perfect Continuous*. Побеждает студент,

который дал наибольшее количество правильных ответов без грамматических ошибок. Например: результат на картике – *the girl is crying*, предположения – *she's been watching a sad movie / she's been cutting onions / she's hurt her knee / she's split up with her boyfriend, etc.*

Раздел контроля знаний содержит тестовые задания для текущей аттестации по дисциплине, критерии оценивания. Результаты учебной деятельности студентов по дисциплине «Практическая грамматика» учитываются в рейтинговой ведомости при промежуточной аттестации по модулю «Практический курс второго иностранного языка». В соответствии с примерным учебным планом специальности 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки» формой промежуточной аттестации является экзамен по учебным дисциплинам модуля «Практический курс второго иностранного языка» по окончании II и III семестров.

Вспомогательный раздел включает примерный тематический план и содержание учебной дисциплины, учебно-методическую карту дисциплины, перечень учебно-методической литературы и электронных ресурсов.

Отличительной чертой настоящего ЭУМК являются практическая ориентированность, использование современных инновационных технологий, большое количество интерактивных и игровых заданий, способствующих эффективной организации аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Д. В. Яковук, Н. В. Кузьменко,И. О. Диденко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

Искусственный интеллект сегодня активно внедряется в современное языковое образование, затрагивая все его аспекты – от автоматизации рутинных задач и персонализации обучения до написания пособий и учебников. Использование нейросетей при создании учебного пособия открывает широкие возможности для повышения качества, персонализации и эффективности образовательного контента.Рассмотрим их подробнее.

1. Генерация контента. Нейросети, такие как большие языковые модели Grok, DeepSeek или GPT, могут генерировать осмысленные и грамматически правильные тексты. Это позволяет авторам быстро создавать разнообраный контент, приспосабливая его под разные уровни сложности обучающихся. Важным условием выступает правильно сформулированный запрос, или так называемый промт: «*Создай комбинированное интерактивное задание на английском языке по теме '"Atthedoctor" для уровня A2-B1. Задание должно включать: 1)заполнение пропусков в коротком диалоге (5–6 реплик) между пациентом и врачом, используя ключевую лексику ('symptoms', 'headache', 'prescription'); 2)составление 3–4 вопросов, которые*

пациент мог бы задать врачу, на основе предложенной ситуации; 3)короткое ролевое задание, где студент пишет или разыгрывает мини-диалог (4–5 реплик) по заданному сценарию ('У вас болит горло').Используй простые грамматические конструкции, такие как Present Simple, 'I have…', вопросы с 'Do you…'.».

2. Адаптация материалов. Алгоритмы могут адаптировать сложные тексты для начинающих, переводить учебные материалы на разные языки с учетом культурных особенностей, чтодает возможность создавать более эффективные и персонализированные учебные материалы. Пример промта: *«Создай текст на английском языке (150–200 слов) по теме "At the dentist" для уровня B2-C1. Адаптируй его для двух уровней: упрощенный (B2, 150 слов, базовая лексика) и оригинальный (C1, с идиомами и сложными конструкциями). Включи 5 вопросов для каждого варианта: 3 на понимание, 2 на обсуждение. Укажи 4–5 ключевых слов с переводом и примерами использования. Стиль – увлекательный, с культурными отсылками».*

3. Анализ ошибок. Нейросети могут анализировать текст на логичность, орфографию, стилистику и соответствие образовательным стандартам. Они такжеспособны выявлять типичные ошибки и предлагать рекомендации по их исправлению. Это в свою очередь позволяет создавать разделы с типичными ошибками и способами их избежать, что способствует более глубокому пониманию языка. Например: *«Ты – эксперт по лингвистике и методике преподавания иностранных языков. Проверь предоставленный текст учебного пособия по английскому языку на наличие речевых, языковых и культуроведческих ошибок. Текст предназначен для учащихся уровня B2-C1 и охватывает тему "Sport"».*

4. Создание ролевых ситуаций. Нейросети умеют генерировать диалоги, ролевые ситуации и сценарии для практики разговорной речи, что является важным аспектом изучения иностранного языка. Например: *«Составь диалог на английском языке по теме "Job Interview" для уровня B2. Диалог – 12–15 реплик между интервьюером и кандидатом. Используй формальную лексику, идиомы и сложные конструкции (например, I would have...). Включи 3 вопроса для анализа (например, о стратегиях ответа) и 5 ключевых фраз с объяснением. Добавь краткую культурную заметку о собеседованиях в англоязычных странах».*

Полученный результат напрямую зависит от промта (запроса), формулировка которого состоит из следующих важных этапов:

1) указывайте уровень языка (A1, A2, B1, B2 и т.д.), чтобы нейросеть адаптировала лексику и сложность;

2) задавайте формат результата: текст, таблица, вопросы, диалог, тест;

3) ограничивайте объем: количество слов, предложений, вопросов или реплик;

4) конкретизируйте стиль: дружелюбный, академический, игровой, мотивирующий и т.д.;

5) добавляйте контекст: повседневные ситуации, профессиональные темы, культурные аспекты;

6) просите перевод или пояснения: для начинающих полезны переводы, для продвинутых – анализ ошибок;

7) проверяйте результат: нейросети могут ошибаться в грамматике или культурных нюансах, поэтому **редактура обязательна**.

Таким образом, при правильной формулировке промтов и четком видении желаемого результата, автор пособия может сделать нейросеть своим верным помощником в дидактическом творчестве.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Демидович М. И. Воспитательная работа студентов в период педагогической практики 3
Карпович Т. Е. Инфляция оценок: грозит ли она лингвистическому университету? 6
Ковчур С. А. Конкурентоспособность личности как необходимое условие успешной профессиональной деятельности 9
Кондратьева И. П. Инфографика в образовании: преимущества и проблемные аспекты 12
Трибуль И. В. Гражданско-патриотическое воспитание сквозь призму будущей профессии (на примере информационного часа «Что в гимне тебе моем?») 15
Черникова Н. В. Производственная практика в летнем оздоровительном лагере: проблемы и пути их устранения 17

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Богодяж Е. Н. Профессиональная мотивация учащихся профильных классов педагогической направленности 21
Бубен В. С. Клиентоориентированный подход в системе образования 24
Иванов О. В. Использование мобильных технологий в изучении понимания речи 26
Королёва Н. А. Динамика иноязычного лексикона у студентов языкового УВО 27
Савчук А. В. Перспективы исследований образно-эмоциональной сферы в контексте усвоения второго языка 30

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бондаренко Е. В., Гурьева С. С. ИИ как инструмент обучения грамматике немецкого языка: опыт использования 32
Галдукевич А. А. Спарринг-партнерство как метод интерактивного обучения 34

Иващенко А. А. Теоретические основы формирования
у студентов иноязычных речевых грамматических навыков 36
Кохановская А. Л. К вопросу успеваемости и мотивации студентов
к изучению второго иностранного языка..... 38
Пониматко А. П. Использование ситуационных задач
в процессе формирования функциональной грамотности учащихся
в области коммуникации на иностранном языке..... 41
Ракитская О. В. Обучение реферированию иноязычного текста
в комплексной подготовке преподавателей иностранного языка..... 45
Синевич А. Д. Интегративно-методологические параметры
социокультурной компетенции..... 46
Скакун Е. В., Короленя Н. Н. Коммуникативные приемы
обучения лексике в контексте формирования
функциональной грамотности учащихся..... 49
Ходасевич И. А. Фатические задания
как средство обучения студентов
дистанционному устному речевому взаимодействию на немецком языке..... 51
Чаплинская Е. О. Искусственный интеллект
в обучении иностранным языкам: новые горизонты и возможности..... 54
Чепик И. В., Антошина И. М. Развитие у учащихся
критического мышления в процессе смыслового чтения иноязычных текстов 55
Шинкаренко Д. А. ИИ-помощники
в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка 58
Шуколюкова О. С. Цифровые инструменты управления
учебно-познавательной деятельностью студентов
по учебной дисциплине «Язык средств массовой информации»..... 61

Круглый стол
«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЯ»

Веркович М. А. The use of Rhetorical Devices
in G. Orwell's "Animal Farm" 64
Радион Е. Н., Вилюга П. П. Вариативность коммуникативных
стратегий в семейном дискурсе 67

Круглый стол
«ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СТАРШИХ КУРСАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Авдейчик К. В., Ковалевич И. Н. Структурные и прагматические
характеристики вопросительных предложений в директивных речевых актах.... 70

Иванов А. Э., Ажаронок Е. В. Неоместоимения
в современном английском языке:
предпосылки возникновения и перспективы развития 72
Богданович А. Э. Особенности выбора временных форм
английского глагола в разномодальных стимуляциях 75
Жукова И. А., Мишурная Ю. В. Реферирование публицистических
текстов как средство формирования навыков письменной речи
в процессе обучения английскому языку как второму иностранному 78
Иванов А. Э., Кончакова Е. П., Рогожкина Н. Ф.
Формирование учебно-методических материалов
по лекционному курсу «Лингвострановедение» 80
Катарская Е. О. Использование платформы Ahaslides
при обучении студентов устному общению на английском языке 83
Кирейчук Е. Ю., Радион Е. Н. Использование схемы Тулмина
в риторической аргументации 85
Кравченко М. В. Динамические блоки инженерного дискурса
и их реализация в рамках иноязычной деловой беседы 88
Иванов А. Э., Пытель А. С. Ассоциативный эксперимент
как метод изучения токсичной коммуникации 91
Радион Е. Н. Обзор ключевых моментов
при написании учебной программы по дисциплине
«Социокультурные основы речевого общения» (английский язык) 93
Радион Е. Н. Интертекстуальность в семейном речевом континууме 96
Сможенкова Ю. В. Функционально-стилистические характеристики
колоронимов в англоязычном медиа- дискурсе 99
Соловьёва М. А. Возможности создания мотивации у обучающихся 102
Филимонцева Д. А. Принципы использования социокультурного
подхода в целях обучения студентов фразеологическим единицам 105

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН СТАРШИХ КУРСОВ»

Булыко А. В. Использование нейросети Perplexity
при разработке дидактических материалов
для обучения иностранному языку 108
Воропай Д. С., Щепачёва Т. Ю. Мотивация студентов
при обучении иностранному языку с использованием нейросетей 111
Зиневич Н. В. Особенности реализации категории агентивности
в новостном дискурсе экологической тематики 114
Крымовская М. Д. Возможности искусственного интеллекта
для создания учебно-методического комплекса по языковым дисциплинам 117
Ле Ван К. Н., Шемет А. Ю. О разработке программы
по дисциплине «Практическая риторика»
для студентов специальности «Переводческое дело» 119

Павлоцкая И. В., Алёшина Е. С. Развитие лингвокультурологической компетенции будущего переводчика
на базе чтения аутентичной литературы 122
Романовская Е. А. Технология «Дебаты»
в обучении иностранному языку
на старшей ступени лингвистического профиля 125

Круглый стол
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

Колос М. С. Различные подходы
к определению понятия «функциональная грамотность»
в отечественной и зарубежной литературе 129
Кочукова А. С. Учет взаимосвязи предметного
и метапредметного компонентов
в процессе овладения студентами устным иноязычным общением 131
Леонтьев П. М. Развитие у студентов умений переводческой деятельности
на основе использования заданий эвристического характера 134
Леонтьева Т. П., Скугарева Л. В. Развитие умений речевого этикета
у студентов-лингвистов на основе межкультурного подхода
(на материале итальянского языка) 137
Лукина С. А. Развитие аналитических умений
у будущих учителей иностранного языка
в период производственной практики 140
Филимонцева Д. А. Основные трудности в понимании
и использовании фразеологических единиц студентами-лингвистами 143

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКСЕОЛОГИЯ»

Буд-Гусаим А. Н. Формирование нравственных ценностей
в ходе занятий по физической культуре 146
Усенко И. С. Диагностика уровня развития
коммуникативных компетенций будущего учителя
в ходе производственной практики 149

Круглый стол
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Баранова А. С. Современные технологии воспитания
в детском оздоровительном лагере 153

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК. ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

Андреева М. В. Понимание и использование студенческого сленга студентами, изучающими русский язык как иностранный 156
Жизневская О. Н. Организационное и методическое сопровождение тестирования по русскому языку как иностранному в МГЛУ: состояние и перспективы..... 158
Подберезская Ю. А. Русские фразеологизмы как средство формирования стратегий коммуникативного поведения у иностранных обучающихся..... 160

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ»

Дисковец Ю. М. Искусственный интеллект в образовании: новые возможности для педагогической деятельности учителя 164
Калинина Е. В. Особенности использования образовательной онлайн-платформы Nearpod на уроках английского языка 166
Наркевич Н. М. Кейс-технология на уроках английского языка как средство формирования функциональной грамотности учащихся..... 168
Цыганчук А. Р. Применение Steam-технологии на уроках английского языка: от идеи к реализации..... 170

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»

Бачило Я. Имидж региона как фактор повышения его конкурентоспособности (на примере г. Минска) 173
Клишевич Н. Проблемы рзвития совместных предприятий в Республике Беларусь в условиях экономических санкций..... 174
Семиджанов А. Проблемы перехода Республики Беларусь к модели цифрового государства..... 175
Смильгина Д. И. Роль цифровых технологий в развитии внешнеэкономической деятельности 176

Круглый стол
«УПРАВЛЕНИЕ ОВЛАДЕНИЕМ СТРАТЕГИЯМИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫМИ»

Айдын М. Е., Сокольник О. Г. Обучение лексике на уроках РКИ (из практики преподавания) 177
Васильева С. Г. Использование интерактивных платформ в обучении русскому языку как иностранному..... 180
Гаврилович И. Н. Классификация учебных стратегий 182
Дементьева Т. Г. Учет индивидуальных стилей учения взрослых обучающихся при активизации их учебно-познавательной деятельности..... 185
Демченко Н. В. Стратегии расширения словарного запаса: эффективные приемы обучения взрослых..... 189
Довнар Т. А. Использование коммуникативных стратегий в обучении иноязычному общению..... 192
Калашникова Е. А., Трушникова Е. Ю. Эффективная стратегия овладения иноязычной речью при формировании учебно-познавательной компетенции 195
Колосовская И. Г. Методология разработки модели компетенций XXI века..... 197
Кохан М. Н. Использование технологий искусственного интеллекта для развития учебных стратегий обучающихся..... 200
Крапивная С. А., Козловская Л. А. Языковое пространство города в аспекте межкультурной коммуникации..... 202
Литвина Ю. А. Обучение межкультурной коммуникации при овладении взрослыми иностранным языком 205
Нарчук А. С., Яковлева А. С. Использование метода интерливинга в процессе овладения учащимися иностранным языком..... 207
Новикова А. И. Мотивация как основное условие эффективности учебного процесса на подготовительном курсе..... 210
Осмоловская И. Г. Учебные стратегии овладения грамматическими структрами иноязычной речи (немецкий язык)..... 212
Писоцкая Н. В. Использование техник нейролингвистического программирования при обучении иностранным языкам взрослых..... 215
Платоненко О. В. Инфографика как инструмент визуализации при обучении иностранцев продуктивным видам речевой деятельности 218
Полещук Т. М., Никифорова В. И. Использование приемов геймификации как инструмента формирования учебно-познавательной компетенции 221
Попко Т. Г. Стратегии овладения произношением иноязычной речи взрослыми 223

Рублевская Т. В. Использование современных технологий
для формирования и развития учебных стратегий
у взрослых обучающихся 224
Сикорская Т. А. Влияние презентации нового языкового материала
на формирование когнитивных стратегий у слушателей на уроках РКИ..... 225
Счисленок Г. А. Об особенностях контроля навыков владения
английским языком взрослыми при освоении программ
повышения квалификации в ИПКиП МГЛУ (из опыта работы) 227
Федорович Н. Н. Системный подход
к изучению глаголов движения при изучении РКИ на базовом уровне..... 229

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ»

Артёмова О. А. Лексические средства репрезентации дейксиса
в белорусском и английском языках: универсальное и уникальное 234
Баранчук Д. С. Техника свободного письма
как инструмент преодоления писательского блока
в процессе написания эссе на иностранном языке 237
Бондарева К. А. Обучение студентов, изучающих английский
как второй иностранный язык,
грамматике на разных этапах ее изучения 240
Варламова Е. М. Преимущества и недостатки изучения
английского языка как иностранного
студентами младших курсов высшего учебного заведения 241
Ветрова В. В. Формирование имиджа компании:
этапы и инструменты 243
Городецкий И. В. Фразеологические актуализаторы персонального
дейксиса в белорусском, английском и французском языках:
сравнительно-сопоставительный аспект..... 244
Гриц С. Л. Методы и приемы обучения лексике
на начальном этапе обучения иностранному языку 246
Демьяненко Т. А. Педагогические условия формирования
профессиональных ценностей учителя иностранного языка
у студентов младших курсов средствами языковых дисциплин..... 249
Дубровченко Е. М. Приложение Replika
в обучении английскому языку:
лингвометодические возможности и перспективы 251
Жилка Ю. И. Информационно-коммуникационные технологии
в обучении устной и письменной речи английского языка..... 254
Капская Е. Н. Применение
информационно-коммуникативных технологий
в обучении английскому языку как второму иностранному 256

Королёва Н. А. Метод управляемых открытий
в обучении грамматике студентов младших курсов 259
Курило Н. А. Межъязыковые Лакуны и причины их появления
(на материале английского и русского языков) 262
Огулик Д. Д. Технологии ИИ в языковом образовании:
новые возможности для преподавателей и студентов..... 263
Подгорная Н. В. Средства реализации субъективной модальности
в жанре юмористического дискурса
(на примере английских шуток и анекдотов)..... 266
Поляк А. Н. Организация самостоятельной работы студентов
в СЭО Moodle на основе игры «Memory game»..... 269
Валуйская Т. Л., Радивило Е. А. Динамика перфекционизма студентов
в условиях обучения в сотрудничестве (на примере английского языка) 270
Раевская Н. М. Особенности информационной
и фатической сторон британского разговора о погоде..... 273
Ружицкая В. Ю. Использование формата tiktok как инструмента
для овладения лексикой в рамках темы «University life»..... 275
Семёнова Н. П. Использование опорных конспектов
в обучении студентов младших курсов монологической речи 277
Смоглей И. Н., Сержанина Н. В. О создании ЭУМК
по дисциплине «Практика устной
и письменной речи второго иностранного языка (английский язык)»..... 279
Черток Д. А. Фразеологизмы на карте цифрового туризма:
новые горизонты языковой подготовки..... 281
Черток Д. А., Федосеева Н. В., Рахунок Т. В.
Лингвометодические аспекты применения ИИ
в языковой подготовке студентов младших курсов:
преимущества и возможности интеграции..... 284
Швец Г. Г. Исследование профессионального дискурса специалистов
в области инфокоммуникационных технологий:
состояние и перспективы..... 287
Шимчук Л. В. Особенности организации самостоятельной работы
студентов младших курсов языкового УВО..... 289
Шуляковская Т. В., Смоглей И. Н. О создании ЭУМК
по дисциплине «Практическая грамматика второго иностранного языка
(английский язык)» 292
Яковук Д. В., Кузьменко Н. В., Диденко И. О.
Использование нейросетей при создании учебного пособия 294

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

23–24 апреля 2025 года

В четырех частях

Часть первая

Ответственный за выпуск *В. Д. Синяк*

Компьютерная верстка *Н. А. Шауло*

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный университет иностранных языков». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2014 г. № 1/337. ЛП № 38200000064344 от 17.09.2025 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.