

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский государственный университет иностранных языков

**ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
И СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Сборник научных статей

Минск
БГУИЯ
2025

УДК 372.881.111.1(045)
ББК 81.432.1-931
П 727

Рекомендован Редакционным советом Белорусского государственного университета иностранных языков. Протокол № 5/79 от 19.11.2025 г.

Редакционная коллегия: кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры белорусской филологии и зарубежной литературы И. К. Кудрявцева (*ответственный редактор*) (БГУИЯ); кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лексикологии и стилистики английского языка Е. И. Будникова (БГУИЯ); преподаватель кафедры белорусской филологии и зарубежной литературы О. Г. Гилеп (БГУИЯ)

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент *Е. А. Малашенко* (УО «Белорусский государственный экономический университет»); кандидат филологических наук, доцент *Н. С. Сычевская* (УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»)

Преподавание английского языка и смежных дисциплин в современном мире : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т иностр. яз. ; редкол. : И. К. Кудрявцева (*отв. ред.*), Е. И. Будникова, О. Г. Гилеп. – Минск : БГУИЯ, 2025. – 241 с.

ISBN 987-985-28-0345-8

Материалы сборника посвящены вопросам преподавания английского языка, литературы, страноведения и культуры англоязычных стран на различных уровнях образовательной системы в Республике Беларусь и за рубежом, актуальным тенденциям развития современного иноязычного образования.

Предназначен для преподавателей учреждений высшего, общего среднего и среднего специального образования, докторантов, аспирантов, магистрантов, работников системы дополнительного образования, других заинтересованных лиц.

УДК 372.881.111.1(045)
ББК 81.432.1-931



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

ISBN 987-985-28-0345-8

© УО «Белорусский государственный университет иностранных языков», 2025

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное издание посвящено актуальным вопросам преподавания английского языка, литературы, культуры англоязычных стран, перевода. В сборник вошли статьи преподавателей университетов Беларуси и России, учителей белорусских школ, в том числе членов Общественного объединения преподавателей английского языка, которые прошли апробацию на ряде международных научных и научно-практических конференций, организованных кафедрой зарубежной литературы и кафедрой стилистики Минского государственного лингвистического университета.

Тематика сборника отражает актуальные тенденции развития современного иноязычного образования: внедрение информационно-коммуникационных технологий и цифровых инструментов в учебный процесс, разработка современных методов и приемов обучения различным аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности, создание мотивирующей среды для изучения иностранного языка, в том числе путем широкого использования интерактивных заданий, аудио- и видеоматериалов, совершенствование форм и методов внеаудиторной работы по английскому языку, использование художественных текстов в преподавании английского языка и зарубежной литературы, перевод белорусских культурных реалий на английский язык, адаптация методик к различным возрастным категориям, специальностям и уровням владения языком, взаимодействие учителя и ученика в эпоху цифровизации образования и многие другие. Ряд статей в сборнике посвящены аспектам профессионального иноязычного образования – подготовке будущих учителей, переводчиков, специалистов по межкультурной коммуникации.

Материалы сборника имеют не только теоретический, но и прикладной характер и содержат практические наработки в сфере преподавания английского языка и смежных дисциплин, ориентированы как на традиционные формы работы на занятиях по английскому языку, так и на инновационные, созвучные времени.

Сборник может быть рекомендован преподавателям учреждений высшего, общего среднего и среднего специального образования, докторантам, аспирантам, магистрантам, работникам системы дополнительного образования, и всем, кто интересуется вопросами методики преподавания иностранных языков в период глобализации и цифровизации образовательных процессов.

И. К. Кудрявцева,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры белорусской филологии
и зарубежной литературы БГУИЯ

Часть 1 ПРЕПОДАВАНИЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ
И НОВЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ

Ю. И. Атабекян

г. Климовичи, Беларусь

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В наши дни знание иностранного языка просто необходимо. Но владеть иностранным языком – это не значит знать грамматические правила, лексику или уметь пользоваться словарем. Язык необходим для того, чтобы на нем общаться непринужденно – так, как вы говорите на своем родном языке. Практическая цель обучения иностранному языку состоит в формировании умений и навыков устной речи, чтения и письма. Однако речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии коммуникативной компетенции. Обучение общению предполагает сознательное усвоение не только лексических, но и грамматических единиц.

Грамматика – один из важнейших аспектов обучения иностранным языкам, т. к. полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматической основы. Безусловно, знание грамматических правил необходимо для успешного владения иностранным языком [1, с. 19]. Одним из подходов к обучению грамматической стороне речи является функциональный или коммуникативный подход. Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и ситуативной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются и усваиваются не как «формы» и «структуры», а как средства выражения определённых мыслей, отношений, коммуникативных намерений, вводятся в речевой опыт. Таким образом, такая методика преподавания грамматики направлена на приобретение коммуникативных навыков. Она учит учеников выражать свои мысли и эмоции, используя грамматические структуры.

Развитие коммуникативных умений невозможно без знания языковых средств общения (слова, грамматические явления и др.) и навыков владения этими средствами при продуцировании и понимании высказывания в устной и письменной форме. Поэтому в содержание обучения иностранному языку включаются языковые знания (знание основы изучаемого языка как системы, правил, посредством которых единицы языка превращаются в осмысленное высказывание, понятий, значение которых выражается по-разному на разных языках, в том числе тех, сквозь призму которых воспринимается и отражается в человеческом сознании окружающий мир, а также нравственные и этические категории и т.д.) и языковые навыки, или автоматизмы [2, с. 91].

Речевая направленность предполагает обучение иностранным языкам через общение. Это означает практическую ориентацию урока. Правомерны лишь уроки на языке, а не о языке. Научить говорить можно только говоря, слушать – слушая, читать – читая. Прежде всего, это касается упражнений: чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно эффективнее.

Речевые действия возможны в том случае, когда владение языковым материалом в каждой точке учебно-воспитательного процесса доведено до уровня навыков и умений. С. Л. Рубинштейн определяет навыки как автоматизированные компоненты сознательно выполняемой деятельности, образующиеся путем упражнений и тренировки [3, с. 490].

В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объема лексики и грамматики, и притом с немедленной реализацией. Этот принцип можно активно применять во время проведения речевой зарядки (например, рапорт дежурного).

Необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений усваивались речевые и грамматические единицы. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию – и в процессе этого усваивает необходимые слова и приобретает грамматические навыки. Важнейшим условием создания активного грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на котором может формироваться навык. Грамматическое действие производится только в определенных словарных границах, на определенном словарном материале. Если ученик может в соответствующей ситуации быстро и правильно самостоятельно грамматически оформить фразу, то он уже в какой-то степени владеет грамматическим навыком. Употребление каждого грамматического явления, отмечает А. А. Леонтьев, должно быть доведено до уровня навыка. «Автоматизм достигается в том случае, если форма усваивается вместе с функцией. Заучивание формы, изолированной от ее функции, не гарантирует его последующего правильного употребления» (цит. по [4, с. 51]). И действительно, ученик может наизусть выучить парадигму спряжения глаголов, может без запинки воспроизводить основные формы глаголов, но при этом оказывается часто не в состоянии выразить самую простую мысль. Поэтому золотое правило при обучении грамматической стороне речи – учить усваивать грамматическую форму в процессе ее употребления. Только в этом случае формируется навык ее использования. Ведь в речевой практике человек говорит что-либо не потому, что ему хочется употребить то или иное грамматическое явление, а чтобы выразить свое согласие или несогласие, уверенность и так далее.

Ситуативность – ролевая организация учебного процесса. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста. Необходимость обучать на основе ситуаций признают все, однако понимают это различно. Описание ситуаций («В аптеке», «В общественном транспорте», «На концерте» и т. п.) не является ситуациями, так как не способно выполнить функции мотивации высказываний, развивать качества речевых умений. На это способны лишь реальные ситуации (система взаимоотношений людей как выразителей определенных ролей). Чтобы усвоить язык,

нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью. Желание говорить появляется у ученика только в реальной или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящих. Например, разыграть диалог, спросить у друга, что он любит. Необходимо обращать внимание на эмоциональность речи. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек всегда отличается от другого и своими природными способностями, и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: опытом, предметом деятельности, набором определенных чувств и эмоций, своими интересами, своим статусом в коллективе (классе). Учитывая все эти личностные характеристики, можно создать условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, мотивированы взаимоотношения. На уроке необходимо организовывать коллективное взаимодействие, при котором ученики активно общаются друг с другом, а условием успеха каждого являются успехи остальных.

Важным инструментом в работе над грамматикой являются упражнения, которые обеспечивают достижение учащимися коммуникативных целей, отработку навыков, вовлекают обучаемых в процесс общения и предполагают употребление таких коммуникативных процессов, как обмен информацией, обсуждение, взаимный результативный процесс.

Практика показывает, что эффективность коммуникативных заданий возрастает, если традиционная работа над словарным запасом и грамматическими навыками обучаемых проводится заранее. Ориентиром в организации обучения служат естественные речевые ситуации и учебные речевые ситуации, т. е. задания, моделирующие жизненные обстоятельства. Чтобы максимально приблизить условия речевой ситуации к условиям реального общения, необходимо определить основные черты реального общения. Анализ показывает, что таких черт три. Это реальные жизненные обстоятельства, заинтересованность собеседников в содержании разговора (в получении информации) и необходимость вести разговор на иностранном языке. Необходимость говорить на иностранном языке достигается в заданиях, предполагающих иностранного получателя информации. Например, предлагается написать письмо иностранцу, рассказать о своём городе или хобби. Можно предложить прослушать сообщение на определенную тему и представить свои мысли по данной теме, составить похожее сообщение.

Коммуникативное овладение грамматикой предполагает не столько знание правил, сколько умение, не задумываясь реализовывать их в процессе речевого взаимодействия. Не отрицая чисто тренировочных упражнений на грамматику, необходимо в качестве обязательного элемента использовать условно-коммуникативных и собственно коммуникативных упражнений для закрепления грамматических навыков. Важную роль здесь играют творческий подход к занятиям и самостоятельная познавательная деятельность учащихся.

Коммуникативный подход в обучении грамматике достаточно эффективен. Он позволяет наиболее оптимально достичь основных целей, которые

ставятся перед предметом иностранный язык в настоящее время. Он способствует систематизации языкового материала, установлению связи между коммуникативными задачами и альтернативными средствами их решения, создает представление о функциональных связях между различными явлениями языковой среды. Выполняя речевые задания на основе аутентичных страноведческих текстов, учащиеся не только совершенствуют лингвистическую компетенцию, но и приобретают социокультурные знания о стране изучаемого языка [6, с. 5].

Можно утверждать, что обучение грамматике на уроках английского языка в средней школе является неотъемлемым и главным фактором развития грамотной устной речи, а этому способствует реализация основных принципов коммуникативной грамматики: ситуативности, функциональности и вариативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреасян, И. М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И. М. Андреасян // *Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2006. – № 2. – С. 18–22.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
4. Педагогика и психология: традиции и креативность, поисковые исследования и инновации в образовании : монография / под ред. О. А. Подкопаева, А. А. Тарасенко. – Самара : ООО НИЦ «ПНК», 2021. – 174 с.
5. Бабинская, П. К. Коммуникативно-когнитивный подход к овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации / П. К. Бабинская, А. А. Мирский // *Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2001. – № 1. – С. 4–6.

Н. Е. Бергмане

г. Волковыск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Проблема формирования культуры коммуникативного поведения в такой полинациональной стране, как Беларусь, приобретает особую значимость и актуальность из-за дефицита культуры общения между представителями своей и иной лингвокультурной общности, а также ориентации на лжеценности. В настоящее время у учащихся становится меньше возможностей выстраивать

коммуникацию в образовательной среде школы: уменьшилось время на спорт и игры, а увеличилось на работу за компьютером, подготовку к ЦЭ и ЦТ по учебным предметам; сократились связи с общественностью, родителями. Недостаток коммуникации становится причиной стресса у учащихся, межличностных конфликтов. В связи с этим перед современной школой встает ряд проблем, требующих разрешения, одной из которых является проблема формирования культуры коммуникативного поведения у учащихся.

Иностранный язык выполняет важную роль в формировании поликультурной личности, способной использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации. *Формирование культуры коммуникативного поведения у школьников в процессе изучения иностранного языка является важным компонентом педагогического процесса в учреждениях образования, поскольку направлено на развитие личностных качеств (вежливости, внимательности, тактичности, доброжелательности, выдержанности, открытости, терпимости, готовности к общению и др.), составляющих основу базовой культуры личности и необходимых для успешной социализации учащихся* [1, с. 50]. Поэтому создание и внедрение модели формирования культуры коммуникативного поведения у учащихся средствами учебного предмета «Иностранный язык» является актуальным как для нашего учреждения образования, так и для всех учреждений образования Республики Беларусь.

Коммуникативное поведение рассматривается И. А. Стерниным как ‘совокупность норм и традиций общения определенной группы людей’. *Его основу составляет вербальное поведение в стандартных коммуникативных ситуациях, то есть речевой этикет. Речевой этикет любого народа сочетает в себе национальные, интернациональные и общемировые особенности. Высокий уровень сформированности культуры речевого этикета позволяет личности прочувствовать свою принадлежность к родному народу, осознать себя гражданином поликультурной страны, субъектом мировой цивилизации* [2, с. 3–7]. Увеличение контактов между различными народами обуславливает потребность отдельных личностей, общества и государства в осуществлении такого общения людей – представителей различных лингвокультурных общностей, которое способствовало бы облегчению контактов, помогало бы избежать возможных недоразумений и предотвращало бы конфликты. Это становится возможным при наличии у людей достаточной культуры коммуникативного поведения.

Несмотря на активное обсуждение в научно-педагогической литературе феномена культуры коммуникативного поведения и речевого этикета в различных аспектах зарубежными (Д. Карнеги, К. Левин, Г. Хофштеде и др.) и отечественными педагогами (Н. К. Иконникова, А. С. Макаренко, Т. Н. Петрова, В. А. Сухомлинский, М. В. Дружинина, И. Н. Курочкина, Т. А. Ладыженская и др.), в педагогической теории остается недостаточно разработанной проблема формирования у подрастающего поколения куль-

туры коммуникативного поведения в процессе изучения иностранного языка, тогда как в нем заложены потенциальные возможности формирования у школьников мотивации освоения норм поведения в обществе.

Кроме того, изучение деятельности учителей иностранного языка по национальным УМК показало, что они испытывают трудности в формировании культуры коммуникативного поведения у учащихся. Педагоги осознают значение и роль содержания образования в области «Иностранный язык», но недостаточность знаний и умений в области теории и технологии формирования коммуникативного поведения у учащихся не позволяет им в полной мере использовать педагогический потенциал иностранного языка в воспитании современных школьников. Таким образом, существует противоречие между объективной необходимостью формирования культуры коммуникативного поведения у подростков в процессе изучения иностранного языка и недостаточной разработанностью теоретических основ и методики проведения этой работы в условиях современного образовательного учреждения. Названные противоречия обусловили выбор темы инновационного проекта и подтвердили его актуальность.

На основе изучения результатов фундаментальных и прикладных исследований в образовании, анализа собственного опыта практической деятельности в обучении иностранному языку, а также с учетом современных акцентов на инновационное проектирование нами была разработана «Модель формирования культуры коммуникативного поведения у учащихся средствами учебного предмета «Иностранный язык»». Разработанная модель была нацелена на овладение учащимися культурно обусловленными разговорными нормами и стратегиями общения, развитие умений инициации, поддержания и эффективной реализации целевого общения с представителями иноязычной культуры, формирование у учащихся когнитивных механизмов осуществления иноязычной речевой деятельности, активизацию творческой самостоятельности и инициативности.

Инновационная деятельность охватила 116 учащихся 3–11 классов ГУО «СШ № 5 г. Волковыска». Творческой группой учащихся и педагогов была разработана модель деятельности Центра инициатив через создание на социальных площадках виртуальных сообществ педагогов, учащихся и их родителей.

Реализация комплексно-целевой программы инновационной деятельности «Внедрение модели формирования культуры коммуникативного поведения у учащихся средствами учебного предмета «Иностранный язык» осуществлялась в соответствии с календарным планом инновационной деятельности. Было организовано психологическое сопровождение инновационной деятельности. Педагогами-инноваторами велись педагогические дневники. Были сформированы основные подходы к организации управления инновационным проектом: компетентностный подход, информационно-просветительский подход, социально-педагогический подход, субъектно-оценочный подход, программно-целевой подход, проектный подход.

В основу реализации инновационного проекта были положены следующие основные принципы: принцип научности, принцип добровольности, принцип свободы выбора, принцип развития инициативы, принцип сетевого взаимодействия как основы социального партнерства, принцип открытости образовательной системы как условия саморазвития.

Образовательный процесс для учащихся как экспериментальных, так и контрольных групп был организован по единым учебным планам и программам, с той лишь разницей, что для первых были организованы факультативные курсы «Культура речевого общения» и «Коммуникативная грамматика». Занятия организовывались как в традиционных, так и творческих формах. Для повышения уровня культуры коммуникативного поведения у учащихся и развития их навыков диалогической речи, совершенствования их навыков восприятия речи на слух и формирования положительной мотивации, способствующей самостоятельному поиску дополнительной страноведческой и культуроведческой информации, мы практиковали просмотр и обсуждение сюжетных видеороликов и использовали различные формы «small talk» как часть урока. Для этого был разработан ряд упражнений под общим названием «What to say and how to behave».

Педагоги постоянно находились в диалоге с учащимися, поддерживали их хорошее настроение, поощряли инициативу, легко замечали изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагировали на них. Преобладал стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Возникавшие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решались совместными усилиями.

Все это позволило значительно повысить уровень сформированности культуры коммуникативного поведения учащихся после эксперимента. Анализ данных показал, что исходный уровень сформированности информационной культуры у 35 % учащихся был высоким, у 58 % – средним и у 7 % низким; уровень культуры коммуникативного поведения у 43 % респондентов был высоким, у 49 % школьников – средним, у 8 % учащихся – низким. В результате инновационной деятельности повысился общий уровень информационной культуры учащихся (у 47 % учащихся – высокий, у 50 % – средний и у 3 % – низкий); уровень культуры коммуникативного поведения (у 56 % респондентов – высокий, у 41 % школьников – средний, у 3 % учащихся – низкий). Из вышесказанного можно сделать вывод, что у учащихся школы, задействованных в инновационном проекте, уровень информационной культуры повысился на 13 %, а уровень культуры коммуникативного поведения – на 11 %.

В качестве результатов данного эксперимента можно выделить следующее:

- создание электронной книги «Подготовка к олимпиаде»;
- подготовка сборника «Английский для выживания»;
- создание электронной книги «Слова благодарности родителям»;
- призовые места за участие в районной исследовательской конференции школьников «Шаги в науку» и в международной исследовательской конференции школьников «Новые филоматы» (ГУО «Гимназия № 1 им. академика Е. Ф. Карского, г. Гродно»);

- успешность выступления учащихся в районном и областном конкурсах песни на иностранном языке 'Interfest';
- повышение интереса у учащихся к предмету через организацию внеклассной работы (предметные недели, фестиваль английской культуры, республиканский конкурс «Лингвистёнок», участие в дистанционных олимпиадах, проектах);
- повышение активности учащихся на уроках, появление желания дополнительно заниматься по предмету, что реализуется в виде посещения клуба «I will speak English», проведения экскурсий в школьном музее, индивидуальных занятий, консультаций по предмету.

Итак, в ходе эксперимента был определен начальный уровень и динамика развития культуры коммуникативного поведения учащихся 3–11 классов. Была экспериментально проверена эффективность модели формирования культуры коммуникативного поведения у учащихся путем сравнения начального и сформированного уровней развития культуры коммуникативного поведения. В ходе занятий школьники учились понимать, принимать позиции собеседника, анализировать основания для того или иного мнения, учились слушать и слышать друг друга, понимать возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета или явления. Они также учились на практике пользоваться монологическими и диалогическими формами общения, продуктивно взаимодействовать друг с другом ради достижения общей цели – публичного предъявления результата групповой деятельности, отлично находить общий язык и хорошо налаживать коммуникационные связи друг с другом. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведенный эксперимент дал положительные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
2. Стернин, И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – 2-е изд. испр. – Воронеж : Гарант, 2015. – 52 с.

С. С. Вярбіцкі

г. Слуцк, Беларусь

ВЫКАРЫСТААННЕ РОЕТРЫ PROMPTS НА ЗАНЯТКАХ АНГЛІЙСКАЙ МОВЫ Ў 10 КЛАСЕ

Акцэнт на авалоданне мовай як сродкам непасрэднай і апасродкаванай камунікацыі абумоўлівае патрэбу засяродзіць увагу ў працэсе навучання мове на развіцці ў вучняў навыкаў карыстацца мовай і маўленчымі сродкамі

не толькі ў кантэксце рэпрадукцыйнай і прадукцыйнай дзейнасці па авалоданні ўсімі відамі моўных кампетэнцый, але і ў змененых ці новых сітуацыях камунікацыі, як вуснай, так і пісьмовай [1, с. 24]. Выкарыстанне вершаў на занятках англійскай мовы для развіцця творчых здольнасцяў вучняў можна разглядаць як ужыванне крэатыўнай тэхналогіі. Паэзія дапамагае вучням эфектыўна фарміраваць граматычныя навыкі, узбагачаць слоўнікавы запас, спрыяць пераадоленню моўнага бар'ера, павялічваць матывацыю і асабістую зацікаўленасць [2, с. 93].

Асноўная задача настаўнікаў – павялічыць энтузіязм вучняў і ператварыць іх з пасіўных спажывцоў ведаў у актыўных творцаў. Творчасць у спалучэнні са здольнасцю асэнсавана карыстацца такой складанай семіятычнай сістэмай, як мовай, разглядаецца як адметная рыса чалавека. Настаўнікі карыстаюцца тэхналогіяй творчага ліста, каб уцягнуць вучняў у працэс навучання замежнай мовы. Напісанне вершаў – гэта творчы падыход да глабальнага пашырэння валодання англійскай мовай [2, с. 93]. Спрабуючы перадаць свае пачуцці на іншай мове, людзі, якія вывучаюць замежную мову, могуць пачувацца раздражнёнымі, разгубленымі. Іх становішча пагаршаецца тым, што яны не могуць знайсці эмацыянальна падобную тэрміналогію, якая, па іх думцы, найлепей адлюстроўвае тое, што яны хочуць сказаць на іншай мове [3, с. 144]. Для прадухілення гэтай праблемы існуюць poetry prompts (паэтычныя падказкі).

Poetry prompts – гэта наборы слоў альбо фраз, якія выкарыстоўваюцца для стымулявання творчага працэсу напісання верша. Гэта могуць быць звычайныя словы, напрыклад, “зіма”, “птушкі”, “каханне”, альбо цэлыя сказы, напрыклад, “цёмная ноч на полі васількоў”, “мой першы дзень у школе”, “успаміны пра дзяцінства”, “*imagine an invisible ghost picks up a pen and starts writing to you*”, “*write a poem where each line/sentence is about each day of last week.*”

Паэтычныя падказкі спрыяюць навучанню пісьмовай мове, паколькі дапамагаюць напісаць асобны верш. У нашым артыкуле разглядаюцца паэтычныя падказкі, створаныя сучасным амерыканскім паэтам і педагогам Джозэфам Фасанам. Прапанаваныя ім poetry prompts адрозніваюцца ад звыклых формы тым, што маюць выгляд напісанага верша з пропускармамі, у якія вучні мусяць упісаць патрэбную часціну мовы. Так, напрыклад, у адным з радкоў паэтычнай падказцы з *My Poem (Title)* трэба ўпісаць прыметнік, два назоўнікі і дзеяслоў: *‘Today I feel like a/an (adjective) (noun) (verb)ing in the (noun).’*, а ў паэтычнай падказцы пад назвай *Question poem (Title)* толькі назоўнікі, прыметнікі і ўласнае пытанне ў канцы верша:

QUESTION POEM (Title)

Why is the (noun) (adjective)?

Why is the (noun) (adjective)?

Why is the (noun) (adjective)?

When I ask, I hear the song of my own (adjective) voice.

*And then I know the answer.
The (noun) is (adjective),
the (noun) is (adjective),
and the (noun) is (adjective)
because we are meant to love the (adjective) questions.
(Insert a question of your own as the final line.)*

З мэтай выявіць стаўленне настаўнікаў да крэатыўных метадаў навучання замежнай мовы намі было праведзена апытанне сярод настаўнікаў ДУА “СШ № 12 г. Слуцка.” 100 % апытаных адзначылі, што станоўча ставяцца да крэатыўных метадаў у навучанні. Самым выкарыстоўваемым метадам (73 %) крэатыўнага навучання выявіўся прагляд кароткіх фільмаў альбо мультфільмаў на занятку і выкананне практыкаванняў па ім. 25 % настаўнікаў аддалі перавагу чытанню казак і іх інсцэнізацыі ў канцы занятку. Найменей папулярным метадам выявілася чытанне і аналіз вершаў (2 %). Вынікі апытання могуць быць звязаны з тым, што настаўнікі незнаёмыя з метадамі выкарыстання паэтычных падказак. Чытанне, напісанне і аналіз вершаў мы лічым прадуктыўным, таму прапануем варыянт працы па паэтычных падказках, каб павялічыць зацікаўленасць настаўнікаў і вучняў да паэзіі.

Створаныя амерыканскім педагогам педагогічныя падказкі з’яўляюцца своеасаблівым практыкаваннем на дапаўненне. Але, у адрозненне ад звычайных практыкаванняў, мэта паэтычных падказак – развіццё крэатыўнасці вучня.

Як і ў любым іншым тыпу моўнай дзейнасці, перад тым як брацца за працу па напісанні верша па паэтычнай падказцы, варта яе прааналізаваць і растлумачыць вучням незразумелыя словы альбо граматычныя структуры. На **перадтэкставым** этапе настаўнік можа папрасіць іх падумаць, якая асноўная ідэя верша, звярнуць увагу вучняў на назву (love роет, grief роет, friendship роет). Вучні робяць некалькі прадказанняў пра назву. Кожны вучань, незалежна ад таго, працуе ён у групе альбо індывідуальна, павінен быць уцягнуты ў працэс дэкадавання. Настаўнік, атрымаўшы адказы вучняў, можа растлумачыць розныя аспекты тэксту. Ён можа арганізаваць і адшліфаваць гэтыя ідэі, каб адназначна прыйсці да агульнага разумення, звязаўшы папярэднія веды вучняў з новым вывучаным зместам. Пасля абмеркавання назвы настаўнік можа прадставіць ілюстрацыю, якая дае нагляднае ўяўленне аб тэксце, які абмяркоўваецца. Ілюстрацыя можа даць важныя падказкі для прагназавання зместу тэмы тэксту. Калі ілюстраванага тэксту няма, настаўнік можа папрасіць штучны інтэлект падрыхтаваць ілюстрацыю. А пасля, на **тэкставым** этапе, не запаўняючы пропускі, настаўнік кажа вучням прачытаць верш і абмеркаваць незразумелыя словы. Пасля тлумачэння незразумелых слоў, вучням даецца заданне запоўніць пропускі, такім чынам яны ствараюць асобны і ўнікальны верш. На **паслятэкставым** этапе вучням прапануецца прачытаць свае вершы.

Прыкладаем два вершы, напісаныя вучаніцамі 10 класаў:

My Poem (I)

My name is Anastasiya.

Today I feel like a colourful butterfly flying in the ash.

Sometimes I am a girl.

Sometimes I am an insect.

But always I am beautiful.

I ask the world, "How so?"

And the answer is

A colourful butterfly.

My Poem (II)

My name is Yana.

Today I feel like a regular schoolgirl swimming in the sea.

Sometimes I am sad.

Sometimes I am happy.

But always I am learning.

I ask the world, "Who am I?"

And the answer is

A regular schoolgirl.

Такім чынам, нягледзячы на простую і немудрагелістую прыроду, паэтычныя падказкі паляпшаюць моўныя здольнасці. Напісаўшы простыя вершы, вучні ствараюць уласны твор за адносна кароткі перыяд часу, выкарыстоўваюць знаёмую лексіку і адкрываюць новы слоўнікавы запас, карыстаюцца пэўнымі моўнымі структурамі, развіваюць упэўненасць у сваёй здольнасці дзяліцца пачуццямі ў пісьмовай форме.

ЛІТАРАТУРА

1. Головань, И. В. Обучение креативной письменной речи на второй ступени общего образования : на материале немецкого языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Головань. – Москва, 2008. – 195 с.
2. Баскакова, М. А. Поэзия как одна из креативных форм при обучении английскому языку / М. А. Баскакова // Вестник науки и образования. – 2021. – № 14–1. – С. 92–96.
3. Chamcharatsri, P. B. Poetry writing to express love in Thai and in English: A second language (L2) writing perspective / P. B. Chamcharatsri // International Journal of Innovation in English Language Teaching. – 2013. – Vol. 2, №. 2. – P. 142–157.

Н. П. Ганчар
г. Гродно, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АРТ-СКАЗКА И АРТ-ТЕАТР
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА I СТУПЕНИ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ «THE SAVVAGE PIE»)

Перед педагогами всегда стояла и будет стоять необходимость поиска подходящих методов и приемов преподавания, способствующих развитию интереса и мотивации к чтению у младших школьников. Особую актуальность приобретает обучение чтению посредством различных технологий, отдельное место среди которых принадлежит арт-технологиям.

Актуальность использования данных технологий обусловлена необходимостью создания условий для формирования навыка чтения учащихся 3–4 классов, а также разработки алгоритма их внедрения на уроках английского языка, способствующего формированию и совершенствованию навыков чтения у обучающихся. Задачи обучения чтению на иностранном языке на каждой ступени обучения конкретизированы в Учебной программе по иностранным языкам для учреждений общего среднего образования [1; 2]. Формы и приемы современных арт-технологий многообразны, что дает возможность использовать их на разных этапах урока: начало, изложение нового материала, закрепление пройденного, физкультминутка, домашнее задание. Разработкой проблем использования арт-технологий в образовании занимались И. М. Кунгурова, Н. И. Пантыкина, Л. Г. Светоносова и др. [3; 4; 5; 6].

Сказка, как и любой другой элемент коммуникативного метода обучения, позволяет ученикам в простой и занимательной форме изучать необходимую информацию, развивать различные языковые навыки. Использование технологий арт-сказка на уроках английского языка вносит разнообразие в содержание уроков, расширяет кругозор учащихся, повышает их коммуникативную культуру, позволяет развивать языковую догадку и чувство языка, значительно повышает интерес к самому языку и, следовательно, повышает мотивацию к учению. Сказки могут включать в себя не только простой текст, но стихи, песни, рифмовки. Такая сказка благодаря своей ритмической структуре – прекрасный материал для формирования слухо-произносительных навыков, что является одной из наиболее важных задач обучения английскому языку.

Работа со сказкой способствует расширению содержательной стороны общения на уроке английского языка. В сказочных диалогах воссоздаются типичные ситуации общения, что позволяет стимулировать речевую деятельность учащихся на уроке, их коммуникативную активность. Очень важно создать подходящие условия для процесса говорения, в противном случае у учащихся могут возникнуть трудности. Многие ученики стесняются говорить

на английском языке, боятся сделать ошибки и таким образом подвергнуть себя критике; сказка же помогает создать приятную, комфортную атмосферу на уроке. Сюжеты сказок знакомы всем детям и быстро вызывают у них интерес, это исключает проблему того, что учащимся бывает нечего сказать по обсуждаемой теме, у них нет достаточной информации по определенному вопросу. Включение сказки в урок позволяет задействовать в речевой деятельности весь класс. Таким образом, сказка является эффективным приемом в обучении говорению, повышает мотивацию учащихся и позволяет избежать подобных трудностей.

В начальной школе сказки могут стать незаменимым помощником в изучении лексики. Учиться вместе со сказочными персонажами для детей весело и поучительно. Сказочная ролевая игра состоит в условном воспроизведении учащимися практической деятельности людей или сказочных персонажей, она образует условия реального общения. Особенная эффективность такого обучения состоит в том, что сказочная ролевая игра вызывает «взрыв мотивации и повышения интереса к предмету» [7]. В этих играх учащимся дается возможность овладеть разнообразными элементами общения: умение начинать беседу, умение ее поддерживать, соглашаться с мнением собеседника или опровергать его, умение слушать, задавать уточняющие вопросы. Содержание текстов сказок способствует расширению у учащихся активного запаса слов. Учащиеся наглядно видят то, что английский язык может быть использован как средство коммуникации. Применение сказок способствует формированию лингвистической компетенции обучающихся.

Сочинение своей сказки учащимися на уроках английского языка – отличный способ обучения навыку письма. Умение самостоятельно строить высказывания очень важно. После прочтения любой сказки учитель может предложить детям сочинить ее продолжение или собственную отдельную сказку. При помощи такого метода можно внести разнообразие в содержание уроков английского языка.

Чтение сказок способствует развитию познавательных процессов и общей культуры младших школьников. Работа над чтением сказок стимулирует развитие творческого воображения детей, развитие индивидуальных способности, расширение словарного запаса, образное и ассоциативное мышление. Сказки помогают ученикам адаптироваться к языку, научиться читать бегло. Ведь умение читать бегло и правильно является неотъемлемым критерием успешного изучения английского языка. Чтение по ролям является отличной подготовкой к драматизации сказки – одному из основных приемов обучения говорению. Особенно актуально это на начальном этапе обучения.

Технология арт-театр воздействует именно на эмоционально-чувственную сферу учащегося, обеспечивая высокий результат адаптации к учебному процессу, самопринятия и самооценки. Данная технология позволяет сделать урок действенным, эффективным, а общение учителя и ученика живым. Ведь иностранный язык – это, прежде всего, средство общения, а технология позволяет ученику справиться со своими языковыми и психологическими

барьерами, указывает путь к свободной независимой позиции своего внутреннего «Я». Для ребят младшего школьного возраста могут быть применены следующие приемы технологии арт-театр: выразительное чтение, инсценировка, этюд, ролевая игра, драматизация сказок и стихов на уроках. Драматизация включает в себя невербальные жесты и движения, представляющие собой прекрасные опоры для запоминания. Каждая отдельная сказка может иметь особую технику драматизации. Можно представлять сказку как кукольный театр, бумажный театр, проигрывать ее в нарисованном телевизоре или наряжать детей в маски. Сценарий можно прорабатывать на уроке совместно с учителем, а дома дети должны самостоятельно заучить свои роли. Такая постановка станет увлекательным и поучительным мероприятием. Его можно провести как внутри класса – на уроке, так с приглашенными гостями, которыми могут быть учащиеся младших классов или родители учеников. С помощью инсценировки сказки можно развивать воображение учащихся, подталкивая их к самостоятельному творчеству, а вместе с ним – к свободному говорению. Стоит отметить, что драматизация сказок способствуют созданию психологического комфорта на уроке.

Представленные арт-технологии легли в основу авторской сказки «The Cabbage Pie» [8]. В авторской сказке представлены не только текст сказки, но и озвученный словарь, игровое поле и герои сказки, которых рекомендуется вырезать и наклеить на более плотное основание.

От простого повторения за диктором диалогов с одновременным передвижением героев, проигрыванием сюжета, мы переходили к сочинительству своих историй, ведь все для этого у нас есть: герои, поле, а главное – желание творить и создавать новые сказки. Таким образом, применение технологий арт-сказка и арт-театр на уроках английского языка значительно расширяет кругозор и коммуникативную культуру учащихся младших классов, развивает у них навыки языковой догадки, чувство языка, способствует повышению интереса к языку, и соответственно, мотивацию к учению, а также являются одним из важных средств нравственного воспитания личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для III класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего -среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – URL: <https://www.adu.by/images/2023/08/nach/up-in-yaz-3-rus.docx> (дата обращения: 18.10.2023).
2. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для IV класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – URL: <https://www.adu.by/images/2023/08/nach/up-in-yaz-3-rus.docx> (дата обращения: 18.10.2023).

3. Кунгурова, И. М. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам» в вузе / И. М. Кунгурова // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. – 2013. – № 5 (11). – С. 46–51.
4. Кунгурова, И. М. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе: монография / И. М. Кунгурова. – Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 185 с.
5. Пантыкина, Н. И. Использование драматизации как вида арт-технологий в обучении иностранным языкам / Н. И. Пантыкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 195–199.
6. Светонослова, Л. Г. Арт-технологии в современном образовании: учеб. пособие для бакалавров педагогики / Л. Г. Светонослова; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : Шадринский Дом печати. – 2016. – 74 с.
7. Князева, Т. А. Сказки и игры на уроках английского языка как эффективный прием формирования навыков языковой компетенции учащихся на начальном этапе обучения / Т. А. Князева. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/06/23/skazki-i-igry-na-urokakh-angliyskogo> (дата обращения: 18.10.2023).
8. Ганчар, Н. П. The Cabbage Pie / Н. П. Ганчар. – Гродно : ООО «ЮрСаПринт», 2019. – 30 с.

П. В. Гибкий

Минск, Беларусь

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (НА ПРИМЕРЕ ЭФФЕКТА ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ)

Актуальность статьи обусловлена важностью исследования методических аспектов перевода с китайского языка на английский. По мнению Т. Л. Гурулевой, уровень владения китайским языком отечественных китаистов значительно уступает уровню специалистов в области западных языков» [1], что говорит о необходимости его повышения. Более того, достаточно остро стоит проблема ошибок в переводе, вызванных деструктивной языковой интерференцией [2]. Что касается новизны исследования, существуют значительное количество работ, посвященных переводу с русского языка на китайский и с китайского на русский. Тем не менее, методические аспекты обучения переводу с китайского языка на английский, и, в частности, передачи эффекта прошедшего времени, нуждаются в более подробном рассмотрении отечественными лингвистами.

План занятия «Перевод синтаксических явлений с китайского языка на английский»

1. Адаптированное толкование понятий “эквивалентность” и “адекватность” (на материале лекции Д. И. Ермоловича). Эквивалентность – общность (смысловая близость) оригинала и перевода. Адекватность – правильность перевода [3].

2. Введение понятия “переводческая трансформация”, обоснование необходимости их использования. В процессе перевода «... не только допустимы, но часто и просто неизбежны многочисленные перегруппировки, перестановки и перераспределения отдельных смысловых элементов («переводческие трансформации»)» [4, с. 6].

Так как в китайском языке, в отличие от английского, отсутствует словоизменение и нет морфологических показателей времени, полное сохранение эквивалентности на уровне синтаксических структур в большинстве случаев не представляется возможным. По этой причине используются переводческие трансформации: перестановки, замены, опущения, добавления, комплексные преобразования [5, с. 68]; [6, с. 68].

3. Изучение металингвистического значения полусуффикса 了 (-le) и модальной частицы 了 (le). Полусуффикс¹ 了 (-le) указывает на завершенность процесса / включение говорящего в момент события и др. [7], модальная частица 了 (le) – на изменение ситуации [8, с. 164]. Приведем следующие примеры: 他喝了一杯白酒 (‘Он выпил стакан водки’); 他喝了一大酒杯啤酒后醉倒了 (‘Выпив большой стакан пива, он опьянел’) [9]. В первом предложении 了 обозначает завершенность, во втором случае 了 в конце предложения является модальной частицей, которая указывает на изменение ситуации (‘был трезв – опьянел’). Данные языковые единицы «... принадлежат не языку, а метаязыку так как обозначают явления языка, а не модели мира [10, с. 20]. Поэтому мы считаем, что значение, выражаемое полусуффиксом 了 (-le) и модальной частицей 了 (le), является металингвистическим [11] и оперируем термином «метасемантика» [10]. Комбинация данных служебных знаков является процедуральным синтаксическим средством создания эффекта прошедшего времени [7], временного промежутка, возникающего между завершенными процессами [12] / временного отношения одновременности, который возникает между процессами в прошлом.

4. Анализ способов адекватной передачи метасемантики полусуффикса 了 (-le) и модальной частицы 了 (le) с китайского языка на английский. Далее студентам предлагаются примеры, характеризующие использование способов адекватной передачи металингвистического значения 了 (-le) и 了 (le) с китайского языка на английский. Данные предложения

¹ В комбинаторной семантике принято называть 了 (-le) полусуффиксом, так как его лексическое значение полностью не стерто: известно, что данная языковая единица произошла от ёгена 了 (liao, ‘завершать’) [7].

взяты из электронной версии Лингвистического корпуса китайского языка Пекинского университета языка и культуры [13] и переведены на английский язык с использованием Reverso Context [14].

Исходный текст	Текст перевода	Анализ создания эффекта прошедшего времени	Способы передачи метасемантики полусуффикса 了 (-le) и модальной частицы 了 (le)
<p>他吃了一惊，四面望望，寥落的苦笑了起来。</p>	<p><i>He startled, looked around, and smiled bitterly</i> ('Он испугался, огляделся и горько улыбнулся').</p>	<p>Процессы 'испугался', 'огляделся' и горько 'улыбнулся' предшествуют друг другу. Эффект прошедшего времени создан комбинацией полусуффиксов 了 (-le).</p>	<p>1. Грамматическая (синтаксическая) замена: в китайской версии значение завершенности процесса выражено полусуффиксом 了 (-le), в английской – с помощью формы Participle II <i>ed</i>. 2. Грамматическое (синтаксическое) опущение (в тексте перевода <i>smiled bitterly</i>, в отличие от оригинала 苦笑了起来, нет указания на инициацию процесса (переход из скрытого состояния в открытое) [10]. В исходном тексте данное значение выражено с помощью 起来.</p>
<p>我看了一篇日记，还真当自己是情种了。</p>	<p><i>I was reading a diary, and I really felt like I was in love</i> ('Я читала дневник и чувствовала себя по-настоящему влюбленной').</p>	<p>Процесс 'читала', происходил одновременно с другим 'чувствовала'. Эффект прошедшего времени создан комбинацией полусуффикса 了 (-le) и модальной частицы 了 (le).</p>	<p>1. Грамматическая (синтаксическая) замена: в китайской версии на включенность говорящего в момент события указывает полусуффикс 了 (-le), в английском варианте протяженность процесса обозначает форма Past Continuous <i>was ... ing</i>. 2. Грамматическое (синтаксическое) опущение (в тексте перевода <i>I really felt like I was in love</i>, в отличие от оригинала 当自己是情种了, нет обозначения изменения ситуации. В исходном тексте данное значение выражено с помощью модальной частицы 了 (le).</p>

Результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания синтаксиса китайского языка, примеры и упражнения планируется разместить на Telegram-канале «Китайский язык в срезе современности» [15].

Таким образом, план занятия «Перевод синтаксических явлений с китайского языка на английский» состоит из следующих этапов: введения понятий “эквивалентность” и “адекватность”, изучения переводческих трансформаций, обоснования необходимости их использования, изучения метасемантики полусуффикса 了 (-le) и модальной частицы 了 (le), анализа способов её адекватной передачи с китайского языка на английский (грамматических замен и грамматических опущений).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурулева, Т. Л. Теоретическая модель соизучения языков и культур как составляющая поликультурной модели высшего языкового образования (на материале восточных языков и культур) / Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-sonzucheniya-yazykov-i-kultur-kak-sostavlyayuschaya-polikulturnoy-modeli-vysshego-yazykovogo-obrazovaniya-na> (дата обращения: 08.03.2023).
2. Юй, Синь. К вопросу о языковой интерференции при переводе китайской политической литературы на русский язык / Синь Юй, К. С. Шахаб-Костецкая. – Chinese Journal of Slavic Studies, 2023. – URL: <https://doi.org/10.1515/cjss-2023-0017> (дата обращения: 20.12.2023).
3. Ермолович, Д. И. Теория Комиссарова для чайников / Д. И. Ермолович. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qw5ZW68mDbo&t=2s> (дата обращения: 05.12.2023).
4. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
5. Гибкий, П. В. Лексические и грамматические трансформации как способы сохранения семантической эквивалентности при переводе сайтов с русского языка на китайский / П. В. Гибкий, Н. В. Супрунчук // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 1 (34). – С. 66–69. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-i-grammaticheskie-transformatsii-kak-sposoby-sohraneniya-semanticheskoy-ekvivalentnosti-pri-perevode-saytov-s-russkogo> (дата обращения: 11.01.2023).
6. Гибкий, П. В. Сохранение эквивалентности при передаче значения пассивного залога / П. В. Гибкий, Н. В. Супрунчук // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 4 (33). – С. 61–69. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sohranenie-ekvivalentnosti-pri-peredache-znacheniya-kategorii-passivnogo-zaloga-s-russkogo-yazyka-na-kitayskiy-na-materiale-saytov> (дата обращения: 11.01.2023).
7. Гордей, А. Н. Теоретическая грамматика восточных языков : лекционный курс / А. Н. Гордей. – Минск, 2007. – 1 CD-ROM.

8. Москалёва, А. Ю. Принципы комбинаторики инкорпоративного комплекса китайских предикативов с модальными частицами / А. Ю. Москалёва // Ученые записки УО «ВГУ имени П.М. Машерова»: сб. науч. трудов. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – Т. 33. – С. 159–165. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/28555> (дата обращения: 10.01.2024).
9. БКРС. – URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 06.10.2023).
10. Гордей, А. Н. Метасемантика языковых категорий / А. Н. Гордей // Вторые чтения, посвященные памяти профессора В. А. Карпова. – Минск : Изд. центр БГУ, 2008. – С. 19–24.
11. Гибкий, П. В. Лингвистический и металингвистический аспект временных отношений в китайском языке / П. В. Гибкий // Пути поднебесной: сб. науч. тр. – Минск : МГЛУ, 2022. – Вып. 9. – С. 127–132.
12. Гибкий, П. В. Эффект прошедшего времени в китайском языке / П. В. Гибкий // Материалы ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета, 25–29 апреля 2022 : в 4 ч. – Минск : МГЛУ, 2022. – Ч. 4. – С. 165–166. – URL: <http://e-lib.mslu.by/handle/edoc/11499> (дата обращения: 03.12.2023).
13. Лингвистический корпус китайского языка Пекинского университета языка и культуры. – URL: <http://bcc.blcu.edu.cn> (дата обращения: 11.12.2023).
14. Reverso Context: поисковая система для переводов в контексте. – URL: <https://context.reverso.net/перевод/> (дата обращения: 08.03.2023).
15. Гибкий, П. В. Китайский язык в срезе современности / П. В. Гибкий. – URL: <https://t.me/gibkayanauka> (дата обращения: 23.02.2023).

С. Л. Гриц

г. Минск, Беларусь

**КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОТНОШЕНИЙ
ДОПОЛНЕНИЯ, УСИЛЕНИЯ И КОНТРАСТА
В СМЫСЛОВОМ РАЗВЕРТЫВАНИИ ТЕКСТА
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ О. ГЕНРИ)**

Проблеме смыслового развертывания текста уделяется внимание во многих работах лингвистов [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8]. Для современной лингвистики изучение любой структуры, независимо от ее объема, всегда предполагает если не специальное исследование семантики, то учет семантической стороны. В художественном произведении – художественной структуре – семантическим является любой уровень, от лексики до композиции. «Художественный текст – сложно построенный смысл. Все его элементы суть элементы смысловые» [4, с. 19].

Воспринимая текст как предметно-знаковое образование, читатель продуцирует его смысл (эксплицитный и имплицитный) в соответствии со

своим информационным тезаурусом, опираясь на объективный фактор – семантику текста. Она формируется на основе коммуникативно-когнитивной ориентации текстовых единиц различных уровней, прежде всего лексического. Рассматривая текст как коммуникативно-когнитивную систему речевых знаков необходимо анализировать его лексическую организацию комплексно в рамках всего текста, с учетом общей концептуальности и прагматичности произведения. Эстетически обусловленная концептуальность и эстетически ориентированная прагматичность текста как его системные качества определяют коммуникативную ориентацию отдельных лексических элементов и характер их структурирования.

Под лексической структурой текста мы понимаем коммуникативно ориентированную на адресата, концептуально обусловленную семантико-смысловую сеть, отражающую связи и отношения элементов лексического уровня текста. Под коммуникативной ориентацией лексической структуры художественного текста понимается особая организация лексических элементов, которая, будучи нацеленной на восприятие адресатом, предполагает определенную систему их контекстуального выдвижения. Сопряжение контекстуально выдвигаемых элементов в сознании читателя образует пучок связей, «узел». «Узловые звенья» лексической структуры текста служат опорными смысловыми вехами в познавательной деятельности человека [1].

Концептуальная обусловленность – это особенность лексической структуры текста, которая отражает зависимость лексических элементов, их связей и отношений от коммуникативного намерения автора и его когнитивной деятельности, а также общей целевой программы текста. Концептуальная обусловленность лексической структуры текста объясняет наличие не только типовых, стандартных связей и отношений, но и оригинальных, индивидуально-авторских. Лексическая структура текста служит «каркасом» для семантической и смысловой структуры текста и вместе с тем формой их репрезентации. Последнее – обусловлено экспликацией смысла текста через объективно актуализированные в произведении связи и отношения элементов лексического уровня.

Структурно-смысловая организация художественного произведения, выявляемая при развертывании текста, опирается на лексическую структуру текста и связана с комплексным изучением единиц лексического уровня. При этом действует механизм «накапливания» информационных сигналов реалий воплощенной в тексте действительности (отношения дополнения), механизм «укрупнения» и выдвижения ее отдельных аспектов и элементов (отношения усиления), механизм парадоксальной сочетаемости информационных сигналов того или иного элемента художественного мира, его свойств, функций или координации разных элементов (отношения контраста).

Отношения дополнения – это особый тип смысловых отношений, при котором репрезентированные вербально смысловые признаки разных элементов художественной действительности линейно-последовательно и непротиворечиво передают информативные сигналы разных явлений, воплощенных

в художественном произведении (субъектов, объектов, их свойств, функций, действий, отношений, состояний пространственного континуума). Рассказ О. Генри «The Last Leaf» («Последний лист») начинается с описания небольшого квартала к западу от Вашингтон-сквера: *In a little district west Washington Square the streets have run crazy and broken themselves into small strips called «places». These «places» make strange angles and curves [11, p. 3]. One street crosses itself a time or two.* Каждое высказывание представляет собой линейно-последовательное описание маленького квартала. Такого рода дополнение можно условно назвать одноплановым контактным однородным.

Примером контактного разнопланового последовательно-временного дополнения является рассказ «The Cop and the Anthem» [9]. Трагическую судьбу бродяги Сопи писатель показывает через «комические ситуации», в которые попадает герой, безуспешно пытающийся привлечь к себе и навлечь на себя гнев полицейских и таким образом попасть в тюрьму. Все попытки бездомного Сопи попасть на Остров более или менее однородны, а выходы все разные.

Дополнение как особый тип смыслового развертывания характеризуется информативностью, изобразительностью в отражении различных явлений художественной действительности, воплощенной в тексте.

Как тип смыслового развертывания текста усиление связано с эстетически обусловленной актуализацией отдельных сторон действительности в образной форме. Как проявление коммуникативной стратегии автора усиление привлекает внимание к отображаемому вербально конкретному аспекту художественного мира.

В основе отношений усиления лежит повтор, не раз привлекавший внимание исследователей. Одни ученые рассматривали лексический повтор в функциональном плане (Ю. М. Лотман), другие привлекали его в качестве важного композиционного приема (Н. Е. Цветкова). Нами же повтор рассматривается как внутренний механизм усиления некоторых признаков художественного воспроизведенных реалий в смысловом развертывании текста.

Рассмотрение механизма «накапливания и укрупнения» смысловых признаков художественных реалий, репрезентированных с помощью лексических средств в тексте, позволило выявить такие типы усиления, как сквозное, цепное, кольцевое, параллельное.

Сквозным представлено такое усиление смысловых признаков различных элементов художественного мира, при котором данные признаки актуализируются контактно или дистантно на протяжении всего текста. Так, в рассказе О. Генри «The Last Leaf» («Последний лист») смысловой признак «борьба за жизнь» присутствует на протяжении развертывания всего текста. Вначале за жизнь молодой художницы Джонси борются доктор, ее подруга Сью, старик Берман. Наконец, сама Джонси осознает, что жизнь это и есть ее счастье, а за нее нужно бороться. Проходит еще день, *and even through the twilight they could see **the lone ivy leaf clinging to its stem against the wall.*** Мы

видим стремительное усиление признака «борьба за жизнь» в лексических единицах *lone ivy leaf, cling*, свидетельствующего о том, что последний лист не сдается, он изо всех сил пытается удержаться на дереве.

Особенностью кольцевого усиления смысловых признаков одного или разных реалий художественной действительности является их репрезентация в начале и в конце текста. В начале и в конце рассказа «The Whirling of Life» повторяется одно и то же высказывание: *A speckled hen swaggered down the main street of the «settlement», cackling foolishly* [14, p. 17]. При этом усиливаются смысловые признаки «безысходность положения», «другого пути нет», «все должно идти своим чередом». Прагматический эффект кольцевого усиления заключается в активизации познавательной деятельности читателя не только в плане проспекции, но и ретроспекции. При этом углубляется и расширяется смысловая перспектива текста в целом, проясняется его глубинный смысл.

При параллельном усилении происходит одновременная актуализация нескольких смысловых признаков одной или разных реалий художественной действительности. Например, в рассказе «The Furnished Room» («Меблированная комната») разноплановые смысловые признаки таких художественных реалий, как «притворное гостеприимство» и «бедность», актуализированы в начале рассказа (*The furnished room received its latest guest with a first glow of pseudohospitality, a hectic, haggard, perfunctory welcome like the specious smile of demirep* [10; p. 114]), «развиваются и укрупняются» по мере дальнейшего развертывания текста благодаря различным лексемам *the decayed furniture, the ragged brocade upholstery, chipped, bruised* и т.д. Наконец, возникает смысловой признак «смерть» (*The room was dead... In its place was the old, stale odor of mouldy house furniture, of atmosphere in storage* [10, p. 115]).

В отличие от параллельного усиления, цепное является одноплановым, т.е. отражает актуализацию одного смыслового признака или объектов художественного мира. А в отличие от сквозного усиления, может происходить не в рамках всего текста, а на отдельных этапах его смыслового развертывания. Так, в рассказе «An Unfinished Story» («Неоконченный рассказ») репрезентируется смысловой признак героини – «волнение, связанное с душевным состоянием». Вначале Дэнси, волнуясь, ожидает Свинку. Но вдруг все меняется, *Now she was going for a brief moment into the glitter and exalted glow* [13, p. 122]. Смысловой признак «волнение» героини усиливается. *While looking in her mirror she had seen fairyland and herself, a princess, just awakened from a long slumber* [13, p. 122–123].

Таким образом, мы пришли к выводу, что усиление смысловых признаков художественных реалий в смысловом развертывании текста определяет композицию рассказа (сквозное, кольцевое усиление), ориентировано на развитие сюжета (цепное, параллельное усиление), наконец, на отражение идеи художественного текста в целом. Многообразие же способов усиления смысловых признаков различных элементов художественного мира

позволяет по-разному, в соответствии с возможностями каждого типа, актуализировать эстетически значимые аспекты художественной действительности.

Под отношениями контраста понимается коммуникативно обусловленное противопоставление смысловых признаков одного или разных элементов воплощенной в тексте концептуальной картины мира автора. Парадоксальное сочетание смысловых признаков отдельных элементов художественной ситуации создает новые значимости в их оценке, характеристике, описании, отражая либо различное мировосприятие субъектов, либо динамику в состоянии одного и того же объекта художественного мира, либо сложность и противоречивость воплощенных в тексте явлений действительности. Среди видов контраста выделяются перекрестный, ступенчатый, сквозной и кольцевой центрический, а также эксплицитный и имплицитный.

В начале развертывания имплитемы «истинное духовное богатство героев» рассказа О. Генри «The Gift of the Magi» мы встречаем слова *sobs – sniffles – smiles* (слезы – вздохи – улыбки), где слезы и вздохи противопоставляются улыбкам, причем, причем вздохи преобладают, подчеркивая бедность молодых супругов и указывая на безнадежность их положения. Однако, не это главное, что хотел показать автор. Смысловый признак «горе» слов *sobs – sniffles* (слезы – вздохи) контрастно противостоит смысловому признаку «радость» слова *smiles* (улыбки). Значит, и в бедности есть радость. Это любовь, которая побеждает бедность героев.

Активизируя познавательную деятельность читателя, контраст дает возможность продуцировать предшествующие и последующие события, выполняя лакуны в смысловом развертывании текста. На протяжении смыслового развертывания текста контрастирующие смысловые признаки «бедность, слезы» и «истинная любовь, радость», проходящие по всему тексту, т.е. имеющие сквозной характер, выявляют идею рассказа – дары любящего сердца – величайшее сокровище на свете.

Развертывание имплитемы завершается тем, что прерывая рассказ о Делле и Джиме, О. Генри вводит волхвов – восточных мудрецов, которые впервые стали делать рождественские подарки. Затем он возвращается к своим героям: сравнивая их с богатыми волхвами, иронически называет Деллу и Джима «глупыми детьми» (*foolish children*), поскольку бедные супруги дарят друг другу такие дорогие подарки. Но здесь же автор называет этих «глупых детей» самыми мудрыми. ...*of all who give gifts these two were the wisest. Of all who give and receive gifts such as they are wisest. Everywhere they are wisest. They are the magi* [11, p. 17]. Представляется, что в антитезе *foolish – wisest – magi* и на повторе *wisest*, где глупость противопоставляется мудрости, создается более веский контраст признаков «бедность», но и «богатство чувств».

В рассказе «The Last Leaf» с особой силой представлен контраст «жизнь – смерть», который проходит через весь текст. Умирает старик Берман, но дарит жизнь молодой художнице Джонси, которая благодаря его

шедевр поверила в свое выздоровление. Смысловой признак «борьба за жизнь» в лексических единицах *stand out, one ivy leaf, last* противопоставлен признаку «угасание жизни» единиц *beating, fierce, endure* в имплиподтеме «шедевр Бермана». Данный контраст показывает борьбу в природе: последний лист храбро держится на ветке, он не хочет погибать. Так и человек должен бороться за свою жизнь.

Контраст отличается способностью не столько информировать о том или ином аспекте художественной действительности, столько отражать эстетически обусловленную концептуальность текста и создавать прагматический эффект.

Дополнение, усиление и контраст на уровне целого художественного текста непосредственно связаны с формированием сюжетных линий, динамизацией повествования, выражением конфликта. Данные смысловые связи важны и в композиционном отношении: определяя общую логику построения художественного произведения, они позволяют раскрыть коммуникативную стратегию автора и подойти к объективной интерпретации концептуального содержания текста, т.е. развертыванию его темы и имплициты. Дополнение, усиление и контраст разных типов дают возможность автору разнообразить способы смыслового развертывания произведения и средства эстетического воздействия на читателя, достигая нужного в каждом конкретном случае эффекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова, Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н. С. Болотнова. – Томск: Изд-во гос. ун-та, 1992. – 312 с.
2. Колшанский, Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1980. – 149 с.
3. Купина, Н. А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа / Н. А. Купина. – Красноярск: Изд-во Красноярск. гос. ун-та, 1983. – 160 с.
4. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
5. Новиков, А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 215 с.
6. Слюсарева, Н. А. Проблема функционального синтаксиса современного английского языка / Н. А. Слюсарева. – М.: Наука, 1981. – 206 с.
7. Brown, G. Discourse analyses / G. Brown, G. Yule. – Cambridge University Press, 1983. – 288 p.
8. McCarthy, M. Language as discourse: perspectives for language teaching / M. McCarthy, R. Carter. – Longman Group UK Limited, 1994. – 230 p.
9. O. Henry. The Cop and the Anthem / O. Henry // Short Stories / O. Henry. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1956. – P. 63–69.

10. O. Henry. The Furnished Room / O. Henry // The Skylight Room and Other Stories / O. Henry. – Higher School Publishing House, 1972. – P. 111–117.
11. O. Henry. The Gift of the Magi / O. Henry // Selected Stories / O. Henry. – Moscow : Progress Publishers, 1977. – P. 31–36.
12. O. Henry. The Last Leaf / O. Henry // Selected Stories / O. Henry. – Moscow : Progress Publishers, 1977. – P. 80–86.
13. O. Henry. An Unfinished Story / O. Henry // Short Stories / O. Henry. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1956. – P. 118–124.
14. O. Henry. The Whirling of Life / O. Henry // Short Stories / O. Henry. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1956. – P. 17–23.

Е. С. Карпович

г. Барановичи, Беларусь

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Согласно нормативной документации, в настоящее время при обучении иностранному языку приоритетным ориентиром является формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Учебный процесс может быть эффективным лишь в том случае, если в качестве средства обучения будет выступать общение. Получение информации посредством чтения является одним из важнейших путей приобретения и пополнения знаний и опыта. В этом отношении особая роль принадлежит результату чтения, то есть извлеченной информации [1]. Этими факторами и обусловлена актуальность внедрения работы с художественными текстами в учебный процесс. Формирование у учащихся умений коммуникативного чтения художественных текстов может быть эффективно реализовано средствами технологии развития критического мышления и театрализации. Данные технологии затрагивают личность обучаемого, его интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферы, предполагают интерпретацию прочитанного и изложение своего понимания проблем, затронутых в тексте, что активно стимулирует речевую деятельность учащихся [2].

В условиях дефицита времени, отводимого на изучение иностранного языка, факультативные занятия восполняют существующий дефицит и создают благоприятные условия для иноязычного речевого развития учащихся.

Характер работы с художественными произведениями зависит от их жанровой принадлежности. К примеру, исполнение басни предполагает естественный, близкий к разговорной речи тон. Басня в стихотворной форме предполагает чтение с соблюдением ритмических пауз. Диалоги и монологи героев читаются с учётом особенностей их характеров, поступков, внешнего

облика. При чтении поэтического текста учитывается размер стихотворения, его ритм, расположение и характер рифм. Работа с поэтическим текстом на факультативных занятиях предполагает несколько этапов:

1) Интонационно-фонетическое предъявление поэтического текста со зрительной опорой и разнообразными упражнениями по технике речи: упражнения на тренировку речевого дыхания («Свеча»), упражнения на развитие речевого темпа и эмоциональной окраски (*быстро–медленно, тихо–громко, радостно–печально*), силы голоса («Лесенка»), интонационной выразительности речи, на постановку логического ударения.

2) Активизация речевой деятельности. На данном этапе используются интерактивные упражнения:

- «Complete the phrase» – учитель произносит начало фразы, учащиеся заканчивают её или заполняют пропуски в стихотворении.

- «Ranking» – учащиеся подбирают предметы или картинки к стихотворению, раскладывают их по мере появления в тексте, расставляют строчки в правильном порядке.

- «Expansion» – упражнение на расширение речевого материала стихотворения за счет детализации, уточнения, включения элементов описания и других способов логического развития мысли. Затем учащимся предлагается рассказать историю с учетом новой детализированной информации.

- «Drawing» – опираясь на текст стихотворения, учащиеся передают его содержание при помощи графических символов или рисунков (скрайбинг, мнемотаблицы). Мнемотаблицы – это перекодирование информации: преобразование абстрактных символов в образы для заучивания поэтического текста. Картинки к каждой строке выставляются на доску в процессе чтения. После прочтения учащиеся воспроизводят стихотворение по опорным картинкам. Опорные картинки могут рисовать сами учащиеся в зависимости от образов, появляющихся в процессе чтения.

3) Заучивание стихотворения наизусть: дети хором читают его несколько раз, а учитель при этом каждый раз стирает с доски по одной строке. Может также применяться демонстрация видео или аудио примера художественного чтения поэтического текста.

4) Индивидуальная отработка навыка декламации, проведение конкурса на лучшее прочтение. На данном этапе используется прием театрализации для обучения произношению, ритму, интонации, для развития устно-речевых умений в воображаемых ситуациях на основе текста. Учащиеся воспроизводят стихотворение в виде скетча с музыкальным сопровождением [3, с. 64–106].

Для формирования у учащихся навыка композиционно-смыслового анализа художественного текста лучше всего подходят проблемно-поисковые задания с применением приемов и методов технологии развития критического мышления. Технология развития критического мышления предполагает три стадии: вызов, осмысление содержания, рефлексия:

1) Вызов – актуализация имеющихся знаний и речевого опыта учащихся, обмен мнениями, фиксация и систематизация информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах. Стратегии данной стадии:

- Дерево предсказаний – стратегия для работы с сюжетными текстами. На стволе вопрос по прогнозированию содержания. Текст разбиваем на 3–4 части. После прочтения каждой части учащиеся записывают на листьях дерева свои прогнозы, которые проверяются после прочтения.

- Половина текста – учащимся предлагается первый абзац художественного текста, обрезанный по вертикали. Учащиеся пытаются его прочитать и спрогнозировать содержание текста.

- Ассоциации – стратегия, побуждающая к размышлениям, к обмену мнениями по теме. Сначала пишем ключевое слово или фразу в центре листа бумаги или на доске. Затем учащиеся пишут слова, которые у них ассоциируются с темой или главными героями художественного текста. Далее несколько учеников делятся своими ассоциациями с группой или обмениваются идеями в парах.

- Круги на воде – опорное слово записывается в столбик, на каждую букву подбираются слова по изучаемой теме. При работе с художественным текстом после подбора слов учащиеся связывают слова в предложения по теме и придумывают новую воображаемую ситуацию, связанную с содержанием сюжетного текста.

- Таблица «тонких» и «толстых» вопросов – учащиеся формулируют «тонкие» и «толстые» вопросы к теме. В левую колонку записываются вопросы, требующие односложного ответа. В правой колонке записываются вопросы, требующие развернутого ответа. После предположений учащиеся читают текст, находят ответы на вопросы.

2) Стадия осмысления содержания – получение новой информации, сопоставление ее с имеющимися знаниями, поиск ответов на возникшие вопросы, анализ прочитанного. На данной стадии работы с текстом применяются активные приемы чтения и анализа прочитанного:

- Карты эмоций – учащиеся распределены на группы по количеству персонажей. На партах чистые листочки и изображения персонажей. Во время чтения учитель объявляет стоп-кадр, каждая группа пишет на листочке, как чувствует себя их персонаж в данный момент. Далее представитель каждой группы доказывает свою позицию.

- Стратегия «INSERT» – систематизация и оценка информации с помощью пометок на полях условными знаками: It's well-known (V), It's new (+), I don't believe it (-), I want to know more (?). После систематизации информации в виде таблицы проводится обсуждение в парах.

- “Jigsaw reading” – текст делим на несколько фрагментов, и каждый учащийся читает только один из них. В дальнейшем учащиеся обмениваются информацией по прочитанным отрывкам текста в сменных группах.

- Рассыпанный текст – составление сообщения по теме в группах, используя предложения как опору. Предложения даны вразброс. Варианты обсуждаются, и учащиеся приходят к единому образцу для подготовки сообщения.

- Квадрат событий – во время чтения учащиеся заполняют таблицу из 4 квадратов: Завязка, Развитие действия, Кульминация, Развязка. Указывают ключевые слова, фразы, основные события, определяющие композиционное построение художественного текста.

- Редукция текста – учащиеся читают текст (20–30 предложений) и сокращают его до 10 предложений.

3) Стадия рефлексии – анализ, творческая переработка и интерпретация прочитанного: творческие, практические задания. Стратегии стадии рефлексии:

- Кластер – стратегия графической организации материала, визуализирующая мыслительные процессы, происходящие при погружении в тему. Обозначается ключевое слово или предложение. Вокруг следует писать слова, предложения, передающие идеи, факты по данной теме. Появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием, так устанавливаются новые логические связи. В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления.

- Синквейн – это стихотворение, которое требует синтеза материала в кратких предложениях. Лаконичность формы развивает способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах. Синквейн подходит для индивидуальной и парной работы.

- Микрофон – высказывает свое мнение только тот, кто держит микрофон, остальные его слушают. Когда один учащийся закончил выступление, микрофон переходит к другому. Учащийся сам решает, кому передать микрофон.

- «Измени сюжет!» – учащиеся изменяют сюжет текста или только его концовку. Используем проблемный вопрос: «А что, если...?». Каждый ученик представляет свою версию. Учащиеся пишут письмо герою произведения.

В результате применения методов критического мышления в процессе обучения иностранному языку актуализируется субъектная позиция личности каждого ребенка, увеличивается время речевой практики на уроке для каждого ученика и повышается результативность учебного процесса [4].

Говоря о применении метода театрализации в работе с художественными текстами, следует отметить, что увлекательный мир спектаклей, песен, импровизаций, имитаций, может оказать неоценимую помощь в формировании коммуникативной компетенции учащихся. Для успешной реализации этой задачи необходимо сделать для ребенка иностранный язык коммуникативно значимым, активным средством общения. Театрализация, как средство моделирования процесса коммуникации, помогает сделать учебный процесс эмоциональным и аутентичным [5]. Являясь педагогически направленной деятельностью, театрализация нацелена на эффективное усвоение

материала, способствует активизации познавательной и речевой деятельности учащихся, развитию воображения, памяти, внимания, расширяет кругозор и поддерживает мотивацию к изучению предмета.

Сценарий пишется, принимая во внимание возрастные и психологические особенности учащихся. Языковой и речевой материал отбирается с учетом программных требований и рекомендуемого содержания. С детьми, испытывающими сложности в произношении, запоминании новой лексики и сложных грамматических структур, ведется индивидуальная работа, отрабатываются отдельные сцены спектакля. Показ спектакля является итоговым занятием.

Для оценки эффективности и результативности применения методов технологии развития критического мышления и театрализации следует обратить внимание на следующие контрольные критерии оценки полного понимания и понимания основного содержания текстов для чтения: правильность определения темы, основных действующих лиц, фактов, событий и их последовательности; оценка изложенных в тексте фактов, событий, самостоятельный вывод; различение фактической и оценочной информации [6].

В результате сравнительного анализа данные критерии должны показать существенный рост уровня сформированности речевой компетенции учащихся на конец учебного года. Учащихся, с которыми применяются данные технологии, совершенствуют навыки говорения, у них формируется высокая мотивация к изучению английского языка и повышается успеваемость по предмету. При этом в работе с художественными текстами могут возникнуть трудности. Педагогу необходимо учитывать индивидуальные психофизиологические особенности учащихся: темперамент, застенчивость, особенности голоса, дефекты речи и межличностные взаимоотношения между учащимися при групповой и парной работе.

При включении приемов и методов технологии развития критического мышления и театрализации в работу с художественными текстами с целью формирования речевой компетенции учащиеся приобретают навыки декламировать стихи и басни, бегло, выразительно читать отрывки из прозаических художественных произведений на английском языке, проводить композиционно-смысловой анализ художественных произведений малой формы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни). – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/anglijskij-yazyk.html> (дата обращения: 28.07.2021).

2. Учебная программа факультативного занятия «Художественное чтение и драматизация» по учебному предмету «Иностранный язык» (английский язык) для V–VI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования / Национальный образовательный портал. – Минск, 2020. – 6 с. – URL: https://adu.by/images/2023/in_yaz/fz-hud-chtenie-i-dramat-angl-5-6kl.pdf (дата обращения: 28.07.2021).
3. Андриюшина, И. И. Выразительное чтение: учебное пособие / И. И. Андриюшина, Е. Л. Лебедева. – Москва : Прометей, 2012. – 140 с.
4. Яфарова, М. П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации / М. П. Яфарова // Молодой ученый. – 2017. – № 42. – С. 222–229.
5. Соловьева, И. А. Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке / И. А. Соловьева // Молодой ученый. – 2016. – № 16(120). – С. 382–384.
6. Методические указания по организации контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования, применению норм оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам. – URL: https://adu.by/images/2023/in_yaz/met-ukaz-org-kontr-otsenki-2022-in-yazyk.doc (дата обращения: 28.07.2023).

Ю. Л. Кац

г. Могилев, Беларусь

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время перед учителями иностранного языка поставлена задача обучения учащихся основам иноязычного общения, обеспечения определенного уровня владения разговорными нормами изучаемого языка для успешного его использования в будущем в сфере избранной профессиональной деятельности. Подобное обучение может быть построено только на коммуникативной основе. Как показывает практика, использование коммуникативной методики обеспечивает не только усвоение иностранного языка как средства общения, но и развитие всесторонних качеств личности учащихся.

Мы развиваем всесторонне коммуникативную компетенцию, сосредотачиваясь на языковой (лексика, грамматика, фонетика), речевой (общественные отношения, формулы вежливости, нормы речевого поведения) и компенсаторной (совокупность умений использовать дополнительные вербальные средства и невербальные способы для решения коммуникативных задач) деятельности.

Основная цель обучения иностранному языку, которую я стараюсь решить в процессе своей работы – это развитие личности школьника, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на английском языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности, приобщение учащихся к другой культуре и познание ее через английский язык. В связи с этим постоянная забота о развитии познавательного интереса школьников является одной из основных задач моей деятельности как учителя иностранного языка, потому что познавательный интерес – это стимул, способствующий повышению активности учащихся, совершенствованию их умений и навыков.

Под познавательным интересом мы понимаем такое эмоциональное отношение ученика к предмету, которое вызывает у него желание знать о предмете больше, полнее овладеть знаниями. В педагогике это называется «направленностью». Внешне у школьника она может проявляться в особом внимании и активности на уроке, в стремлении четко и внимательно выполнять все задания. В преподавании иностранного языка развитие познавательного интереса имеет, может быть, большее значение, чем в каком-либо другом предмете, так как он побуждает ученика к постоянному действию, что положительно сказывается на совершенствовании умений и навыков, а также на закреплении знаний по этому предмету. Для формирования познавательного интереса учащихся имеет значение ряд факторов: правильная организация учебного процесса, взаимоотношения между учителем и классом, учет индивидуальных особенностей учащихся, воспитание у них убеждения в необходимости получения знаний по иностранному языку, использование различных форм работы в зависимости от возраста школьников и многие другие. Значение интереса в обучении настолько велико, что дидактику и методику обучения любому предмету можно было бы назвать наукой о заинтересовывании, об умении вызывать интерес к учению.

Каждый ребенок имеет свои собственные интеллектуальные и творческие способности, которые мы, учителя, должны уметь раскрывать и развивать в них. Для того чтобы ребенку было интересно учиться, необходимо кардинально изменить педагогические установки, а именно – сместить акценты со слов «надо учиться» на «хочу учиться», «хочу познавать новое», «хочу развиваться», «хочу уметь общаться», «хочу уметь представлять себя и свои работы, идеи и проекты» и, наконец, «хочу добиваться успеха»! Важно, что стремление стать успешной и творческой личностью прививается детям именно в школьные годы. Урок английского языка, на мой взгляд, вносит весомый вклад в решение этой насущной образовательной задачи.

Большое значение имеет начало урока – организационный момент. Его функция – ввести учащихся в иноязычную атмосферу, переключить их мышление на речевую деятельность на английском языке, ознакомить с задачами урока. Здесь существенна роль речевой зарядки. Она проводится и в монологической, и в диалогической форме.

Например, в начальных классах во время изучения тем «Давайте познакомимся!» и «Моя семья» я предлагаю учащимся следующие виды заданий:

- Ответьте на вопросы о себе, своих друзьях, родных.
- Задайте друг другу вопросы о себе, своих друзьях, родных и ответьте на них.

• Это Незнайка (мальчик из Австралии, девочка из Великобритании). Он хочет с вами познакомиться. Поговорите с ним.

Ученики используют свои знания по теме и быстро входят в языковую атмосферу урока. При этом активизируется изученный ранее материал.

В старших классах во время речевой зарядки можно обсудить ситуации, события, близкие учащимся, волнующие их.

• *If you do not think about the future, you cannot have one. – What do you think about this statement?*

• *Say in which career, in your opinion, you can succeed and which career you are not suited for. Give your reasons.*

• *What will you do if your friend betrays you?*

• *Imagine that you are talking on the phone to a person and arranging your date. As you have never seen each other before you are giving some information about your looks, otherwise it will be difficult to recognize each other. Make up a dialogue.*

• *Make up short dialogues about today's weather.*

• *Listen to the dialogue and make your own by analogy.*

Важной разновидностью мотивации является лингвопознавательная мотивация. Чтобы зародить интерес учащихся к освоению лексики, нужно свести к минимуму временной разрыв в работе над языковым материалом и его применением в речи, чтобы дети видели речевую перспективу его применения. Например, усваивается словарный материал по теме «Национальные праздники и традиции». На этом же уроке, а также и на следующем предлагается ряд упражнений для того, чтобы побудить учащихся к использованию лексики.

1. *Match the English and Russian equivalents.*

2. *Fill in the gaps with suitable words from the list.*

individually

3. *Translate the words in brackets.*

in pairs

4. *Make your own sentences with new words.*

in groups

5. *Describe your favourite holiday using the following outline.*

Все задания предлагаются на карточках. Работа с карточками является одним из эффективных приемов активизации деятельности учащихся и интенсификации их труда на уроке. Можно использовать карточки для введения и закрепления лексики, грамматики, страноведческого материала. Можно предложить задания по текстам для чтения и восприятия речи на слух. Вот примеры заданий на карточках:

1. *Join two parts of the proverbs together and give their Russian equivalents.*

2. *Match the English and Russian proverbs.*

3. *Underline the verbs in the Present Perfect Passive Tense.*
4. *Put the verbs into the Present Perfect Tense.*
5. *Active or passive? Underline the correct verb form in each of the following sentences.*
6. *Put the verbs into the Present Simple Passive or the Present Perfect Passive.*
7. *Make up sentences using the Present Perfect Passive.*
8. *Change these sentences into British English.*
9. *Match the adjectives with the nouns as they are given in the text:*
10. *Match the words with the help of the preposition of.*

На старшей ступени обучения очень большое значение уделяется неподготовленной речи учащихся. Задача учителя на этом этапе – обеспечить активную речевую практику каждому учащемуся. Активизации деятельности учащихся здесь способствует и общая доброжелательная атмосфера на уроке (ученику не страшно говорить по-английски и делать ошибки), и речь учителя (стимулы: «Я тоже хочу так говорить!»; «Я тоже смогу так говорить!»), и, конечно, работа по предлагаемым учебным ситуациям. Вот некоторые примеры использования ситуаций на уроке английского языка.

8 класс. Тема «Мир книг». Работа в группах по 3 человека. Всего 5 различных ситуаций. Задания для первой ситуации трём различным учащимся:

№ 1. *You are a famous modern novelist. You have just finished your new book. It's a detective story that is called «You shouldn't die on Sunday». At the moment you are answering the questions of two journalists of different magazines: the «Cosmopolitan» and the «Book Review». You don't like journalists. But try to be polite.*

№ 2. *You are one of the leading journalists of the «Book Review». You think that you are very clever and educated. You don't like detective novels, especially modern ones. Your boss gave you a task to interview a famous modern detective story writer. You should ask him/her about the new book «You shouldn't die on Sunday» and modern detective literature. Try to make your questions aggressive.*

№ 3. *You are a young journalist. You have worked for the «Cosmopolitan» for 3 months already. But today you've got the first serious task. You should interview a famous modern detective story writer. You should ask him/her about the new book «You shouldn't die on Sunday» and modern detective literature. You are eager to make a very kind interview. Besides, you are fond of detective stories.*

9 класс. Тема «Профессии». Работа в группах по 4 человека по 1 ситуации. Задание:

Role-play the situation.

Imagine that you are a family, which consists of a mother, a father and two children of the same age. The children are going to leave school soon. So, they should think of choosing a profession. One of the children wants to be an actor (actress). The other one wants to become a teacher of a primary school. The mother thinks that the children should choose the profession of a doctor. But the father is sure that they must become economists. Now you are having a family

council (семейный совет), where you're discussing the advantages and disadvantages of each profession in order to help the children to make the best choice.

Для активизации монологической речи можно предложить следующие варианты заданий:

Express your opinion.

1. *Say what you think about the following English proverb: «He is a good friend that speaks well of us behind our backs». Do you think that people are more likely to believe you when you speak well of your friend when he can't hear what you are saying?*

2. *«There are no friends like old friends», as the old English song goes. Describe an old friend of yours. Say if he (she) is a good friend to his (her) classmates, if he (she) criticizes somebody and does it openly.*

3. *People say that a friend in need is a friend indeed. But there is another opinion: a friend in joy is also a real friend. What do you think? Can you say that your friend's joy is your own joy? Are you the first to congratulate a friend?*

4. *Do you think friendship is possible between people of the same age only or have you a different opinion? Give your reasons.*

Одним из средств активизации познавательной деятельности школьников является широкое использование их жизненного опыта. Большую роль в усвоении материала играют при этом практические работы. Часто дети запоминают только то, над чем потрудились их руки, и если ученик что-то рисовал, чертил, вырезал или закрашивал, то это что-то само по себе становится опорой для его памяти. Такой вид работы, как обучающее практическое занятие, является творческим для учащихся. Выполнение задания и обобщение результатов приводит их к новому знанию. В этих условиях познавательная деятельность представляет собой самодвижение. В результате такой работы новые знания не поступают извне в виде информации, а являются внутренним продуктом практической деятельности самих учащихся. Для школьников младших классов в качестве примеров таких практических работ можно привести следующие:

- Изготовление именных значков по теме «Hello». Детям предлагается вырезать значок из картона в форме круга или прямоугольника и написать «Hello, my name's...» в центре. Также предлагается украсить его своим портретом и в дальнейшем прикрепить к дневнику, тетради по предмету или плакату, висящему в классе.

- Изготовление поздравительной открытки ко дню рождения, которую предлагается подписать и подарить другу или родственнику, у которого в ближайшее время день рождения.

- Детям дается задание проинтервьюировать друг друга по цепочке по теме «Дни рождения» с последующим заполнением таблицы. После получения ответа на вопрос «When is your birthday?» дети записывают имена опрошенных в соответствующем секторе таблицы. Позже подводятся итоги: сколько ребят празднуют день рождения в каждом месяце года.

• Примерами творческих проектов также могут быть «Школьное меню на один день», «Школа моей мечты», «Моя будущая квартира» и другие.

Показ иллюстративного материала обладает особым значением в обучении иностранному языку. Изображение является одним из наиболее популярных и уникальных средств обучения иностранному языку. В преподавании иностранных языков изображения используются издавна, причём в самых разных методических целях. Своего дидактического значения картинка не потеряла и в наше время. Широко используемые в современной практике обучения экранные материалы не вытеснили картинку с урока иностранного языка. Чем же обусловлена столь высокая «жизнеспособность» обычной картинки как средства обучения иностранному языку? Картинка произвольно активизирует память, мышление и воображение учащихся. Использование изображений позволяет резко сократить долю родной речи на уроке иностранного языка. С помощью картинок можно вызвать учащихся на высказывание нужного содержания, с использованием нужного языкового материала. В преподавании иностранного языка картинка используется в следующих основных случаях:

- как средство семантизации иноязычной лексики и иноязычной речи;
- как средство навязать учащимся употребление нужного языкового материала;
- как средство, стимулирующее учащихся к высказыванию нужного содержания.

В качестве раздаточного материала используются небольшие по размеру предметные картинки, картинки «единичного действия», ситуативные картинки, а иногда и другие типы картинок. Раздаточная наглядность имеет самостоятельную учебную ценность и не дублирует демонстрационной наглядности, не конкурирует с ней. Существуют некоторые различия в применении раздаточной и демонстрационной наглядности. Рассмотрим пример. Учитель даёт всем учащимся по картинке «единичного действия» следующего содержания: мальчик (девочка) делает уроки, мальчик (девочка) обедает, мальчик (девочка) убирает квартиру, мальчик (девочка) читает, мальчик (девочка) смотрит телепередачу, мальчик (девочка) играет в шахматы, мальчик (девочка) украшает ёлку и т. д. Затем учитель проходит по классу и задаёт каждому ученику вопрос: *What are you doing?* (Что ты делаешь?). Учащиеся отвечают по-английски: я делаю уроки, я обедаю, я убираю квартиру, я читаю, я смотрю телевизор, я смотрю телепередачу, я играю в шахматы, я украшаю ёлку и т. д. Эпизодически (в среднем через два ответа на третий) учитель ставит классу контрольный вопрос типа: *What is Lena doing?* (Что делает Лена?). Аналогичная работа может быть проведена с обращением к паре учащихся, сидящей за одной партой (ср.: *What are you doing?* (Что делаете вы?)).

Из сказанного выше следует, что демонстрационные и раздаточные картинки как наглядные средства обучения иностранному языку взаимно дополняют друг друга. Каждое из этих средств имеет свои области преиму-

щественного применения в учебном процессе. Таким образом, в своей работе я делаю упор на задания, позволяющие учащимся на практике попробовать все разнообразие аспектов языка. Когда учащиеся концентрируются на осмысленном коммуникативном задании, процесс изучения языка становится более мотивированным и эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коньшева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Коньшева, – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 306 с.
2. Морева, Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2007. – 158 с.
3. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2008. – 224 с.

Н. В. Кирейченко
г. Бобруйск, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Использование технологий дистанционного обучения позволяет вывести образовательный процесс за пределы ограниченного традиционной школой пространства и времени. Среда электронного образования – это уникальное образовательное пространство, в котором происходит формирование у учащихся таких качеств и умений, как медиаграмотность, критическое мышление, способность решать творческие задачи, самостоятельно систематизировать, анализировать и отбирать необходимую информацию для решения поставленных учебных задач, применять знания и умения в незнакомой ситуации, использовать различные источники информации для коррекции знаний. Технологии дистанционного обучения позволяют наиболее полно учитывать индивидуальные особенности одаренных учащихся и их образовательные потребности.

Основным преимуществом обучения с использованием дистанционных технологий является возможность создания индивидуальной образовательной траектории. Специфика работы с одаренными учащимися определяется, прежде всего, особым уровнем их образовательных потребностей. Одаренные учащиеся характеризуются ранней личностной индивидуализацией, потребностью в актуализации специфических особенностей каждой конкретной личности, наличием высокого уровня мотивации к обучению и осмысленным отношением к выбору источника знания.

В своей работе с одаренными учащимися я использую индивидуальную образовательную траекторию, которая представлена с помощью Google

класса. Информация для подготовки учащихся к различным олимпиадам и конкурсам творческого характера по учебному предмету «Английский язык» систематизирована, представляет собой теоретический (изложение материала осуществляется с помощью схем, таблиц, интеллект-карт и видео) и практический (ссылки на различные онлайн-ресурсы, тесты, интерактивные тренировочные упражнения) блоки.

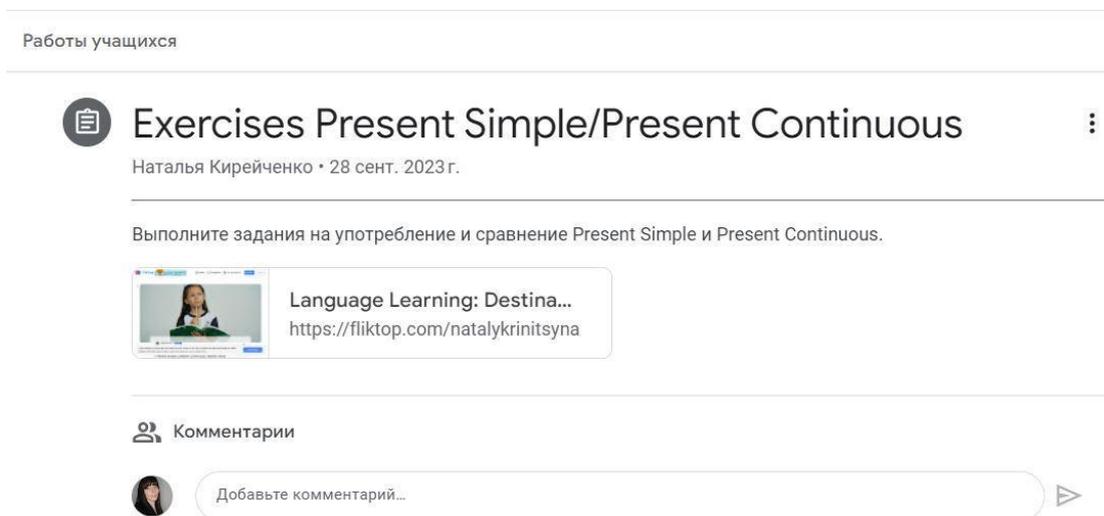


Рисунок 1 – Размещение практических заданий в Google классе

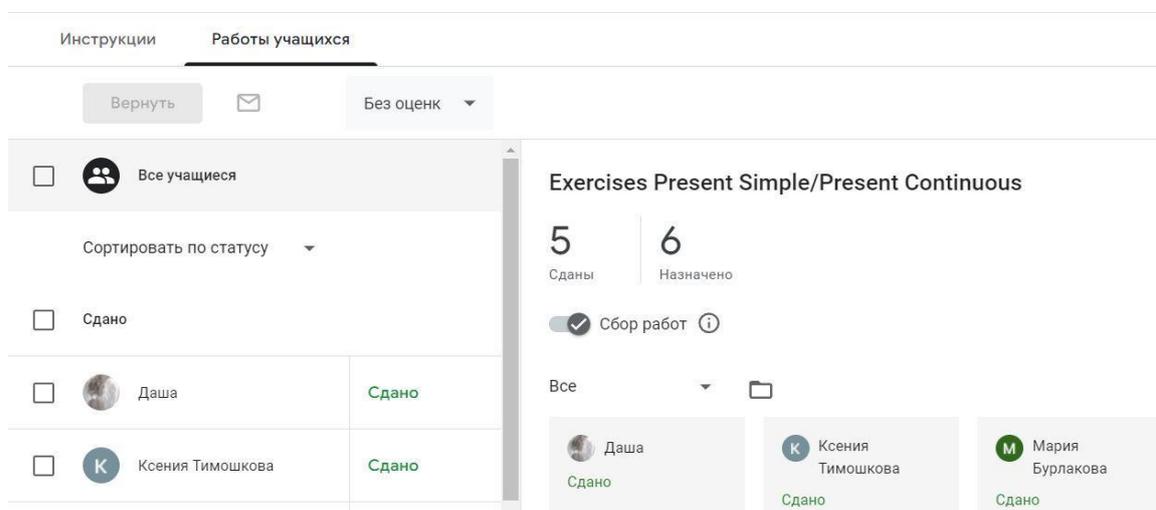


Рисунок 2 – Отслеживание прогресса учащихся по выполнению заданий

Для практических заданий используются Google-формы, тренировочные упражнения, созданные с помощью таких сервисов, как:

- **liveworksheets** – сервис по созданию интерактивных рабочих листов. После выполнения заданий (заполни пропуски, найди пару, распредели на группы) учащиеся сразу получают результат, анализируют ошибки и исправляют их. Данный сервис можно использовать для работы со всеми аспектами языка;

- **wordwall** – сервис с красочными интерактивными заданиями (найди пару, распредели на группы, кроссворд, верно/неверно, тест, игра). Основным преимуществом данного сервиса является то, что одно задание может быть представлено в разных типах упражнений и видах деятельности. Учитель отслеживает статистику выполненных упражнений. Сервис **wordwall** можно использовать для совершенствования лексического и грамматического навыков, навыка монологической речи;

- **quizlet** – сервис по созданию учебных карточек и игр для запоминания учебного материала. Данный сервис можно использовать для формирования и совершенствования лексического навыка;

- **fliktop** – универсальный сервис, в котором можно создавать блоки упражнений, объединенных одной темой. Упражнения могут быть в форме теста (выбор правильного варианта ответа, заполнение пропусков, соответствие, выбор из списка, сортировка по группам, расстановка по порядку), интерактивного листа, документа, аудио, видео, ленты времени. Учащиеся могут отслеживать динамику своих результатов. Учитель в свою очередь имеет доступ к результатам учащихся, что позволяет своевременно анализировать ошибки учащихся и корректировать их. Сервис **fliktop** можно использовать для работы со всеми аспектами языка;

- **online test pad** – сервис для создания заданий в виде тестов и кроссвордов. После выполнения задания учащиеся сразу получают результат и могут проанализировать ошибки. Учитель в свою очередь отслеживает результаты и ошибки учащихся, которые представлены в виде таблицы. **Online test pad** подходит для совершенствования лексического и грамматического навыков.

Карточки (4) ▾



Рисунок 3 – Задания в сервисе **fliktop**

Данные упражнения красочно оформлены и имеют обратную связь, результат учащиеся получают сразу после выполнения задания и могут проанализировать ошибки. Прогресс каждого учащегося легко отслеживается благодаря возможности отметить задания как выполненные.

Очистить таблицу

Таблица лидеров

Место	Имя	Баллы	Верно	Время	Дата	Попытки
1	dashulya	1/1	100%	00 мин : 57 сек	30.09.2023	3
2	kksentti	1/1	100%	00 мин : 59 сек	27.10.2023	2
3	ksenia	1/1	100%	01 мин : 16 сек	01.10.2023	3
4	Илюша_хохотушка	1/1	100%	01 мин : 29 сек	29.09.2023	2
5	Sasha Vlasova228	1/1	100%	01 мин : 58 сек	30.09.2023	3
6	алиса	0.88/1	88%	20 мин : 26 сек	01.10.2023	5

Рисунок 4 – Рейтинг учащихся, результаты выполненных заданий

Также в случае возникновения трудностей у учащегося при выполнении задания или большого количества ошибок учащийся может пройти задание повторно, проанализировав совместно с учителем имеющиеся ошибки. Таким образом, учебно-познавательная деятельность осуществляется посредством педагогического общения преподавателя с учащимися с использованием электронных средств связи и самостоятельной работы учащихся с учебными материалами. Преимуществом использования возможностей Google класса является то, что каждый учащийся определяет свой темп работы, время и место выполнения заданий.

Для развития коммуникативных навыков и умений раз в неделю организуются онлайн-встречи с одаренными учащимися с помощью сервиса видеотелефонной связи Google Meet. Данный сервис не ограничивает время нахождения на занятии, а также имеет онлайн-доску, где можно размещать различные текстовые элементы, изображения и таблицы. Во время онлайн-занятия одаренные учащиеся выполняют разнообразные упражнения на отработку лексики, грамматических структур, а также совершенствуют умение построения монологического высказывания на представленные темы. Преимуществом организации онлайн-встреч является непринужденная коммуникация учащихся, имитация реального общения на иностранном языке, что способствует прочному усвоению полученных знаний и дальнейшему применению их в незнакомых ситуациях.

Таким образом, использование технологий дистанционного обучения способствует личностному развитию одаренных учащихся. Учебный материал предоставляется в разнообразных формах и учитывает возрастные особенности учащихся. Учителя могут отслеживать прогресс, назначать

задания (в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся), проверять задания с открытым ответом, осуществляют формирующее и констатирующее оценивание. Технологии дистанционного обучения поддерживают творческий потенциал одаренных учащихся, развивают их познавательную активность, креативность мышления, увлекают образовательным процессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А. А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии / А. А. Андреев // Открытое образование. – 2013. – № 5. – С. 40–46.
2. Дистанционное обучение: в каких белорусских вузах можно получить диплом, не выходя из дома? – URL: <https://blog.100ct.by/distancionnoe-obuchenie-v-belorusskih-vuzah> (дата обращения: 12.09.2022).

И. В. Кудырко, И. А. Трубочкина

г. Минск, Беларусь

СОЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе развития высшей школы происходит эволюция информатизации иноязычного образования. Становятся актуальными и востребованными новые подходы, приемы и технологии обучения иностранному языку в условиях применения разнообразных моделей смешанного обучения. Современные информационные технологии помогают не только решать широкий спектр образовательных задач в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку, являясь своеобразными фасилитаторами на всех стадиях формирования и совершенствования разнообразных языковых навыков, диагностики и контроля их сформированности, но также создают плодотворную среду для активной творческой коммуникативной деятельности студентов, акцентируя внимание на индивидуальном подходе к каждому участнику учебного процесса.

В свою очередь, социальные образовательные технологии представляют собой поэтапную реализацию принципа коммуникативности через интерактивную речевую деятельность по регламентированным деятельностным алгоритмам. Это проявляется как «процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы» с заданными целями обучения, структурированным содержанием и логикой применения методических приемов обучения [1, с. 33]. Благодаря своим дидактическим свойствам

и функционалу, они способствуют формированию и совершенствованию навыков монологической и диалогической речи и последующему развитию речевых умений.

В практике применения современных социальных образовательных технологий в обучении профессионально ориентированному иностранному языку получили широкое распространение такие технологии, как ролевая игра, театрализация, дебаты и дискуссии, обучение в сотрудничестве, кейс-технология и многие другие [2, с. 33]. Попытка выстроить и проанализировать мотивационный потенциал каждого занятия или цикла занятий в соответствии с программными требованиями изучаемых дисциплин привела нас к осознанию актуальности и постоянной востребованности технологий и приемов в иноязычном образовательном процессе. В данной статье предлагаем остановиться на тех технологиях, которые завоевали особую популярность среди студентов и стали наиболее часто использоваться в обучении профессионально ориентированному английскому языку на экономическом факультете. Далее рассмотрим несколько алгоритмов практической реализации разнообразных социальных образовательных технологий (кейс-технология, проектная технология, экономическая деловая игра) в контексте модели смешанного обучения «перевернутый класс».

Особое место в организации учебного процесса отведено применению кейс-технологии. Считаем практически значимым предложить описание занятия с внедрением кейс-технологии «*The Excellent Company's Goals*» в группе студентов-экономистов 4-го курса заочной сокращенной формы обучения с использованием электронного сопроводительного курса.

Этапы занятия (по минутам) группируются по 3 основным этапам: 1) вводный этап (дистанционно); 2) творческая реализация и обсуждение предлагаемого «кейса» (аудиторно); 3) завершающий этап (дистанционно).

Вводный этап происходит в виде самостоятельной дистанционной работы на образовательном портале *eduenglish.bsu.by* с курсом «Иностранный язык (английский) для студентов-заочников (*English for Part-Time Economics Students*)». Задания, предлагаемые для самостоятельной дистанционной работы, нацелены на наращивание активного программного словаря по профессионально ориентированной теме-проблеме, погружение в профессиональный контекст предстоящего делового общения в рамках реализуемой кейс-технологии. На этом же этапе ведется самостоятельное изучение рекомендаций и функциональных клише по ведению деловых встреч.

Творческая реализация и обсуждение предлагаемого «кейса» состоит из следующих под-этапов:

1) Введение в профессиональную тему-проблему представлено в виде изучающего чтения материалов об успешных компаниях и их целях. Проводится актуализация ранее изученного словаря, изучаются стратегии успешных компаний (10 минут).

2) Изучение докладной записки (изучающее чтение), описывающей цели и задачи компании, чей профиль изложен в предлагаемом кейсе (7 минут).

3) Промежуточное обсуждение кейса, распределение предварительных ролевых предписаний и задач (10 минут).

4) Повторное обсуждение условий для реализации успешных деловых встреч и функциональных клише. Ознакомление участников кейса с критериями педагогического оценивания (10 минут).

5) Подготовка участников кейса к выступлениям (6–8 минут).

6) Выступления участников согласно их ролевым предписаниям (20 минут).

7) Вопросно-ответный раунд с целью выявления окончательных решений предложенного кейса (5–7 минут).

8) Подведение итогов / рефлексивно-оценочная деятельность. Заполнение рефлексивно-оценочных таблиц и их обсуждение. Обсуждение результатов педагогического оценивания (8–10 минут).

Завершающий этап ведет к актуализации ранее изученного лексического и текстового материала в виде выполнения интерактивного электронного теста и тестовых заданий. Тест отражает контент-аспекты реализованного кейса.

Рассмотрим критерии оценивания представленных кейсов, которые были разработаны преподавателем и согласованы с группой студентов в процессе реализации кейс-технологии (*Таблица 1*).

Т а б л и ц а 1

Content (how well the topic is disclosed; credibility / persuasiveness; clarity and consistency of delivery) (0-10)	Vocabulary and Grammar Input (vocabulary used, grammar accuracy) (0-10)	Speech Etiquette (fluency; linguistic competence; use of professional lexicon) (0-10)	Contribution to the Teamwork (Cooperation collaboration, negotiation skills) (0-10)	Question and Answer Session (handling questions; ability to justify one's point of view) (0-10)
---	---	---	---	---

Приведем алгоритм поэтапной реализации проектной технологии в формате конкурса речевого мастерства «Let Every Voice Be Heard» (Public Speaking Contest) в группах студентов-экономистов 1-го курса, которое ярко демонстрирует креативное, исследовательское обучение с применением проектной технологии в контексте модели смешанного обучения «перевернутый класс». Основными целями внедрения данной социальной образовательной технологии являются создания условий для формирования у студентов социолингвистической и социокультурной компетенций, актуализация навыков публичных выступлений и способности вести полемичную дискуссию, формирование внутренней мотивации, а также формирование межпредметных или надпредметных навыков и умений. Студенты приобре-

тают личностный опыт в организации и конструировании самостоятельной познавательной деятельности и актуализируют ранее приобретенный языковой опыт в условиях проблемных ситуаций в рамках социокультурного общения, формирования навыков рефлексии.

Этапы занятия (по минутам) группируются по 3 основным стадиям: 1) вводная стадия (подготовительная, дистанционно); 2) представление подготовленных монологических выступлений (аудиторно); 3) завершающая стадия / рефлексивно-оценочная деятельность (дистанционно).

На вводной стадии происходит анонсирование тематики конкурса на сайте факультета и портале кафедры. Проводятся отборочные туры в студенческих группах.

По результатам проведения предварительных отборочных туров и изучения представленных заявок разрабатывается сценарий, критерии оценивания, готовится презентация с визитками участников, которая также является частью анонсирования заявленного занятия. Подготовка личной визитки участниками наряду с последующей устной презентацией речи служат ключевыми компонентами реализации проектной технологии и креативного обучения.

Презентация с визитками участников конкурса ораторского мастерства размещается на портале в открытом доступе с целью заочного знакомства жюри конкурса и его участников.

С ведущими конкурса, разработчиками сценария проводится дистанционное консультирование с целью доработки сценария занятия и репетиций его ключевых моментов.

Участники конкурса на данной стадии получают доступ к следующим материалам: 1) памятке с функциональными речевыми клише; 2) памятке, демонстрирующей структуру публичных выступлений по заявленной проблемной тематике, подсказки и советы, критерия оценивания; 3) наглядным материалам в виде визитки конкурса; 4) рефлексивным таблицам самооценивания.

На стадии представления подготовленных монологических выступлений проводится следующая работа:

- 1) Презентация мероприятия и представление ведущих (5–7 минут).
- 2) Представление жюри (2–3 минуты).
- 3) Разъяснение процедуры мероприятия, представление ведущими пошагового алгоритма, презентация категорий оценивания всем присутствующим (5 минут).
- 4) Оглашение списка участников конкурса (4 минуты).
- 5) Выступления участников (50 минут), представление личностных образовательных продуктов. (Монологические высказывания готовятся заранее, после проведения конкурса их электронные версии могут быть опубликованы на портале кафедры с целью широкого освещения конкурса среди студенческой аудитории, создания дополнительной мотивации к изучению дисциплины.)

6) Обсуждение жюри представленных на конкурс публичных выступлений согласно разработанным критериям, присвоение мест (10 минут).

7) Оглашение результатов обсуждения и награждение победителей (5–7 минут).

На завершающей стадии всем участникам конкурса предлагается ответить на вопросы, изложенные в рефлексивной таблице. Акцентируется внимание на достигнутых лично значимых результатах.

Победители и призеры конкурса приглашаются в будущее жюри. По результатам конкурса готовится публикация для сайта кафедры и факультета.

Критерии оценивания формулируются с точки зрения достижения поставленных целей и задач учебного занятия и представлены в *Таблице 2*.

Т а б л и ц а 2

Name of the participant	The title of the public speech	Content. <i>Speech development / Effectiveness / Speech value</i> (1–6)	Language. <i>Appropriateness and accuracy</i> (1–5)	Manner of delivery (1–4)	Final score
-------------------------	--------------------------------	---	---	--------------------------	-------------

Практически значимыми результатами внедрения данной технологии в рамках модели «перевернутый класс» нам представляются развитие речевых умений по изученной ранее теме-проблеме, актуализация ранее приобретенного языкового опыта в новых проблемных ситуациях социокультурного общения, формирование навыков презентации результатов деятельности в условиях учебной автономии.

Еще одной формой социальной образовательной технологии, которая периодически применяется в учебном процессе, является экономическая деловая игра (ЭДИ). Рассмотрим алгоритм ее реализации.

Этапы занятия (по минутам) группируются по 3 основным стадиям: 1) вводная стадия (подготовительная, дистанционно); 2) представление подготовленных монологических выступлений (аудиторно); 3) завершающая стадия / рефлексивно-оценочная деятельность (дистанционно).

Вводная стадия представлена в следующем алгоритме:

1-ый этап: обсуждение проблем, целей и содержания ЭДИ, этапов и сроков реализации, способов представления, промежуточных стадий и форм промежуточной отчетности;

2-ой этап: определение состава и обязанностей участников на каждом этапе и, при необходимости, промежуточных стадий ЭДИ;

3-й этап: сбор информации на каждом этапе и его последующая систематизация (приветствуется разнообразие источников: печатные и Интернет-издания, социальные сети, выпуски новостей экономической направленности как на иностранном, так и на родном языке);

4-ый этап: определение номенклатурных форм поэтапного предъявления информации: портфолио, рекламный проспект, презентация проекта и т. д.;

Далее рассмотрим продолжение алгоритма на стадии представления подготовленных монологических выступлений, которая реализуется в аудитории:

5-ый этап*: проведение презентаций на каждом этапе с последующим обсуждением достигнутых результатов (*в случае пролонгированной ЭДИ);

6-ой этап: итоговая презентация, ее обсуждение;

Завершающая стадия включает элементы рефлексивно-оценочной деятельности, проходит дистанционно:

7-ой этап: рефлексия, самооценка, написание бизнес-отчетов и исполнительных резюме.

В процессе интеграции социальных образовательных технологий и смешанного обучения профессионально ориентированному иностранному языку авторы наблюдали поэтапное достижение следующих образовательных целей:

- активное вовлечение студентов в учебный процесс;
- формирование навыков учебной автономии;
- формирование навыков презентации результатов деятельности в условиях учебной автономии;
- формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции;
- формирование исследовательских и аналитических навыков;
- создание мотивационной среды обучения и активизация внутренней мотивации;
- формирование навыков ведения конструктивной дискуссии;
- совершенствование навыков публичных выступлений;
- формирование навыков рефлексии.

Итак, комплексная реализация модели смешанного обучения «перевернутый класс» и социальных образовательных технологий обеспечивает качественную вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Данный синергичный подход имеет ряд преимуществ: индивидуализация иноязычного образовательного процесса осуществляется за счет выстраивания стадий и этапов подобных сценарных занятий в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями, запросами и возможностями обучающихся, эффективно и результативно внедряются интерактивные учебные средства и адаптивное программное обеспечение, создавая благоприятные условия к постоянному самообразованию как условию динамического развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2022. – 432 с.

2. Кудырко, И. В. Опыт использования социальных технологий в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в неязыковом вузе (на примере экономического факультета БГУ) / И. В. Кудырко, Л. Б. Тихомирова, И. А. Трубочкина // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – №. 2. – С. 32–37. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28776941> (дата обращения: 15.12.2023).

М. А. Курыпка
г. Минск, Беларусь

ПРАБЛЕМА ПРАГМАТЫЧНАЙ АДАПТАЦЫІ
ПРЫ ПЕРАКЛАДЗЕ ФАЛЬКЛОРУ
(НА ПРЫКЛАДЗЕ АНГЛІЙСКАЙ НАРОДНАЙ КАЗКІ
«TOPS OR BUTTS?»)

Ажыццяўляючы сваю перакладчыцкую дзейнасць, пісьмовым перакладчыкам даводзіцца працаваць з рознымі жанрамі, у тым ліку і з мастацкімі тэкстамі. Справядліва будзе падкрэсліць, што мастацкі пераклад – адзін з самых складаных. Перакладчыку неабходна ўлічваць культурныя рэаліі тэксту арыгінала, асаблівасці працы самога пісьменніка, не забываць пра чытача, данесці да рэцыпіента змест арыгінала дакладна.

Згодна з азначэннем В. М. Камісарава, «мастацкі пераклад – гэта адзін з відаў перакладчыцкай дзейнасці, пры якім на мове перакладу ствараецца такі твор, які можа аказаць мастацка-эстэтычнае ўздзеянне» [1, с. 9]. Пры гэтым, пры трансферы тэксту ў іншую лінгвакультурную прастору ў перакладчыцкім акце, ён падвяргаецца ўздзеянню гэтай прасторы, падпарадкоўваючыся ўмовам і заканамернасцям функцыянавання тэкстаў дадзенай культуры, і гэта прыводзіць да мадыфікацый культурных параметраў арыгінальнага тэксту. Дадзены факт ставіць праблему інтэрпрэтацыі і адаптацыі «чужых» элементаў да новага культурнага коду.

Казка як літаратурны жанр – унікальны феномен культуры, своеасаблівы культурны код, кантэкст, які «ў духу прагмалінгвістычных і дыкурсійна-аналітычных даследаванняў асэнсоўваецца як экстралінгвістычнае асяроддзе цэлага тэксту, якое стварае яго прагматычную і сацыякультурную рэлевантнасць» [2, с. 83]. А калі кожная культура непаўторная і самакаштоўная, кожная казка як яе прадукт цікава не толькі сходным зместам з тэкстамі іншых народаў, але і сваімі адрозненнямі. Такім чынам, перад перакладчыкамі казкі – транслятарамі тэксту ў іншую сістэму культуры – стаіць задача, з аднаго боку, перадаць агульны змест казкі, з другога – захаваць тую ўнікальную форму казачнага твора, якая адрознівае англійскую казку ад, скажам, казкі беларускай. В. У. Здобнікаў разглядае прагматычную адаптацыю перакладу як «прывядзенне тэксту ў такую форму, якая максімальна палягчае яго ўспрыманне і спрыяе аказанню адпаведнага камунікатыўнага эфекту» [3, с. 164].

Для дасягнення гэтай мэты ўводзіцца дадатковая інфармацыя ў выглядзе тлумачэнняў, каментароў, апускаецца незразумелая для рэцэптара або камунікатыўна нерэlevantная інфармацыя. Перакладчык уносіць змены ў тэкст перакладу ў сувязі з неабходнасцю выканаць жанрава-стылістычныя нормы, якія існуюць у мове перакладу ў дачыненні да тэкстаў мастацкага стылю.

В. У. Здобнікаў называе некалькі спосабаў прагматычнай адаптацыі. Адзін з іх – экспліцыраванне інфармацыі ў арыгінале з дапамогай адпаведных дапаўненняў і заўваг у тэксце перакладу. Даследчык адзначае, што ступень прагматычнай адаптацыі тэксту залежыць ад ступені ўсведамлення адным народам таго, што ў іншай культуры існуюць іншыя традыцыі. Апушчэнне нерэlevantнай ці невядомай рэцэптару перакладу інфармацыі – яшчэ адзін спосаб прагматычнай адаптацыі, які палягчае працэс успрымання тэксту перакладу. Перакладчык таксама звяртаецца да прыёму генералізацыі як да спосабу прагматычнай адаптацыі. В. У. Здобнікаў вызначае генералізацыю як «замену слова з канкрэтным значэннем словам з больш агульным, але і больш зразумелым для атрымальніка перакладу значэннем» [3, с. 167].

У супрацьпастаўленне прыёму генералізацыі ў якасці спосабу прагматычнай адаптацыі таксама можа выкарыстоўвацца канкрэтызацыя. Дадзены прыём складаецца ў замене радавога паняцця відавым. У большасці выпадкаў спосабаў прагматычнай адаптацыі, апісаных В. У. Здобнікавым, дастаткова для забеспячэння поўнай зразумеласці тэксту для атрымальнікаў, якія належаць да іншай культуры і валодаюць іншымі фонавымі ведамі.

Сюжэт паўночнаанглійскай казкі «Tops of Butts?» характэрны для многіх еўрапейскіх традыцый; мы можам знайсці яго адпаведнік у беларускай народнай казцы «Мядзведзь і мужык» і ў рускай казцы «Вяршкі ці карэньчыкі». Гэта не выпадкова, бо на думку У. Я. Пропа, «казкі паходзяць з адной крыніцы, маюць у сваёй аснове ўніверсальны, агульначалавечы характар, пры гэтым адрозніваючыся спецыфічнай кампазіцыйна-моўнай пабудовай» [4, с. 19], што дапамагае зрабіць адэкватны пераклад казкі ў дачыненні да зместавага падабенства. Разам з тым некаторыя персанажы англійскай казкі і мясцовыя рэаліі вымушаюць перакладчыка звярнуцца да прыёмаў прагматычнай адаптацыі для забеспячэння цэласнага разумення іншамоўнай культуры.

Разглядаючы англійскую казку, нельга не заўважыць, што героі такіх казак не імкнуцца стаць самымі лепшымі, моцнымі або багатымі, праславіцца і быць незаменнымі? у адрозненні ад персанажаў, скажам, рускіх народных казак, якія жадаюць стаць разумнейшымі, мацнейшымі, перамагчы суперніка і стаць вядомымі, яны проста жадаюць застацца ў жывых і спрабуюць пазбегнуць непрыемнасцяў. Яны не азартныя і не схільныя да авантурызму. Звычайна персанажамі з'яўляюцца людзі якіх-небудзь канкрэтных прафесій: сяляне, гандляры, фермеры, чарадзеі і высакародныя асобы.

У нашым выпадку героем казкі з'яўляецца *a farmer called Jack O'Kent who had a small piece of land near Kentchurch in Herefordshire* [5]. У дадзеным

выпадку правільным будзе безумоўна прамы пераклад ‘фермер’, а не традыцыйны для беларускай казкі ‘мужык’ ці ‘селянін’. Пры гэтым важна не апусціць пераклад рэалістычных тапонімаў, выкарыстанне якіх з’яўляецца характэрнай рысай англійскай казкі, у адроненне ад традыцыйнай беларускай казкі, якая звычайна пазбягае канкрэтных месцаў. Калі ў англійскай казцы мы будзем чуць назвы, якія гучаць рэалістычна (‘Кентчёрч’ і Херэфардшыр’), то у беларускай казцы гэта будуць агульныя назвы, кшталту, ‘на апушцы лесу’ ці ‘у адной вёсцы’.

Праціўнікам Джэка О’Кента з’яўляецца Богард (Boggard) – у англійскай ніжэйшай міфалогіі нешта, падобнае дамавіку. Іх прадстаўлялі ў выглядзе «кудлатых істот, з доўгімі жоўтымі зубамі і бліскучымі вачыма. Іх любімай выхадкай было пракрасціся ўначы ў спальню, правесці мокрай лапай па твары чалавека і сарваць на падлогу коўдру, калі яго раззлаваць, то ён мог разбіць посуд у доме. Богард звычайна дружалюбна ставіўся да тых людзей, у доме якіх жыў. Але і ён адрозніваўся даволі шкоднымі характарамі і быў здольны на злыя выхадкі» [6].

У нашым выпадку выкарыстанне транскрыпцыі ‘Богард’ не ўяўляецца слухным з прычыны таго, што падобная істота не з’яўляецца характэрнай для славянскай дэманалогіі. Разам з тым і выкарыстанне традыцыйна беларускага ‘Лешага’ можа быць не зусім дакладным, бо гэты загадкавы персанаж жыў у лясных гушчарах, палохаючы людзей ці дапамагаючы ім.

Слушным у дадзеным выпадку будзе генералізаваць казачную істоту як ‘пачвара’, ‘страшыдла’ ці ‘нячыстая сіла’, ці, улічваючы, што рэалія Boggard не існуе ў мове перакладу, выкарыстаць прыём адаптацыі – ‘цуда-юда’. Тым больш, што далей лясная істота мае розныя характарыстыкі: *standing with his arms folded and feet planted far apart <...> scratching his shaggy chest <...> laid a dark, horny hand on the plough* [5], што можа быць апісаннем цэлага шэрагу міфічных істот у розных культурах. Гэта яшчэ раз падкрэслівае слухнасць выкарыстання прыёмаў генералізацыі ці адаптацыі ў дадзеным перакладзе.

Варта звярнуць увагу на тое, як нячыстая сіла спрабавала пакінуць поле: *The farmer watched him lumber away over the ploughed field, look for the stile which couldn't find, and blunder through a gap in the hedge* [5]. Рэалія, якая можа выклікаць цяжкасці пры перакладзе, гэта шматзначнае слова *hedge* ‘агароджа’. У беларускай традыцыі найбольш характэрнымі агароджамі з’яўляюцца плот, тын ці пляцень, але такі пераклад будзе не зусім дакладны. Прымаючы да ўвагі, што страшыдла прыйшлося пралазіць праз шчыліну ў агароджы, пасля таго, як яно не знайшло *stile* ‘прыступкі, каб пералезці праз сцяну’, можна меркаваць, што ў дадзеным выпадку ў якасці агароджы выступае характэрная для сельскай мясцовасці Англіі невысокая каменная сцяна. Але такой з’явы не існуе ў беларускім фальклоры. У дадзеным выпадку найбольш слухным прыёмам перакладу можа служыць прыём кантэкстуальнай замены на больш уласцівыя беларускай казцы рэаліі ‘...і, не знайшоўшы ніякіх веснічак, нячыстая сіла праціснулася праз шчыліну ў агароджы’.

Такім чынам, поспех перакладчыка казак як пасрэдніка паміж дзвюма культурамі залежыць ад ведання і разумення нацыянальнай культуры і свайго ўласнага культурнага вопыту, а таксама ўмення правільна абраць сродкі прагматычнай адаптацыі для адэкватнага перакладу арыгінала.

Назіранні і вынікі, прадстаўленыя ў дадзеным артыкуле, могуць быць выкарыстаны на занятках у рамках курсу практычнага перакладу, а таксама аказацца карыснымі для перакладчыкаў дзіцячай літаратуры, якія выбіраюць перакладчыцкую стратэгію.

ЛІТАРАТУРА

1. Комиссаров, В. Н. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 1999. – 257 с.
2. Нефёдов, С. Т. Контекст в лингвистическом анализе. Прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива / С. Т. Нефёдов, В. Е. Чернявская // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2020. – № 63. – С. 83–97.
3. Сдобников, В. В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 448 с.
4. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. – 370 с.
5. Tops or Butts? // Моя библиотека. – URL: <https://mybiblioteka.su/tom2/8-123595.html?ysclid=lt04eeumi4548350768> (дата звароту: 30.11.2023).
6. Boggart by J. K. Rowling // Wizarding World. – URL: <https://www.wizardingworld.com/writing-by-jk-rowling/boggart> (date of access: 25.11.2023).

Ю. С. Вербицкая

г. Минск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Одной из дисциплин, которые изучаются в Минском государственном лингвистическом университете студентами 4-го курса факультета английского языка со специализацией «Зарубежная литература», является дисциплина «Интерпретация художественного текста». Обучение студентов со специализацией «Зарубежная литература» предполагает, что у них должны быть более глубокие знания в области литературы, они должны уметь воспринимать художественный текст как совокупность стилистических, культурологических, тематических и т. д. аспектов, видеть в нем более глубокие слои и смыслы. Кроме того, одной из задач в ходе преподавания дисциплины является формирование у студентов умений анализировать англоязычные произведения художественной литературы разных родов, видов и жанров [1, с. 3].

Целью данной статьи является рассмотрение путей формирования лингвокультурной компетенции студентов на занятиях по интерпретации художественного текста на материале произведений популярного в современном мире жанра фэнтези, в частности, романа Дианы Уинн Джонс «Ведьмина неделя» (*Witch Week*, 1982).

Обучение интерпретации художественного текста опирается на определенный алгоритм работы студента с текстом, который представляет собой предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания. Также используются комментирование текста, различные языковые упражнения поискового характера, например, заполнение систематизирующих таблиц по поиску средств художественной выразительности и образности. На заключительных этапах рекомендуется использование поисково-эвристических методов, таких как метод проектов (групповой и индивидуальный), составление маршрута движения героев в произведении, ведение блога от лица героя, коммуникативные задания в виде ситуативных диалогов на материале изученного текста [2, с. 112].

Диана Уинн Джонс (1934–2011) – британская писательница, автор романов жанра фэнтези для детей и взрослых. Наиболее известные её работы – цикл книг о Крестоманси (*Chrestomanci*) и роман «Ходячий замок» (*Howl's Moving Castle*, 1986). Диана Уинн Джонс изучала английскую литературу и язык в колледже св. Анны, где её преподавателями были в том числе Дж. Толкин и К. С. Льюис. Её книги переведены более чем на 17 языков мира. Она была удостоена ряда наград, среди которых престижные «Мифопоэтическая премия» за произведения для детей и подростков (*Mythopoeic Fantasy Award for Children's Literature*) и «Медаль Карнеги» (*Carnegie Medal*).

Роман «Ведьмина неделя» является третьей книгой из цикла романов о Крестоманси, главном волшебнике всех миров, который контролирует магию и работу магов. Крестоманси – это должность, а не имя, что видно из следующей цитаты: *So the government appoints the very strongest enchanter there is to make sure no one misuses magic. This enchanter has nine lives and is known as "the Chrestomanci." You pronounce it KREST-OH-MAN-SEE. He has to have a strong personality as well as strong magic* [3]. В романе «Ведьмина неделя» должность Крестоманси занимает Кристофер Чант, англичанин-джентльмен средних лет (он достаточно молод, но у него уже есть дети школьного возраста).

Действие в романе происходит в мире, отделившемся от нашего в какой-то исторический момент из-за того, что один из исторических деятелей поступил иначе, чем в нашем мире, то есть появился сценарий альтернативной истории. В возникшем альтернативном мире все жители обладают магией, но скрывают это, потому что существует Инквизиция, которая сжигает магов на кострах, как раньше сжигали ведьм. Действие происходит в течение так называемой «Ведьминой недели» – недели до Хэллоуина, когда колдовские силы становятся сильнее. В период «Ведьминой недели» школьники из приюта для детей-сирот решают разыграть шутку, написав на

бумажке, что кто-то в классе – ведьма: *THE NOTE SAID: SOMEONE IN THIS CLASS IS A WITCH. It was written in capital letters in ordinary blue ballpoint, and it had appeared between two of the geography books Mr. Crossley was marking. Anyone could have written it. Mr. Crossley rubbed his ginger moustache unhappily. He looked out over the bowed heads of Class 6B and wondered what to do about it* [3]. Однако у них самих начинают проявляться колдовские способности, и они нечаянно заколдовывают своего одноклассника, так что теперь все его слова становятся реальностью, но с одним уточнением: они сбываются с точностью до наоборот. С целью разрушить это заклинание и спасти себя от гнева Инквизиции, дети произносят древнее заклинание. И это, в свою очередь, вызывает Крестоманси, который приступает к расследованию и быстро приходит к выводу, что данный мир не должен был появиться. Он понимает, что его нужно соединить с нашим миром, но не может придумать как. Тут становится актуальным заклинание, которое дети наложили на своего одноклассника, чьи слова сбываются. Они решают выяснить, какой именно исторический деятель поступил иначе, что спровоцировало отделение альтернативного мира, а затем заставить мальчика это произнести, с помощью чего и будет исправлена историческая ошибка и миры смогут вновь стать одним целым.

Пытаясь найти человека, из-за которого мир отделился, дети перечисляют и описывают деятельность важных исторических личностей в рамках как мировой истории (Кристофер Колумб, Мать Тереза), так и истории Великобритании (Леди Годива, Ричард Турпин, Джек-Потрошитель, Анна Болейн, Ричард Львиное Сердце, Ричард III, Гай Фокс). Таким образом, в романе обнаруживается особый хронотоп, т. е. существенная «взаимосвязь временных и пространственных отношений» [4, 234], используя определение М. М. Бахтина. Хронотоп в данном произведении выражен линейно-хронологическим способом сюжетного развертывания, однако время в романе включено в более широкий поток, так как события настоящего напрямую зависят от событий прошлого, а «развилки» истории вариативны, что приводит к существованию альтернативных миров. Это означает, что студентам, изучающим роман «Ведьмина неделя», необходима определенная лингвокультурная компетенция для понимания сюжетообразования в данном произведении. Рассмотрим культурно-исторические реалии, знание которых необходимо для понимания авторского замысла, темы и идеи произведения:

1. Заклинание, превращающее все слова мальчика по имени Саймон в правду. Персонажи используют заклинание «Саймон говорит», что является отсылкой к детской игре «Саймон говорит», в которой участвуют три и более человека. Она популярна прежде всего в англоговорящих странах. Один игрок, ведущий, берёт на себя роль «Саймона» и отдаёт приказы остальным игрокам в таком ключе: «Саймон говорит: сделай то-то». Остальные игроки должны не задумываясь исполнить приказ. Приблизительными аналогами данной игры в русскоязычных странах являются игры «Капитаны» и «Море волнуется».

2. В романе упоминается множество исторических личностей, и знание фактов об их жизни героями романа имеет важное значение. В то же время подобными знаниями должны обладать и читатели. Таким образом, в ходе изучения данного произведения студенты приобретают эти знания или активизируют уже имеющиеся, что позволяет осуществить межпредметную связь с такой дисциплиной, как «Страноведение». В романе личностью, из-за которой история пошла не тем путём, становится Гай Фокс. В реальном мире он не смог взорвать Парламент, однако в альтернативном мире «Ведьминой недели» ему это удалось. Чтобы объединить миры, Крестоманси заставляет Саймона произнести то, что для их мира является правдой: Гай Фокс взорвал Парламент. Благодаря наложенному на Саймона заклинанию оказывается, что Гай Фокс не взорвал Парламент, что и является исторической правдой, а значит и мир «Ведьминой недели» не отсоединялся от нашего мира.

Мы предлагаем следующий алгоритм работы с отрывками из романа с целью рассмотрения его лингвокультурологического компонента:

1. На предтекстовом этапе: предложить студентам обсудить аналогии игры «Саймон говорит» в русскоязычном пространстве, выяснить, какие ещё детские игры, характерные для англоязычных стран, им известны.

2. На текстовом этапе: соединить портреты названных в романе исторических личностей с их именами; определить правдивые и исправить ложные утверждения об упоминаемых в романе исторических личностях; дополнить предложения об исторических личностях их именами и краткими характеристиками; составить систематизирующую таблицу о данных исторических деятелях.

3. На послетекстовом этапе: предложить студентам оказаться в мире «Ведьминой недели» и таким же образом попытаться выяснить, кто из исторических деятелей повел себя не так, как в реальной истории. При этом личности и их действия, которые будут предложены студентам для выбора и обсуждения в командах, будут отличаться от исторических личностей, выбранных в произведении: Генрих VIII, Уильям Шекспир, королева Виктория, Фрэнсис Дрейк и др.

Данный алгоритм работы был апробирован на занятии по дисциплине «Интерпретация художественного текста» со студентами 4-го курса факультета английского языка со специализацией «Зарубежная литература» в 2023–2024 учебном году. Обучающиеся проявили заинтересованность в выполнении заданий, а также рассказали о своих любимых фэнтези-авторах, обсудили тематику и проблематику предложенного им художественного произведения на языке профессионального общения. С учетом жанровой специфики романа «Ведьминая неделя» и особенностей его хронотопа, на первый план при выявлении его идейной специфики вышли такие темы и проблемы, как значимость исторической памяти, знания национальной и мировой истории, оценки ключевых исторических событий, осознание важности слов и действий исторических личностей и любого человека. Последнее особо актуально для студентов лингвистического университета,

которые должны понимать, что некоторые речевые акты могут стать перформативными, то есть равными действию [5, с. 35], как в данном случае у героя по имени Саймон.

Как видно на примере романа «Ведьмина неделя» Дианы Уинн Джонс, художественный текст содержит набор концептов и реалий, которые связаны с основной идеей произведения и его культурно-историческими слоями. Исторические личности и реалии, значимые для той или иной страны, также являются частью культуры, и анализ их роли в художественном тексте способствует формированию лингвокультурной компетенции обучающихся и выявлению идейно-эстетического своеобразия произведений литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интерпретация художественного текста (английский язык) : учеб. программа учреждения высш. образования по учебной дисциплине для специализации 1-21 06 01-01 06 «Зарубежная литература» / сост. : О. А. Судленкова, И. К. Кудрявцева, Н. Э. Жлобо ; Мин. гос. лингвист. ун-т. – Минск, 2023.
2. Ананьина, М. А. Обучение интерпретации художественного текста с использованием аллюзивных имен как одно из направлений лингвокультурной языковой педагогики / М. А. Ананьина // Концепт. – 2023. – №. 9. – С. 105–116.
3. Jones, D. W. Witch Week / D. W. Jones. – URL: https://readfrom.net/diana-wynne-jones/34635-witch_week.html (date of access: 10.10.2023).
4. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 506 с.
5. Остин, Дж. Как совершать действия при помощи слов / Дж. Остин // Избранное. – М. : Пресс : Дом интеллектуальной книги, 1999. – 332 с.

В. Г. Минина

г. Минск, Беларусь

ПРЕПОДАВАНИЕ ПЕРЕВОДА ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРАКТИКИ

Драматическое произведение – особый жанр литературы, который имеет свои особенности, к которым можно отнести следующее:

1) наличие диалогов: драматическое произведение представляет собой сценическую форму и обычно состоит из диалогов между персонажами;

2) основная цель драмы – действие: драматическое произведение стремится вызвать эмоциональную реакцию у зрителей или читателей, а не просто передать информацию;

3) разделение пьесы на акты и сцены: драматические произведения часто разделены на акты и сцены, что помогает организовать ход сюжета и действия;

4) персонажи: в драматическом произведении акцент делается на персонажах, их характерах, мотивациях и отношениях друг с другом;

5) возможность для интерпретации: драматическое произведение может быть интерпретировано по-разному в разных постановках или чтениях и может включать в себя различные исторические, социальные или политические контексты;

6) сценическая реализация: драматическое произведение предназначено для сценического исполнения и обычно включает указания по сценографии, режиссуре и актерской игре;

7) конфликт: драматическое произведение зачастую строится вокруг конфликта, который может быть внутренним (внутренний монолог) или внешним (конфликт между персонажами или с обществом);

8) напряжение и эмоциональная интенсивность: драматическое произведение обычно старается вызвать сильные эмоциональные реакции у зрителей или читателей через напряжение и драматическую интригу;

9) возможность для актерской интерпретации: драматическое произведение предоставляет возможность актерам и режиссерам интерпретировать и привнести свою индивидуальность в произведение через актерскую игру и режиссерские решения;

10) сочетание различных жанров: драматическое произведение может сочетать в себе элементы комедии, трагедии, исторической драмы и других жанров, чтобы создать более полное и многогранный образ.

Как отмечает Е. Г. Логинова, драма, как это ни парадоксально, «наименее стабильный род литературы, так как даёт лишь отправные точки для восприятия и интерпретации содержания» [1, с. 16].

Предполагается, что студенты, приступившие к изучению курса перевода драматических произведений, обладают некоторыми познаниями в данной области. Поэтому первое занятие посвящается совместному обсуждению того, что им известно, их театрального опыта и ожиданий от курса. В течение всего курса студенты ведут портфолио, куда они постепенно вносят необходимую информацию, касающуюся тематики курса. К ведению портфолио студенты приступают сразу на первом занятии. Начинается первое занятие с задания на обсуждение и составление списка особенностей драматического произведения. Это парная работа. Ожидается, что студенты должны упомянуть все особенности драматического произведения, указанные выше, но в ходе последующего совместного обсуждения преподаватель может им помогать, подсказывать и направлять. Так, в итоге группа приходит к созданию списка всех основных черт театрализованного произведения. Следующее задание также выполняется в парах. Теперь студенты должны обсудить и систематизировать особенности драматического произведения в аспекте перевода. Далее идет совместное обсуждение и критический взгляд на релевантность тех либо иных перечисленных трудностей перевода текста драмы. Все особенности студенты вносят в свое портфолио.

Перевод драмы является на сегодняшний день одной из наименее изученных сторон художественного перевода [2, с. 19]. Тем не менее необходимо отметить, что перевод драматического произведения имеет свои особенности, отличающие его от перевода прозы или поэзии. Некоторые из основных особенностей перевода драматических произведений включают:

1) сохранение драматической структуры: переводчик должен сохранить структуру драматического произведения, включая акты, сцены и диалоги; он должен передать не только слова, но и драматическую форму и темп;

2) язык и стиль: драматические произведения имеют уникальный язык и стиль, который отличается от прозы или поэзии; переводчику необходимо уметь передать особенности драматического языка, включая диалоги, монологи, реплики и т. д.

3) характеры и взаимодействие персонажей: переводчик должен быть в состоянии передать эмоции, отношения между персонажами и их динамику, чтобы сохранить оригинальное значение и намерения автора.

4) передача монологов и диалогов: переводчик должен передать особенности речи и диалогов персонажей; он должен учесть различия в регистрах, акцентах, стилях и манерах речи, чтобы передать характеры и отношения между персонажами;

5) сохранение культурных и исторических нюансов: драматические произведения часто содержат культурные и исторические нюансы, которые могут быть сложными для перевода; переводчик должен учесть эти нюансы и найти соответствующие аналоги или объяснения, чтобы передать смысл и контекст;

6) адаптация для новой аудитории: драматические произведения часто отражают определенную культуру, и переводчик должен быть в состоянии передать эту культурную специфику на другой язык; это может включать перевод и адаптацию текста драматического произведения для другой культуры; переводчик должен учесть культурные различия, социальные нормы и ожидания аудитории, чтобы сделать произведение доступным и понятным для новой культурной среды;

7) сохранение ритма и стиля: драматические произведения часто имеют свой уникальный ритм и стиль; переводчик должен сохранить этот ритм и стиль, чтобы передать эмоции и атмосферу произведения;

8) театральность: драматические произведения созданы для сценического исполнения, поэтому переводчик должен учитывать особенности театрального представления (использование определенных выражений, интонации, реплик и др.);

9) сохранение юмора и игры слов: драматические произведения часто содержат юмор и игру слов, которые могут быть сложными для перевода; переводчик должен найти соответствующие аналоги или игру слов на целевом языке, чтобы передать эти нюансы.

В целом, перевод драматического произведения требует от переводчика не только перевести слова, но и передать контекст, эмоции, отношения и атмосферу произведения, чтобы оно было понятно и доступно для новой аудитории [3, с. 138].

Следующее задание предполагает индивидуальный формат. Студенты должны выбрать статью на сайте <https://scholar.google.com/> о переводе драмы, ознакомиться с ней и вкратце презентовать ее всей группе. После индивидуальных презентаций материала статей студенты вместе с преподавателем пытаются сделать первоначальные выводы о сложностях перевода пьес. Еще одним заданием может стать размышление студентов над вопросом, какие драматические произведения они (не) хотели бы переводить и почему. Ожидается, что студенты смогут аргументировать свою позицию, привести доводы, как рациональные, так и субъективные.

Далее предполагается обсуждение имен драматургов. Во-первых, студенты должны перечислить известных им драматургов. Во-вторых, объяснить, кого они (не) хотели бы переводить. Ответы студентов могут помочь преподавателю скорректировать содержание курса и либо добавить какие-то пьесы, либо чем-то пожертвовать. Так, к примеру, было в нашем случае, когда в ходе подобного обсуждения выяснилось, что студенты не хотели бы переводить пьесы О. Уайльда. И мы предпочли заменить их чем-то более современным в соответствии с содержанием учебной программы курса «Драматические произведения и их перевод».

После вышеописанного обсуждения студентам можно предложить последнее задание для первого занятия (либо это может быть задано на дом): найти отрывок из переведенного драматического произведения на их выбор. Он должен быть не более одной страницы. Студенты должны ознакомиться с этим текстом и провести его предпереводческий анализ, в частности, попытаться описать, с какими сложностями мог столкнуться переводчик. То же самое можно проделать с оригинальным текстом, тут уже студенты должны спрогнозировать потенциальные сложности, которые могут возникнуть у переводчика.

На последующих занятиях идет непосредственное формирование навыков художественного перевода драматических произведений на базе литературоведческой и общекультурной подготовки. К основным задачам изучения данной учебной дисциплины можно отнести следующие: ознакомление студентов с общими принципами перевода драматических произведений, организацией драматического текста, его языковыми изобразительными средствами; формирование знаний об основных связях между основными этапами развития драматургии и литературными направлениями, стилями и подходами к интерпретации и переводу драматических произведений; формирование умений и навыков решения типичных лексических и грамматических проблем при переводе драматических произведений; формирование умений и навыков передачи полноты смысла и эмоциональной выразительности драматических произведений при переводе. Методоло-

гически это осуществляется в ходе углубления теоретических знаний, поиска и обсуждения информация об авторах и авторском стиле, сопоставления чужих переводов с оригиналом и в конечном итоге выполнения собственного перевода.

Приведем список произведений, перевод отрывков которых оказался удачным: E. Albee *To the Zoo*, T. Williams *A Streetcar Named Desire*, E. O'Neil *The First Man*, D. Edgar *Testing the Echo*, S. Townsend *The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 ¾*.

Как бы хорошо курс ни был продуман и выстроен, неизбежно возникают сложности, как объективного, так и субъективного характера. Во-первых, это ограниченное количество часов на освоение дисциплины, поэтому это стоит компенсировать самостоятельной работой студентов. Во-вторых, перед преподавателем всегда стоит дилемма, какой должен быть объем текста, чтобы это был логичный и завершённый фрагмент, начинать ли переводить пьесу с самого начала или нет и т. п. В некоторых случаях студенты должны были самостоятельно ознакомиться с первыми актами пьесы, чтобы вникнуть в происходящее, а перевод начинался с более интересных с профессиональной точки зрения фрагментов. В-третьих, в силу того, что студентам предлагается поработать с текстами разных авторов, эпох и жанров, чтобы у них сложилось более комплексное представление о переводе драматического произведения, они оттачивают свое мастерство преимущественно на фрагментах текстов. По этой причине у них нет ощущения целостности произведения, нет возможности выстраивать и реализовывать переводческую стратегию, экстраполировав ее на весь текст.

На последнем занятии курса на основании пройденного материала и полученного опыта студентам предлагается создать собственный список рекомендаций начинающим переводчикам драматических тестов. Ниже приведены советы, предложенные студентами:

1) изучите основы родного языка, убедитесь, что у вас есть хорошие знания грамматики, правописания и пунктуации, чтобы вы могли точно передать смысл оригинального текста;

2) ознакомьтесь с британской и американской драматургией: регулярно читайте пьесы известных американских и британских драматургов, чтобы понять их авторский стиль и особенности письма;

3) изучите особенности жанра драмы: познакомьтесь с различными типами драматических произведений, такими как комедия, трагедия, драма; усвойте основные элементы и структуру драмы, что поможет вам лучше передать их в переводе;

4) читайте переводы британских и американских пьес на русский язык: анализируйте, как другие переводчики передают особенности драматургии на русском языке, обратите внимание на выбор лексики, стиля и ритма, их использование для передачи настроения и эмоций;

5) практикуйтесь в переводе: выберите пьесу, которую хотели бы перевести, и начните переводить ее на русский/белорусский язык; работайте

с оригинальным текстом, чтобы максимально точно передать его смысл и стиль; обратите внимание на диалоги, рифмы, игру слов и другие стилистические особенности;

б) получайте обратную связь: показывайте свои переводы другим людям, которые владеют как британским английским, так и русским/белорусским языком, не игнорируйте их на комментарии и предложения по улучшению перевода;

7) постоянно развивайтесь: читайте и изучайте новые пьесы и авторов, смотрите спектакли, участвуйте в переводческих семинарах и мастер-классах, ведь только практика и непрерывное обучение помогут вам стать опытным переводчиком драматургии на родной язык.

Тем самым студенты завершают ведение своего портфолио, которое станет для них хорошей копилкой полезных материалов и источников для дальнейшего совершенствования мастерства.

Таким образом, обучение переводу драматических произведений включает в себя изучение всех вышеперечисленных аспектов и развитие специальных навыков, чтобы создавать качественные и адаптированные переводы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логинова, Е. Г. Перевод драмы с позиций кодовых переходов / Е. Г. Логинова // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 5. – С. 14–24.
2. Олицкая, Д. А. Перевод драмы: специфика, проблемы, подходы / Д. А. Олицкая // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2012. – № 357. – С. 19–24.
3. Панькина, Ю. А. О прагматической адаптации ремарки при межъязыковом переводе драматического произведения / Ю. А. Панькина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №. 9-1. – С. 136–139.

И. В. Михадюк

г. Костюковичи, Беларусь

РОЛЬ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА II И III СТУПЕНЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах различных профессий и разного уровня квалификаций. С одной стороны, планирование своих жизненных

и профессиональных перспектив – это личное дело каждого человека, это высшее проявление его свободы и ответственности за свое счастье. Но с другой стороны, человек живет в обществе и, чем он будет заниматься в этом мире, должно это общество беспокоить [1].

На II ступени общего среднего образования ребенок приобретает значительный социальный опыт, начинает постигать себя в качестве личности в системе трудовых, моральных, эстетических общественных отношений. У него возникает намеренное стремление принимать участие в общественно значимой работе, становиться общественно полезным. Эта социальная активность подростка обусловлена большей восприимчивостью к усвоению норм, ценностей и способов поведения [2, с. 15].

На III ступени общего среднего образования учащийся стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Это создает новую социальную ситуацию развития. Задача самоопределения, выбора своего жизненного пути встает перед учащимся старших классов как задача первостепенной важности. В этом возрасте устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами. У подростка учебные интересы определяют выбор профессии, у старшеклассников наблюдается обратное: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, изменению отношения к учебной деятельности [2, с. 4].

Будучи учителем иностранного языка, могу с уверенностью сказать, что именно учебный предмет «Иностранный язык» играет большую роль в системе профориентационной работы на II и III ступенях общего среднего образования.

Учащиеся на уроках иностранного языка изучают различные темы, а, следовательно, размышляют над той или иной проблемой, выражают своё мнение относительно разных ситуаций, передают в процессе иноязычного общения собственные мысли и чувства. И если учащиеся раньше не задумывались над выбором будущей профессии, то в процессе изучения иностранного языка им приходится это делать.

При изучении иностранного языка на базовом уровне учащимся предлагается решать коммуникативные задачи преимущественно в стандартных ситуациях (например, рассказать о профессиях, востребованных в современном обществе; расспросить о популярных профессиях в стране изучаемого языка; обосновать свой выбор профессии).

При изучении иностранного языка на повышенном уровне учащиеся должны решать коммуникативные задачи в стандартных ситуациях, а также проблемные задачи на основе более глубоких социокультурных и/или энциклопедических знаний (рассказать о профессиях, востребованных в современном обществе; расспросить о популярных профессиях в стране изучаемого языка; обосновать свой выбор профессии; сравнить особенности различных профессий; аргументировать важность владения иностранным языком в профессиональной деятельности) [3].

Тема «Выбор профессии» предусмотрена для изучения в 11 классе учреждений общего среднего образования, так как одиннадцатиклассники являются учащимися выпускных классов и стоят иногда перед нелёгким выбором будущей профессии. В процессе изучения темы «Выбор профессии» осуществляется разбор и составление своего собственного резюме, что является важной частью профориентации. В 10 классе изучается тема «Образование», в рамках изучения которой можно также на уроках иностранного языка затронуть тему выбора будущей профессии. В V–IX классах изучаются такие темы, как «Школа» и «Учеба». Учащиеся, проходя этот материал, сообщают учителю о своих любимых и нелюбимых предметах в школе, и исходя из этой информации учитель может побеседовать с учениками о выборе будущей профессии.

Кроме того, обсуждая другие темы, например, средства массовой информации, хобби, музыка, учащиеся задумываются, что им ближе, что их интересует. Тема хобби особенно актуальна, поскольку увлечения часто перерастают в профессию. Нельзя не упомянуть изучение экологических проблем. Это тоже элемент профориентации, так как изучение проблем может побудить некоторых учеников стать, например, экологами. Таким образом, профориентация – это не только обзор различных профессий, а понятие широкое, охватывающее разные сферы жизни: здоровье, спорт, литература.

Учителю иностранного языка очень важно находить эффективные методы, при которых ученики будут взаимодействовать не только с учителем, но и друг с другом, будут готовыми высказать своё мнение и будут активными участниками образовательного процесса.

На уроках иностранного языка интерактивные способы обучения обеспечивают необходимые условия для активизации речевой деятельности. Таким образом, каждый учащийся имеет возможность осмыслить новый языковой материал и получить достаточную языковую практику для формирования необходимых навыков и умений.

Для того, чтобы настроить учащихся на урок, целесообразно начинать урок с цитаты, интересного высказывания, пословицы. Например, при прохождении темы «Спорт» или «Здоровье», прекрасно подойдёт пословица «*An apple a day keeps the doctor away*» (дословно: яблоко в день, и доктор не нужен; эквивалент: лук от семи недуг). При обсуждении пословицы можно затронуть важность профессии врача и спросить, кто бы мог стать врачом и почему или почему нет.

Одним из интерактивных приёмов является метод проектов. В процессе групповой или самостоятельной работы над проектом учащиеся учатся формулировать свои мысли, обрабатывать информацию и представлять результат коллективного творчества. Например, при прохождении темы «Еда» учащихся можно разделить на несколько групп, каждая группа придумывает своё блюдо для столовой учреждения образования, придумы-

вает ему оригинальное название, оформляет свой проект в виде рисунка или аппликации и затем презентует. Учитель, организовывая работу над данной темой, может акцентировать внимание на том, что в профессии повара может быть творчество, спросить, кто бы хотел стать в будущем поваром.

Ролевая игра мотивирует учащихся на речевую деятельность, у них появляется потребность что-либо спросить, задать вопрос, например, ролевая игра «продавец/покупатель», «врач/пациент», «корреспондент/знаменитость», «путешественник/местный житель» и т. д.

«Мозаика». Каждый учащийся (подгруппа, пара учащихся) читают свой кусочек текста, затем подходят друг к другу и рассказывают, о чём их текст, задают уточняющие вопросы. В итоге каждый ученик имеет общее представление о необходимой информации.

«Карты памяти» помогают проявить творческие способности учащихся, зафиксировать необходимые идеи и мысли. При организации различных видов речевой деятельности учащихся «карты памяти» могут использоваться как опорные конспекты.

При применении интерактивных технологий учитель активизирует деятельность каждого учащегося, создаёт ситуации для развития их умственной активности в процессе обучения.

При прохождении практически любой темы на уроках иностранного языка может и должна затрагиваться тема профориентации.

Учитель иностранного языка, обсуждая различные темы со своими учащимися, очень хорошо знает их портрет, интересы и склонности, поэтому используя занятия иностранного языка, может с лёгкостью поддержать подростка в процессе профессионального самоопределения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минский городской методический портал. – URL: <http://mp.minsk.edu.by> (дата обращения: 14.01.2023).
2. Потехина, Е. А. Введение в педагогическую деятельность. Шпаргалка / Е. А. Потехина. – М. : Научная книга, 2007. – 100 с.
3. Приложение 4 «Особенности организации образовательного процесса при изучении учебного предмета “Иностранный язык”» к Инструктивно-методическому письму Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования». – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/instruktivno-metodicheskie-pisma.html> (дата обращения: 03.10.2023).

Е. А. Мищук

г. Северодвинск, Россия

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Количество пользователей Интернета продолжает увеличиваться во всем мире. По информации от Mediascope, в первом полугодии 2023 года 83 % населения России от 12 лет и старше использовали Интернет хотя бы раз в месяц. В младших возрастных группах практически все население пользуется Интернетом [1].

В июне 2023 года россияне старше 12 лет проводили в интернете в среднем 3 часа 56 минут в день. Молодежь от 12 до 24 лет занимает первое место по количеству времени, проводимого в Интернете, – около 6 часов. Кроме того, наблюдается рост времени, проведенного в Интернете, по сравнению с прошлым годом. Самый заметный рост наблюдается в старших возрастных группах, так как молодежь уже ранее тратила около 6 часов в Интернете.

Социальные сети являются одной из главных активностей в интернете. По средним показателям, россияне тратят около 60 минут в день на социальные сети. Важно отметить, что пользователи среднего возраста (25–44) проводят большую часть этого времени в социальной сети ВКонтакте.

Среди пользователей молодого возраста, TikTok лидирует по доле времени, которое они проводят в этой социальной сети. А вот среди пользователей в возрасте (55+) лидирующую позицию по объему времени, которое они проводят на этой платформе, занимают Одноклассники.

ВКонтакте – это самая популярная социальная сеть в России. Она имеет наибольшее количество пользователей и доминирует как по ежемесячному, так и по ежедневному охвату. Каждый день все больше и больше людей проводят время на этой платформе, а средний пользователь тратит здесь в среднем 43 минуты ежедневно.

Несмотря на введенные TikTok ограничения для пользователей из России весной 2022 года, его показатели демонстрируют стабильность. Средний пользователь TikTok все еще проводит 67 минут в день в этом сервисе. В то же время, Telegram стал лидером среди социальных сетей по приросту за последний год.

ВКонтакте, Одноклассники, Телеграм и ТикТок занимают места в топ-15 самых крупных платформ по ежемесячному и ежедневному охвату в первом полугодии 2023 года, поскольку большинство пользователей сетей активны ежедневно.

Это свидетельствует о том, что использование интернет-технологий становится неотъемлемой частью повседневной жизни всего человечества. Значение, которое имеют информационно-коммуникативные или социальные сети в структуре современного общества, позволяет рассматривать их как одну из эффективных моделей приема, сохранения, обработки, воспроизводства и передачи информации, а также обучения.

Социальная сеть – это интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом, общим делом или имеющими другие причины для непосредственного общения между собой [2].

Социальная сеть выполняет несколько функций:

1. Коммуникационная: позволяет людям устанавливать контакты, обмениваться новостями, информацией, фото, видео, аудиоматериалами, ссылками на сайты, комментариями и сообщениями, а также сотрудничать для достижения совместных целей и поддержания социальных связей.

2. Информационная: обеспечивает двустороннюю передачу информации, где участники могут быть источниками информации или ее получателями.

3. Идентификационная: позволяет пользователям создавать индивидуальные профили и заполнять их информацией о себе, такой как имя, дата рождения, семейный статус, образование, интересы и т.д. Это помогает осуществлять поиск пользователей по заданным параметрам.

4. Функция формирования идентичности: социальные сети позволяют людям сравнивать себя с другими, у которых есть схожие черты, и положительно оценивать друг друга. Этот процесс помогает людям определить свои позиции относительно других людей и групп.

5. Развлекательная: социальные сети предоставляют возможность обмениваться не только текстовыми сообщениями, но и мультимедийными файлами, что делает использование сетей более разнообразным и интересным.

Анализируя зарубежный опыт использования социальных сетей в образовании, можно выделить следующие психологические, социальные и педагогические аргументы в пользу их применения.

1. Удовлетворение потребностей в стимуляции, событиях, достижениях, признании.

2. Комфортная и привычная для учащегося среда. Практически каждый учащийся знаком с социальными сетями, и большинство из них этому рады.

3. Постоянное взаимодействие и доступность участников процесса обучения онлайн.

4. Бесплатность, функциональность, наличие календарей и специальных программ.

5. Открыты возможности для групповой работы. Слушатели могут приобщать своих друзей в социальной сети для получения информации и решения проблем по учебным задачам, которые у них возникли.

6. Возможность фильтрации поступающей информации.

7. Совместное создание учащимся и преподавателем учебного контента.

8. Разнообразие форм коммуникации (вики-страницы, форумы, опросы, голосования, комментарии, отправка персональных сообщений, наличие стены, чата и др.).

9. Возможность проведения консультаций с использованием видеосвязи в рамках сервиса.

10. Возможность делиться ссылками на учебно-методическую литературу, научные статьи, примечательные факты, мероприятия и встречи.

11. Широкие демонстрационные возможности (видео-эксперименты, лекции, научно-популярные выступления известных ученых).

12. Отсутствие географических границ и барьеров.

13. Дискуссии и обсуждения, начавшиеся на очном занятии, могут быть продолжены в социальной сети. Это позволяет студентам проводить больше времени в активном обучении через обсуждение.

14. Использование преподавателями социальных сетей для решения своих профессиональных задач повышает их уровень коммуникативных компетенций.

15. Социальные сети делают преподавателей в плане коммуникации более социально доступными для студентов.

16. Застенчивые студенты, обычно не проявляющие себя на аудиторных занятиях, в социальных сетях чувствуют себя более комфортно и становятся более активными участниками учебного процесса.

17. Дружба в социальной сети между преподавателем и учащимся может сохраниться после окончания обучения.

18. В образовательный процесс могут быть вовлечены и родители.

19. Официальные сайты дистанционного обучения слушатели посещают только в случае необходимости, социальные сети просматривают несколько раз в день [2].

Один из самых ярких примеров использования соцсетей в обучении языку – это создание и ведение группы. Регистрируясь в сети, вы имеете возможность создать свою группу/сообщество, пригласить своих учеников и разместить материалы разных форматов (аудио, видео, текстовые, презентации, фото). Кроме этого, система сообщений позволяет оставлять комментарии к необходимым материалам.

Публичная страница (паблик) по сути является небольшим общественным блогом, прочесть который может каждый пользователь социальной сети. Его нельзя закрыть от посторонних глаз, как личный аккаунт или группу, но в то же время, публикации здесь полностью контролируются создателем. Разместить пост обычный участник не сможет.

ВКонтакте предлагает специальную платформу под названием VK Apps, на которой пользователи могут получить доступ к множеству полезных приложений. Все эти приложения разработаны для того, чтобы расширить возможности социальной сети, и при желании пользователи также имеют возможность создавать свои собственные приложения. Все приложения на платформе VK Apps доступны без необходимости их установки, они хорошо продуманы, быстро загружаются и просты в использовании. Предприниматели могут смело создать канал для продажи товаров или предложения услуг. Это касается и учителей, преподавателей, воспитателей и репетиторов английского. После создания софта его остается добавить в VK Apps, а после проверки он попадает в соответствующую категорию. Главное, чтобы софт не нарушал правила ВК и был полезен людям.

В настоящее время всё большую популярность набирает такое явление, как личный бренд. В интернете можно встретить множество предложений с авторскими вебинарами и курсами. Один из способов развития личного бренда учителя иностранного языка возможен применяя функционал социальных сетей. Для преподавателей ведение социальных сетей – эффективный способ наладить регулярный поток новых учеников.

Одна из полезных функций в социальных сетях – это «Рассылки». Она позволяет отправлять сообщения от лица сообщества большому количеству пользователей. Это эффективный и бесплатный способ информирования подписчиков в соцсетях. С помощью данной функции можно рассылать дополнительные материалы ученикам, а также информировать о расписании занятий или о выходе нового инфо-продукта.

Виртуальный собеседник, программа-собеседник или чат-бот – это программное решение, которое способно идентифицировать потребности пользователей и помогать им удовлетворить эти потребности. Эта программа осуществляет автоматическое общение с пользователями, используя текстовые или голосовые сообщения. Чат-бот выполняет коммуникацию от имени компании с целью упрощения онлайн-общения, предоставляя актуальную информацию в кратчайшие сроки. Он может быть использован в качестве альтернативы общению с живым оператором.

Таким образом учитель иностранного языка может частично делегировать общение с потенциальными учениками и их родителями на программу, прописав заранее скрипт разговора. По итогу общения бот вышлет необходимую информацию ученикам без вашего участия и временных затрат.

Еще одним удобным инструментом, при взаимодействии с учениками через социальные сети, является опрос. Он может быть публичным или анонимным, ограниченным и не ограниченным по времени, иметь несколько вариантов ответа включая свой вариант ученика, который он может написать в комментариях. Используя данный инструмент, вы можете быстро понять нужды ваших учеников, провести рефлекссию, узнать о проблемах, а также дать ученикам возможность выбрать направление обучения, высказав свои предпочтения.

Тестовое задание, которое можно создать в телеграм-канале, можно использовать при отработке и закреплении материала. Например, это могут быть грамматические правила, отработка лексики или аудирования. При этом тест может быть настроен таким образом, что учащийся сразу видит правильно или неправильно он ответил. Также эту функцию можно отключить во избежание попыток «списывания» внутри группы.

Ну и конечно же, сегодня мы не можем не поговорить о коротких видеороликах или шортсах как инструменте обучения. Не секрет что с каждым годом у молодёжи все более преобладает клиповое мышление, однако, чтобы быть ближе и понятнее нашим ученикам мы можем использовать такие короткие видеоролики в обучении иностранному языку. Форматы данного видео могут быть разнообразные: от записанных в студии

видеоуроков до танцев с бубном под забавную трендовую музыку. Среди популярных форматов также можно выделить отрезки фильмов, сериалов, ток-шоу с субтитрами, юмористические видео, перепевка популярных иностранных песен с наложением музыки и субтитров, разыгрывание диалога по ролям в разных локациях, таких как супермаркет, кинотеатр, ресторан и т. д.

Однако использование социальных сетей не лишено определенных недостатков, среди которых можно выделить:

1) трудоемкость организации и поддержания на должном уровне учебного процесса;

2) присутствие в социальных сетях огромного количества постороннего содержимого развлекательного характера и интенсивный информационный и коммуникационный поток;

3) интернет-аддикция и привязка к компьютерам и гаджетам;

4) сложность для преподавателей в оценке работы обучающихся в рамках привычных критериев оценки знаний, умений и компетенций студентов;

5) отсутствие непосредственного контакта между студентами и преподавателями;

6) пренебрежение нормами и правилами сетевого этикета;

7) низкий уровень самоорганизации и слабые навыки рационального распределения рабочего и свободного времени [3].

Тем не менее, данные неудобства возможно преодолеть совместными усилиями специалистов в области педагогики, образования и технологий путем более детального изучения образовательных возможностей соцсетей и разработки специализированных образовательных приложений, направленных на оптимизацию учебного процесса.

Интернет предоставляет доступ к учебным материалам, заданиям и консультациям преподавателей, что делает процесс обучения более гибким и адаптивным. Кроме того, компьютерные технологии позволяют создавать индивидуальные учебные планы и адаптировать обучение под нужды каждого студента, что повышает эффективность процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mediascope. – URL: <https://mediascope.net/news/1681112> (дата обращения: 24.10.2023).
2. Воронкин, А. С. Социальные сети: эволюция, структура, анализ / А. С. Воронкин // Образовательные технологии и общество: науч. электрон. журн. – 2014. – Т. 17, № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-evolyutsiya-struktura-analiz> (дата обращения: 24.10.2023).
3. Черемисин, А. Г. Образование и социальные сети: положительные и отрицательные аспекты их использования / А. Г. Черемисин, Д. Г. Багдасарова // Вестник Донецкого педагогического института: науч. электрон. журн. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-sotsialnye-seti-polozhitelnye-i-otritsatelnye-aspekty-ih-ispolzovaniya/viewer> (дата обращения: 25.10.2023).

О. С. Николаева
г. Могилев, Беларусь

МНОГООБРАЗИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Эффективное обучение детей чему-либо заключается, прежде всего, в грамотно созданной и обусловленной мотивации: когда личные интересы и потребности учащихся совпадают с их учебной деятельностью. Часто учителя сталкиваются с ситуацией, когда заинтересованность в предмете есть не у ребенка, а у его родителей. Например, изучение иностранного языка в условиях отсутствия естественной иноязычной среды часто приводит к мотивационному спаду. И если детям, которые только начинают изучать английский язык в школе, интересно, легко и ново: стихи, песни и забавные персонажи создают дружелюбную атмосферу, то учащийся среднего школьного звена сталкивается со сложностями: много грамматических времен, все больше и больше новых слов и правил. И часто дети не рассматривают иностранный язык как средство повседневного общения (коммуникация происходит только во время урока).

Перед учителем стоит непростая задача – научить, заинтересовав. Так, международный эксперт по вопросам образования, И. П. Подласый говорит о том, что «в учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, увеличение доли самообразования» [1, с. 47]. Это будет способствовать лучшему усвоению знаний и стремлению детей к изучению предмета, формированию качеств поликультурной личности.

Умение взаимодействовать на английском языке зависит от знаний и навыков. Для того чтобы их улучшить, создавая при этом дополнительную мотивацию, учитель должен позаботиться об эмоциональной атмосфере в классе. А применение разных методов и приемов позволит создать положительную динамику во всех видах речевой деятельности.

Так, к примеру, заучивание новых слов с помощью звуковых ассоциаций. Этот метод заключается в том, что к иностранному слову подбирается звучащее похоже на родном языке. Часто дети сами придумывают такие ассоциации, и весь класс это с легкостью запоминает. Похожий метод употребим и с объяснением грамматических особенностей языка. Когда пример приводится не из книги, а указывается определенный человек, знакомый всей группе детей: они рисуют в воображении описанную ситуацию, «проживают» ее вместе с персонажем, и, соответственно, усваивают.

Одним из сложных видов деятельности в английском языке является чтение. Дети сталкиваются с проблемой, когда существующие 44 звука имеют примерно 90 способов написания. Метод визуального распознавания целых слов (сопровождаются картинками) помогает детям узнавать слово как единицу. Соответственно, прочесть аналогичные сочетания букв им не составит труда.

На начальном этапе изучения английского языка дети узнают о типах слогов, учатся соотносить графемы с фонемами, формируя при этом внутренний речевой слух. И, конечно, большую роль при изучении иностранного языка играет то, насколько эмоционально и интересно проводятся занятия. Например, объясняя открытый и закрытый слоги, педагог может сравнить гласные буквы с учащимися, которые, когда стоят рядом, весело разговаривают, а согласные – с учителем, который находясь рядом, не позволяет им быть такими шумными (*take – cat*). Визуальный пример на доске с «улыбающейся» гласной в первом случае, и «грустной» – во втором, помогает детям понять и запомнить материал.

Но так как чтение – процесс не только восприятия, но и смысловой обработки информации [2, с. 12], результатом этой деятельности будет понимание текста. Важным необходимым условием обучения иностранному языку является читательская грамотность. Она предполагает понимание и осмысление прочитанного, умение делать выводы и обосновывать и аргументировать свою точку зрения. Помочь в этом учащемуся можно при помощи вопросов к тексту, заданий на соответствие, предложений, в которых нужно найти ошибки. Часто такие задания помогают развивать и грамматический материал: ребенок составляет отрицательное предложение, а потом – утвердительное верное.

Овладение техникой чтения помогает развивать речевые умения, так как ученик, читая текст, знакомится с артикуляционным обликом слов и фраз, с основными типами интонационных конструкций. При этом развивается также навыки восприятия речи на слух [2, с. 63].

Все виды речевой деятельности тесно связаны между собой. Тренируя технику чтения, ученики готовятся к устному высказыванию, к аудированию, а также к письму.

Так, например, самым сложным навыком при изучении иностранного языка считается аудирование. Здесь важна правильная подготовка детей к данному виду речевой деятельности. Стоит уделить внимание предтекстовым упражнениям, чтобы облегчить дальнейшее прослушивание. Это могут быть картинки, фразы, название текста, ребусы и прочее, что позволит определить тему, активировать словарный запас, актуализировать их социокультурные и фоновые знания по теме. Это также поможет снять психологическое напряжение перед прослушиванием.

Часто учитель сталкивается с ситуацией, когда некоторым учащимся из всего озвученного текста удастся услышать только отдельные слова. У них не складывается вся картина того, о чем шла речь. И, соответственно, мотивация сильно снижается – дети не хотят даже вслушиваться, зная, какой будет результат. Важно создать ситуацию успеха для каждого ученика, заинтересовать, помочь. Возможно это при использовании заранее подготовленного текста (его можно раздать не всем детям, а только тем, кому нужна помощь), где некоторые слова или целые выражения будут пропущены. Эта простой выход работать по прослушанному тексту со всей группой учеников.

Работа с аудиотекстом – это познавательный, воспитательный процесс, в ходе которого формируется успех коммуникации: умение понимать и говорить на иностранном языке. Это развивает память, мышление, восприятие, всесторонне развивает личность.

Заинтересовать и объяснить грамматическую тему (например, the Present Perfect Tense), поможет использование на уроке современных музыкальных композиций. Дети слушают популярную музыку, заучивают структуры и не только. Конечно, этот вид деятельности невозможно заавтоматизировать, только частично – на уровне узнавания на слух фонем, слов, грамматических конструкций. Но частые прослушивания помогают развивать навыки аудирования, соответственно, и говорения.

Прослушивание или прочтение текста предполагает в дальнейшем умение высказывания по теме. Учащиеся могут составить сами вопросы и задать их своим одноклассникам, либо же отвечать на вопросы учителя. Также можно выразить согласие или несогласие по теме, либо по определенным высказываниям из текста. Можно предложить детям изменить окончание текста, позволив им творчески поразмышлять над темой.

Развитие коммуникативных способностей можно проводить в разных формах: индивидуальной, парной, групповой. Каждая имеет свои преимущества, и каждой нужно обучать.

При подготовке детей к монологическому высказыванию можно использовать разные виды опор, выбор которых велик: наглядность (картинка, рассказ, схема, плакат, диафильм), текст (может содержать в себе вопрос, либо быть направлен на обсуждение, изложение), выражения или пословицы – все, что может содержать проблематику, требует дискуссии и выражению своего отношения.

Особенно значимым инструментом для развития коммуникативных навыков является текст, так как он предполагает выполнение различных упражнений, связанных с его пониманием, осмыслением и пересказом. А пересказ, в свою очередь, развивает многие качества монологических умений. Учитель может предложить пересказать текст по вопросам, ключевым словам, краткому плану. В старших классах целесообразно выполнять творческие задания: изменить окончание текста, обсудить поступки героев, представить себя на месте персонажа и т. д.

Учитель ставит перед собой цель – научить поддерживать речевое взаимодействие. Ведь цель говорения заключается, прежде всего, в умении осуществлять речевое общение в разнообразных ситуациях. И чтобы помочь учащимся преодолеть трудности, можно прибегнуть к работе в группах либо в парах. Так дети советуются между собой, ищут совместные речевые приемы для выполнения задания.

Важно, чтобы у детей были сформированы шаблоны, которые помогут им справиться с задачей. Многократное повторение одних и тех же грамматических структур способствует их запоминанию. Так, изучая вопросительные предложения, разнообразные глаголы, новый лексический материал,

можно предложить учащимся узнать, какая картинка у их одноклассника. Особенно хорош этот прием в младших классах, где не объясняются особенности грамматического строя языка. Так, проговорив и услышав, как другие говорят однотипные фразы, ребенок впоследствии сможет составить аналогичные предложения.

Парная работа, где у учащихся имеется разная информация, и необходимо заполнить пропуски, задав вопрос однокласснику, допустима на разных этапах обучения. Результат этого можно представить в виде диалога между одноклассниками перед всем классом.

Таким образом, обучение иностранному языку во многом зависит от заинтересованности учащихся. Мотивация будет сильно снижаться, если у ребенка не будет ощущения успеха. Учитель должен не только «донести» учебный материал детям, но и научиться использовать его в разных видах речевой деятельности. А так как все виды речевой деятельности тесно связаны между собой, важным является каждое названное звено. Стоит выбирать интересные, эффективные методы работы, которые будут способствовать постепенному приобщению к изучаемому языку, к языковому строю и культуре. Помощь в виде речевых шаблонов, дополнительных текстов при аудировании, объяснение материала в игровой форме способствует повышению мотивации. А создание творческих работ, моделирование разнообразных речевых ситуаций формирует у учащихся готовность к межкультурному общению, всесторонне развивает личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
2. Коньшева, А. В. Современные методы обучения английскому языку : учебное пособие / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 304 с.
3. Штанько, Е. В. Современные технические средства обучения на уроке английского языка / Е. В. Штанько // Актуальные задачи педагогики: материалы I Международной научной конференции (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 258–261.

Е. Н. Подтележникова

г. Воронеж, Россия

КОРПУСНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Корпусная лингводидактика становится актуальным и перспективным направлением в современном гуманитарном образовании. Вслед за В. А. Плунгяном можно с уверенностью сказать, что «теперь для овладения

языком человеку нужны не две, а три вещи: словарь, грамматика и корпус текстов данного языка. Потому что и словарь, и грамматика, в общем-то, бесполезны вне этого живого пространства, где язык, собственно, и функционирует» [1].

Как известно, лингвистический корпус представляет собой набор речевых данных в электронной форме, которые можно анализировать и автоматически обрабатывать для использования в процессе обучения иностранному языку. Кроме различных репрезентативных аннотированных корпусов английского языка, таких как Британский национальный корпус и языковая база данных COBUILD, существуют специализированные языковые корпуса, методически организованные и адаптированные к решению задач преподавания иностранного языка.

Лингвистический корпус обладает такими возможностями, как анализ языковой вариативности, демонстрация языковой динамики, предоставление информации о частотных характеристиках языковых и речевых единиц, постоянное пополнение корпуса. Это делает его незаменимым в процессе обучения иностранному языку.

С помощью корпусных методов становится возможным управление массивным объёмом данных для изучения особенностей языка, текстов различных регистров и жанров. Преподавателю открывается возможность создания контекста для обучающихся, который позволяет им развивать аналитическое мышление и опробовать себя в качестве экспериментатора.

Стоит отметить, что деятельность преподавателя и обучающегося в процессе использования корпусных технологий меняется. Согласно исследованиям, корпус как инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции «существенно обогащает и расширяет возможности методики обучения иностранного языка, в частности, личностно-ориентированного подхода» [2, с. 29]. Деятельность преподавателя при использовании корпусных технологий направлена на то, чтобы создавать дидактические материалы и задания разного типа на основе корпусов, а также мотивировать обучающихся проводить собственное поисковое исследование, задавать вектор исследования, способствовать поиску собственных решений и способов выполнения заданий. При этом основная задача студента – «научиться учиться» (learn how to learn) [3, с. 19]. «Во время выполнения заданий при помощи корпуса обучающийся проводит собственное исследование, применяя дедуктивный анализ, выявляя закономерности, которые помогают прийти к пониманию формы и значения, выделяя сходства языковых явлений на примерах из корпуса» [4, с. 264].

Цель нашей работы – теоретически обосновать и апробировать педагогические условия формирования профессиональной лексической компетенции у начинающих лингвистов-исследователей в процессе чтения аутентичных текстов по специальности посредством корпусных технологий.

Опытно-экспериментальной базой исследования является Воронежский государственный университет, факультет романо-германской филологии, кафедра теоретической и прикладной лингвистики.

В соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика, профиль Экспертно-аналитическая деятельность одним из основных типов задач профессиональной деятельности выпускника данной образовательной программы является экспертно-аналитический. Это нашло отражение в ПК-13: «владеет принципами создания электронных языковых ресурсов (текстовых, речевых и мультимодальных корпусов; словарей, тезаурусов, онтологий; фонетических, лексических, грамматических и иных баз данных и баз знаний) и умеет пользоваться такими ресурсами».

Указанная компетенция формируется в течение всего процесса обучения в ходе освоения различных профессионально-ориентированных дисциплин: Б1.В.03 Введение в прикладную лингвистику (1 семестр), Б1.О.25 Информатика и основы программирования (1 и 2 семестры), Б1.В.04 Технологии корпусной лингвистики (5 семестр), Б1.В.01 Проектирование баз данных (6 семестр), Б1.В.05 Анализ данных для лингвиста (7 семестр), Б1.В.02 Автоматическая обработка естественного языка (8 семестр). Следовательно, для обучающихся по данному направлению подготовки использование корпусных методов при изучении иностранного языка особенно актуально, т. к. необходимые навыки работы с лингвистическими корпусами уже сформированы. Кроме того, использование корпусных технологий при изучении английского языка будет способствовать более глубокому их освоению.

В то же время наблюдается противоречие между потребностью в выпускниках, обладающих высоким уровнем сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в целом, и недостаточно высоким уровнем сформированности у них лексической компетенции в профессиональной сфере, как её структурного компонента, в процессе профессиональной подготовки.

Так, одной из трудовых функций согласно профессиональному стандарту 40.011 «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам», соотнесенному с ФГОС 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика, является «осуществление проведения работ по обработке и анализу научно-технической информации и результатов исследований». Это соответствует следующим компетенциям, закрепленным за дисциплиной Б1.О.28 Первый иностранный язык в профессиональной коммуникации (английский): ОПК-5 Способен создавать и редактировать тексты профессионального назначения; ОПК-6 Способен свободно говорить и понимать речь на первом изучаемом иностранном языке в его литературной форме, включая профессиональное письменное и устное общение; владеть вторым иностранным языком в объеме, достаточном для профессионального общения и чтения научной литературы.

Таким образом, проблемой исследования выступает поиск ответа на вопрос, каковы педагогические условия формирования у начинающих лингвистов профессиональной лексической компетенции в процессе чтения аутентичных текстов по специальности.

Вслед за А. В. Макиенко под иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией будущего лингвиста мы понимаем личностное психологическое новообразование, сформированное в результате изучения дисциплин в процессе высшего иноязычного образования. В единстве и взаимосвязи коммуникативного и профессионального компонентов в своей структуре оно включает в себя, во-первых, когнитивные и поведенческие аспекты. Во-вторых, долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке [5, с. 76].

В свою очередь профессиональная лексическая компетенция будущего лингвиста рассматривается нами как основа иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Это способность и готовность выпускника на основании комплекса знаний, навыков, умений, личных качеств и приобретаемого (языкового, речевого, научно-исследовательского) опыта к восприятию, усвоению и употреблению профессионально-ориентированной лексики при устно-речевом/письменном межличностном и межкультурном взаимодействии в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, а также для решения типичных коммуникативных задач и иных потребностей, свойственных данной профессии и обусловленных контекстом, в соответствии с принятыми языковыми, стилистическими и социокультурными нормами [6, с. 194–195].

Основными компонентами профессиональной лексической компетенции являются мотивационно-психологический, лингвистический и рефлексивно-оценочный. В соответствии с мотивационно-психологическим компонентом процесс обучения основан «на формировании позитивного отношения к самостоятельной иноязычной деятельности как к ценности, потребности в формировании и самоконтроле лексической компетенции, стремлении к личностному самосовершенствованию» [7, с. 13].

Лингвистический компонент предполагает знание и способность использования иноязычной общенаучной и специальной лексики и грамматических правил, преобразующих лексические единицы в осмысленное высказывание; выбор языковых форм и средств и их использование в зависимости от целей профессиональной коммуникации.

Рефлексивно-оценочный компонент профессиональной лексической компетенции заключается в оценивании самостоятельной профессиональной деятельности как личностно-значимой ценности.

На диагностическом этапе исследования предполагается использование теста Маслоу на самоактуализацию и теста Роджерса на ценностные ориентации.

Содержательно-деятельностный этап формирования профессиональной лексической компетенции будет реализовываться в четвертом семестре в рамках дисциплины «Первый иностранный язык в профессиональной коммуникации (английский)» в форме аспекта «Домашнее чтение». Основной

задачей является подготовка бакалавров к выполнению курсовой работы по дисциплине *Общий синтаксис*, изучаемой ими на русском языке в четвертом семестре. Для этого создается учебное пособие для аспекта «Домашнее чтение», включающее комплекс речевых лексических упражнений в информативном чтении и монологическом говорении.

Отбор текстов для включения в учебное пособие производится с учётом литературы на английском языке, рекомендованной преподавателем в качестве дополнительной и отраженной в рабочей программе. В первую очередь мы работаем с классическим трудом Ноама Хомского «*Syntactic Structures*» 1957 года, потому что, не зная ее, современные английские работы по синтаксису понять сложно. В предисловии к изданию 2002 года Дэвид Лайтфут пишет: «*Noam Chomsky's Syntactic Structures was the snowball which began the avalanche of the modern cognitive revolution*» [8, с. 3], чем подчеркивает значимость работы для современной лингвистики.

Кроме того, монография Н. Хомского подходит для формирования профессиональной лексической компетенции будущих лингвистов с методической точки зрения, т. к. она разделена на короткие главы, четко структурирована, содержит предложения небольшого размера, текст не перегружен терминологией. Также автор последовательно приводит толкования основных понятий, используемых в работе, начиная с *syntax, linguistic level, language* во введении и заканчивая более сложными по ходу исследования.

Основной задачей предтекстового этапа работы с аутентичным текстом является стимулирование мотивации обучающихся, актуализация личного опыта за счет привлечения полученных знаний в рамках освоения дисциплины «Общий синтаксис», а также из других областей изучаемых предметов. Примером такого задания может быть следующее: *analyze the interpretations of the concepts syntax, linguistic level, language; correlate them with the ones you studied earlier.*

Кроме того, важной задачей предтекстового этапа работы с аутентичным текстом является прогнозирование содержания текста, которое можно осуществить с использованием корпусных технологий. Одним из доступных и эффективных инструментов является программа-конкордансер AntConc, которая может быть успешно использована как в учебной, так и в научно-исследовательской работе обучающихся [9, с. 36]. К основным возможностям AntConc относятся создание облака слов, корпуса коллокаций, ключевых слов, тезауруса, статистический анализ употребления слов в тексте и т.д.

В качестве второго lead-in задания мы предлагаем следующее: *Make a list of the most frequent words and phrases from the first part "The Independence of Grammar" (use AntConc). What do you think the part is going to be about?*

С помощью функции *Word* обучающиеся создают частотный список слов (рис. 1). При этом они понимают разницу между так называемыми «стоп-словами» и содержательными словами и для правильного выполнения задания работают только с последними.

Rank	Type	Freq	Range	NormFreq	NormRange
10	grammatical	9	26	1	15902.141
11	sentences	9	26	1	15902.141
12	for	12	20	1	12232.416
13	we	12	20	1	12232.416
14	i	14	19	1	11620.795
15	will	15	18	1	11009.174
16	this	16	17	1	10397.554
17	are	17	15	1	9174.312
18	language	18	14	1	8562.691
19	grammar	19	13	1	7951.070
20	any	20	12	1	7339.450
21	english	21	11	1	6727.829
22	it	21	11	1	6727.829
23	or	21	11	1	6727.829
24	sequences	21	11	1	6727.829
25	set	21	11	1	6727.829
26	with	21	11	1	6727.829
27	but	27	10	1	6116.208
28	I	27	10	1	6116.208
29	on	27	10	1	6116.208
30	by	30	8	1	4892.966
31	can	30	8	1	4892.966
32	from	30	8	1	4892.966

Рис. 1. Частотный список слов.

Используя функцию N-Gram, можно также создать частотный список словосочетаний, регулируя количество элементов в них (рис. 2). Кроме того, полученные данные можно визуализировать, построив облако слов (рис. 3).

Rank	N-Gram Type	Freq	Range
1	the set of	6	1
2	a linguistic theory	4	1
3	the notion grammatical	4	1
4	in terms of	3	1
5	of the grammatical	3	1
6	set of grammatical	3	1
7	terms of observed	3	1
8	test of adequacy	3	1
9	the grammatical sequences	3	1
10	a book on	2	1
11	a general explanation	2	1
12	a partial knowledge	2	1
13	a very strong	2	1
14	aims of grammar	2	1
15	an indefinite number	2	1
16	approximation to	2	1

Рис. 2. Частотный список словосочетаний.

Примером задания на сопоставление и восстановление коллокаций может быть следующее: Study the following adjectives from the context and match them with the nouns. Explain the meaning relying on the context in which they are used (табл. 1).

1. grammatical	a. summary
2. general	b. distinction
3. behavioral	c. explanation
4. finite	d. corpus
5. sharp	e. criterion
6. schematic	f. utterance

Табл. 1. Задание на сопоставление и восстановление коллокаций

Дальнейшая работа с коллокациями предполагает изучение конкорданса для выявления возможных словосочетаний с изучаемым словом. В данной таблице представлен пример работы со словом *language* и коллокациями, в которых оно встречается, в первой главе работы Н. Хомского (табл. 2).

All natural	languages	in their spoken or written form are languages in this sense, since each natural language has a
on the basis of a finite and accidental experience with	language,	can produce or understand an indefinite number of new
motivated by a feeling that since the 'reality' of	language	is too complex to be described completely, he must
The fundamental aim in the linguistic analysis of a	language	is to separate the grammatical sequences which are
some formalized system of mathematics can be considered a	language.	The fundamental aim in the linguistic analysis of a
in particular languages, but also in the general nature of	Language.	There is a great deal more that can be
undeniable interest and importance of semantic and statistical studies of	language,	they appear to have no direct relevance to the
From now on I will consider a	language	to be a set (finite or infinite) of sentences,

Табл. 2. Коллокации со словом *language*.

Последний послетекстовый этап работы с аутентичными материалами предполагает коммуникативные задания, то есть репродуктивно-продуктивного и продуктивного типа. Организация послетекстовой активности может быть представлена в устной или письменной форме. В нашем учебном пособии разрабатываются устные задания, к которым относятся дискуссия и выражение личного мнения.

Таким образом, процесс формирования профессиональной лексической компетенции у начинающих лингвистов-исследователей будет эффективным, если в образовательном процессе языкового факультета вуза будут реализованы следующие педагогические условия: достижение высокого уровня сформированности профессиональной лексической компетенции в составе профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будет приниматься бакалаврами как одна из основных целей овладения иностранным языком; отбор аутентичного текста по специальности для организации учебного процесса в аспекте «Домашнее чтение» будет осуществляется преподавателем иностранного языка в соответствии с критериями отбора текстов профессионального содержания и в соответствии с требованиями ФГОС; задания будут созданы в том числе с применением корпусных технологий, в частности с помощью программы-конкордансера AntConc; задания профессиональной направленности будут выполняться студентами с высокой степенью активности и внутренней мотивацией учебной деятельности в процессе взаимодействия преподавателя с обучающимися и обучающихся между собой; знакомство с содержанием аутентичного текста и его обсуждение в учебной группе будет осуществляться обучающимися поэтапно в соответствии с технологией продуктивного чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плуноян, В. А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов / В. А. Плуноян. – URL: <http://www.polit.ru/lectures/2009/10/23/corpus.html> (дата обращения: 05.10.2023).
2. Вдовина, Е. К. Предметно-языковое интегрированное обучение как методология актуализации междисциплинарных связей / Е. К. Вдовина, П. Г. Дмитриев, М. С. Коган // Вестн. Тамбовского ун-та, 2018. – Т. 23, № 173. – С. 29–42.
3. Leech, G. Teaching and language corpora : A convergence / G. Leech // Teaching and Language Corpora / ed. A. Wichmann, S. Fligelstone, A. M. McEnery, G. Knowles. – London : Longman, 1997. – P. 1–23.
4. Чернявская, О. Г. Дидактический потенциал корпусных технологий в преподавании иностранных языков / О. Г. Чернявская // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – Т. 2 (68), № 2-2. – С. 261–266.
5. Матиенко, А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности / А. В. Матиенко // Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 73–77.
6. Гущина, Ю. А. Профессиональная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка: переосмысление понятия / Ю. А. Гущина // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 4. – С. 191–197.

7. Семина, В. В. Методика формирования лексической компетенции студентов на основе системы тестовых заданий (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Семина. – Москва, 2013. – 191 с.
8. Chomsky, N. Syntactic Structures / N. Chomsky. – The Hague : Mouton, 1957. – 116 p.
9. Котюрова, И. А. Корпусные исследования с помощью сервиса AntConc в условиях работы в вузе / И. А. Котюрова // Язык и культура. – 2020. – № 52. – С. 36–50.
10. Ключихин, В. В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса / В. В. Ключихин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 179. – С. 69–80.

Д. М. Ромашевич

Минск, Беларусь

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Однажды один маленький, но очень умный принц сказал: «Себя судить куда трудней, чем других. Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр» [1]. Проблема отсутствия объективного оценивания своих способностей, возможностей и достижений является острой в сегодняшней действительности. Не только дети, но и большинство взрослых имеют заниженную или завышенную, неадекватную самооценку, причины формирования которой возникают еще в период школьного обучения.

Существуют различные подходы для определения понятия «самооценка». Так, в работе А. И. Липкиной самооценка определяется как отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Она может быть адекватной и неадекватной, зависимой и независимой. В самооценке отражаются представления ребенка как об уже достигнутом, так и о том, к чему ему стремиться, проект его будущего составляет ее структуру [2, с. 19].

Также самооценка представлена двумя основными компонентами – когнитивным и эмоциональным, отражающими знания субъекта о себе и его отношение к себе, функционирующими в неразрывном единстве. Более того, неоднозначно решается вопрос о формах самооценки – общей и частной. Общая самооценка отражает обобщенные знания субъекта о себе, целостное отношение к себе, а частная – оценку конкретных психических и физических качеств. Рассматриваются следующие аспекты самооценки: физический, эмоциональный, умственный и социальный. Модальности самооценки представлены «реальным Я», «идеальным Я» и «зеркальным Я» [3, с. 9].

Формирование навыков объективного оценивания себя происходит в младшем школьном возрасте, когда одним из новообразований данного периода является рефлексия своей деятельности. Наряду с этим, переломным периодом развития уже сформированной самооценки является подростковый возраст. Несмотря на то, что в подростковом возрасте детям присущ конформизм по отношению к своим сверстникам, переживания у подростка возникают не только по поводу оценки его другими, но и по поводу самооценки, которая появляется у него в результате роста его самосознания [4, с. 280]. Е. П. Ильин пишет: «У подростков, по сравнению с младшими школьниками, адекватность самооценки, несмотря на ее нестабильность, повышается. Подростки все больше и больше проникают в свой собственный мир и начинают понимать свою неповторимость. Это приводит к качественным изменениям самооценки подростков. Происходит резкий переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя относительно полной Я-концепции» [4, с. 287].

Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить эффективность внедрения геймификации в процесс обучения иностранному языку с использованием ИКТ для развития адекватной самооценки у подростков и предотвращения появления отклонений в ее уровне.

Игровые элементы используются повсеместно с начала XX века, а сам термин «геймификация» появился в 1980-х гг. Изначально игровые механики вовлечения использовали в маркетинге и продажах, затем технология распространилась и на другие сферы деятельности. Создатель геймификации Ю-Кай Чоу писал: «Единственная проблема заключалась в том, что в отличие от большинства игр с компьютерным интерфейсом, жизнь не имеет четких целей, визуальных подсказок, чтобы сообщить, что делать, или механизма обратной связи, чтобы показать, насколько я в ней продвинулся. Я должен был разработать собственную игру вместе с четкими целями, значимыми квестами и системами обратной связи. Фактически мне нужно было превратить жизнь в целое приключение, где я, как игрок, мог совершенствоваться и расти» [5, с. 10].

«Игра» не может стать для нас полноценной жизнью, однако с ее помощью можно оптимизировать процесс обучения путем моделирования реальности в искусственно созданной ситуации. Игровые элементы проникают в образование в самых разных формах. В Duocards и Lingualeo пользователи своими успехами в изучении английского языка кормят виртуального мамонта и львенка, и чем больше прогресс игрока, тем счастливее персонаж.

В то же время геймификация не приравнивается к игровому обучению. В Оксфордском словаре понятие геймификация определяется, как «использование элементов игры в другом виде деятельности, обычно для того, чтобы сделать это занятие более интересным» [6].

Кевин Вербах, адъюнкт-профессор Уортонской школы бизнеса при Пенсильванском университете, ведущий открытого курса по геймификации предлагает рассматривать все элементы, из которых состоит игра, по условной пирамиде из трех слоев:

- Слой «Динамика» – это верхнеуровневые, концептуальные элементы игры, которые представляют «грамматику» игры, ее скрытую структуру, которая делает впечатления и полученный опыт связным, последовательным и гармоничным. К данному слою относятся: ограничения, эмоции, хронология, прогрессия, отношения и др.

- Слой «Механика» представляет собой действия, которые двигают вперед игровую деятельность. К данному слою относятся: вызов, случай, соревнование, кооперация, обратная связь, добыча ресурсов, вознаграждение, транзакции, состояние выигрыша и др.

- Слой «Компоненты» показывает реализацию динамики и механик игры и включает разделы. К данному слою относятся: достижения, аватары, коллекции, открытие нового контента, подарки и дарение, рейтинги лидеров, уровни, очки, социальные связи, виртуальные товары и блага и др.

Пирамида игровых компонентов означает, что концепции верхнего уровня должны поддерживаться и раскрываться одним или несколькими элементами нижних уровней. Необходимо отметить, что игра не сводится только к элементам, и вокруг этой пирамиды находятся опыт/впечатления от игры [7, с. 134–138].

Исходя из данной информации, можно составить более полное определение в контексте обучения иностранному языку. Геймификация – это образовательная технология, реализуемая учителем с помощью применения игровых механик, компонентов и динамик для достижения учебно-познавательных целей. Реализацию геймификации в образовании можно проследить с помощью внедрения игровых элементов в традиционную форму урока, так и в рамках разных моделей использования ИКТ в обучении иностранным языкам.

В ходе осуществления практической части исследования были применены эмпирические методы: наблюдение, сравнение и эксперимент. В качестве средств, применяемых для реализации поставленных целей, были выбраны такие интернет-ресурсы, как Blooket, Wordwall и Classdojo. Также было проанализировано использование геймификации без выхода в интернет.

В начале исследования была выбрана группа подростков, в работе с которыми педагог чередовал элементы геймификации в рамках разных моделей использования ИКТ – когда ЭСО применяются на уроках ИЯ по мере необходимости и когда учитель комбинирует самостоятельную работу учащихся с ЭСО и работу в классе без использования компьютеров. Учитель может предложить учащимся выполнить дома коммуникативные задания в блоге, чате, на странице класса в социальной сети или на вики-сервисе [8, с. 168–169].

Первая модель использования ИКТ была применялась для реализации классной работы. Для формирования и совершенствования речевых лексических и грамматических навыков был использован Wordwall как основной источник языковых, условно-речевых и речевых упражнений для учащихся

[9]. Данный интернет-ресурс позволил не только сделать урок интересным, выразительным и ярким, но и смог стать стимулом к повышению уровня мотивации к изучению иностранного языка и к учению в целом.

До применения интернет-ресурса были сделаны следующие выводы: учащиеся, фоновые знания которых отличались от среднего показателя класса в худшую сторону, имели сниженную самооценку в связи с отсутствием знаний для ответа на вопросы и выполнения заданий; данная группа детей боялась совершить ошибку, показать себя глупыми перед одноклассниками и учителем, из-за чего они или вовсе отказывались от ответа, или при порождении высказывания их речь была тихой и невыразительной. Кроме того, учащиеся, фоновые знания которых отличались от среднего показателя класса в лучшую сторону, также имели тенденцию к снижению оценки своей УПД. Было выявлено, что данная группа детей боялась совершить ошибку по той же причине, несмотря на их высокий уровень знаний.

После применения интернет-ресурса Wordwall можно сделать следующие выводы: учащиеся начали чувствовать себя увереннее, а именно, речь детей стала громче и выразительнее; дети не боялись совершать ошибки, более того, количество ошибок перед применением Wordwall и после него уменьшилось почти в 2 раза; увеличилась скорость выполнения заданий, что позволило увеличить количество заданий для тренировки пройденного материала; быстрее начали справляться с упражнениями не только учащиеся с высоким уровнем фоновых знаний, но также и с низким.

Вторая модель использования ИКТ была применена для реализации самостоятельной работы учащихся дома с помощью интернет-ресурса Blooket [10]. Учащимся было необходимо выполнить упражнения, параллельно играя в игру. Так, работая в кафе, учащиеся отвечали на вопросы для того, чтобы блюда приготовились. За деньги, полученные от клиентов, дети могли купить новую еду и персонажей, больше времени для выполнения заказов. Сравнивая выполнение традиционной домашней работы и ее геймифицированной формы, можно смело сказать следующее: у детей вырос интерес к самостоятельной работе вне школы; некоторые учащиеся сделали домашнюю работу несколько раз; после проверки усвоения полученной информации было выявлено то, что дети не боялись выполнять задания учителя; каждый ребенок хотел высказаться. Данный ресурс также можно использовать для внедрения геймификации в первую модель использования ИКТ. Так в процессе совместной деятельности учителя и учащихся будет закреплён изученный на уроке материал.

Наряду с вышеупомянутыми способами использования геймификации в образовательном процессе, хотелось бы упомянуть еще один интернет-ресурс, использование которого не зависит от применяемой модели ИКТ. Classdojo – геймифицированный электронный журнал [11]. В данном интернет-ресурсе учащиеся и родители могут следить за уровнем успеваемости, отражающемся в балльном эквиваленте. Однако именно этот журнал дает возможность увидеть не только отметку, но и оценивание, осуществляемое педагогом в ходе занятия. У каждого персонажа, учащегося,

создается свой рейтинг, который формируется исходя из показателей «поощрения» и «наказания». Например, учащиеся могут получить баллы за активную работу на уроке, проявление альтруизма к своему ближнему или баллы могут быть сняты за нарушение дисциплины, девиантного поведения, отклонение от ответа и т. д. Здесь рейтинг – это не столько оценивание уровня знаний учащихся в балльной форме, сколько стимул к началу продуктивной деятельности на уроке, то, что может дать толчок к развитию адекватного уровня самооценки с помощью демонстрации реальных способностей, возможностей и талантов учащихся.

К сожалению, как и у медали есть две стороны, так и использование ИКТ на уроках иностранного языка имеет свои недостатки. Причиной отсутствия возможности применения ЭСО и интернет-ресурсов может стать нехватка или неисправность оборудования, входящего в материально-техническую базу учреждения образования; проблемы с подключением к сети интернет и наличие ошибок в заданиях, составленных ранее неизвестным авторами. Однако геймификация может внедряться в образовательный процесс не только с помощью интернета, но и вне его использования. Примером данного явления будет служить игра «Морской бой» для совершенствования грамматических навыков, в которой учащимся будет необходимо поделиться на команды и, отвечая на вопросы, найти все корабли своего противника.

«Процесс установления самооценки не может быть конечным, поскольку субъект постоянно развивается. Это приводит к изменению содержания, способа выработки и меры ее участия в регуляции поведения индивида» [3, с. 9]. Однако при развитии адекватной самооценки еще в подростковом возрасте учащиеся будут не только находиться в оптимальной психологической среде для усвоения знаний и последующей тренировки навыков, но и смогут снизить вероятность появления неадекватного оценивания своего потенциала. Важно понять, что психоэмоциональный опыт, приобретенный при получении образования в школе, остается с нами на всю жизнь.

Геймификация дает возможность повысить не только мотивацию, но и уровень самооценки учащихся с помощью применения различных игровых механик. В результате исследования было выяснено, что данная образовательная технология помогает учителю придерживаться одного из самых главных критериев оценивания учащихся – объективности. Наличие рейтинга не позволяет педагогу проигнорировать склонность к старанию при выполнении заданий. Если не поощрять детей за их стремления, то уровень их самооценки будет изменяться в худшую сторону, а это может привести не только к понижению УПД, но и к неуверенности в своих силах во взрослом возрасте. Е. П. Ильин отмечает: «Для эмоциональной сферы подростков характерна большая устойчивость эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками; в частности, подросток долго не забывает обиду, нанесенную ему учителем, поэтому последнему после своего опрометчивого поступка требуется приложить множество усилий, чтобы восстановить потерянный в глазах ученика авторитет» [4, с. 279].

Геймификация – это ключ к каждому ребенку. В данной технологии лежит будущее по созданию оптимальной среды для осуществления глобальной цели – воспитания разносторонне развитой, нравственно зрелой личности и более того, в контексте изучения иностранного языка готовой к межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сент-Экзюпери, А. де. Маленький принц / А. де Сент-Экзюпери. – Фрунзе, 1982. – URL: <https://lib.ru/EKZUPERY/mprinc.txt> (дата обращения: 16.09.2023).
2. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
3. Сычевич, И. В. Самооценка детей младшего школьного возраста : метод. рекомендации / И. В. Сычевич. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2007. – 40 с.
4. Ильин, Е. П. Психология : учебник для средних педагогических учебных заведений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 559 с.
5. Чоу, Ю-К. Геймифицируй это. Как стимулировать клиентов к покупке, а сотрудников – к работе / Ю-Кай Чоу. – Эксмо : 2018. – 520 с.
6. Oxford Learner's Dictionaries. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (date of access: 16.09.2023).
7. Werbach, K. For the win: how game thinking can revolutionize your business / K. Werbach, D. Hunter. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 223 с.
8. Леонтьева, Т. П. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.]; под. общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – 3-е изд., испр. – Минск : Вышэйшая школа, 2017. – 239 с.
9. Wordwall. – URL: <https://www.wordwall.net/> (date of access: 16.09.2023).
10. Blooket. – URL: <https://www.blooket.com/> (date of access: 16.09.2023).
11. Classdojo. – URL: <https://www.classdojo.com/> (date of access: 16.09.2023).

Е. А. Савкова

г. Бобруйск, Беларусь

ВОПРОС КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ РЕСУРСОВ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Известный философ Сократ, беседуя с учениками, не «преподавал» им готовый материал, а предпочитал задавать вопросы, побуждая их самостоятельно открывать знания. Такой подход несёт в себе немалую пользу.

Вопросы являются главным инструментом в арсенале учителя. Обычно учителя задают от 300 до 400 вопросов в день. Однако качество и ценность вопросов различаются. Самыми популярными вопросами, которые задают

учителя на уроке, являются: уточняющие, наводящие, проверочные, контрольные, мотивирующие, толстые, тонкие вопросы; ключевые, творческие, проблемные вопросы.

Вопросы являются одним из самых популярных средств обучения иностранному языку. Вопросы на уроке выполняют различные функции: стимулируют и поддерживают интерес учащихся, поощряют учащихся думать и сосредоточиться на содержании урока, дают возможность учителю уточнить, что сказал учащийся, позволяют проверить понимание материала учащимися, стимулируют деятельность; запускают процесс мышления, помогают подвести учащихся к нужному выводу, побуждают учащихся к постановке своих вопросов.

Является ли вопрос ресурсом современного урока?

Во-первых, вопрос, в отличие от изложения материала, побуждает ученика к самостоятельной мыслительной работе. Лучше всего запоминается тот материал, с которым учащийся активно работает, а особенно с тем, что представляет продукт его собственной интеллектуальной деятельности. Поэтому ответ, который ученик даёт в результате размышлений над вопросом учителя, он запомнит лучше, чем полученную информацию в готовом виде [1, с. 185].

Во-вторых, вопрос вовлекает учащихся в обсуждение материала урока. Особенно это будет эффективно при организации работы учащихся в парах и группах.

В-третьих, вопросы помогают учителю устанавливать и поддерживать личный контакт с каждым учеником. Правильный, заданный в нужное время вопрос помогает ученику открываться общению, чувствовать себя более уверенно, настраиваться на деловой лад, а учителю – лучше понимать учащихся.

В-четвёртых, с помощью вопросов можно помочь ученику самостоятельно исправить допущенную ошибку. Правильно заданный вопрос может обеспечить эффективную обратную связь.

В-пятых, в идеале учащийся привыкает чувствовать себя активным участником учебного процесса и учится задавать вопросы сам, то есть он учится учиться. Учащиеся начинают самостоятельно ставить себе задачи, искать информацию и выполнять различные проекты. Учитель выступает в роли куратора.

Но всякий ли вопрос является ресурсом современного урока, эффективным инструментом? Задавать вопросы – это целое искусство.

Как наиболее эффективно использовать вопросы в процессе обучения? На что учителю стоит обратить внимание?

1. Важно формулировать «правильный» вопрос. Учитель должен определиться, какой ответ он хочет услышать от учащихся, с какой целью задается вопрос учащимся. Если важно уточнить факты, понимание правила, последовательность событий, то лучше всего использовать закрытые вопросы, которые требуют проверки знания материала. (What do you remember about?

What does ... mean? How many...? Which one...?). Ответы на такие вопросы позволяют судить о степени усвоения учащимися программного материала, поставить учащимся отметки. Ответы на закрытые вопросы знает учитель, они есть в учебниках. Если учащегося спросить после его ответа на закрытый вопрос, почему он так думает, то закрытый вопрос становится открытым [2, с. 85].

Учитель может использовать открытые вопросы, творческие вопросы, вопросы с альтернативой ответа, если необходимо выяснить отношение учащегося к событиям, стимулировать процесс мышления, анализа, выдвижения новых суждений и идей. (What would happen if...? What would be the result of...? How would you change....? What explanation do you have for....? How effective do you think...? What is the most important...? Is there a better solution to...? If you had access to all resources, how would you deal with....? Compose a song about...? Design a... to...?). Открытые вопросы задаются с целью получения дополнительных сведений, выяснения сути, реальных мотивов, отношения учащихся. Обращение к учащимся или классу с открытым вопросом способствует устранению барьеров, раскрепощению мысли и деятельности. Учащийся становится источником новой информации, которую он генерирует, выдвигая новую версию ответа на поставленный вопрос. Учитель должен быть готов на открытый вопрос услышать много ответов, важно не забывать благодарить учащихся за их идеи. Стоит корректно реагировать на ответы детей, даже если они ошибочны. Ситуацию, когда учащийся не может ответить на вопрос, педагогу следует считать нормальной. Факт затруднения следует воспринимать как обычный: мы все постоянно сталкиваемся с затруднениями, но для того и учимся, чтобы их преодолевать [2, с. 146].

Ключевые вопросы затрагивают более широкий контекст темы, которая изучается на уроке, касаются предвидения или практического применения знаний. Эти вопросы стимулируют у учащихся желание искать ответы, активизируют познавательный интерес и активность, привлекают внимание, создают проблемную ситуацию, провоцируют дискуссию. Когда учитель ставит ключевой вопрос, он тем самым дает обещание, что ответ будет найден на данном уроке или на одном из последующих занятий [2, с. 86]. Например, при изучении темы «Молодежь и общество» учащимся в начале урока предлагается ключевой вопрос «Are teenagers given an opportunity to work in Belarus?», по теме «Искусство» – «Do you find it useful to go to the cinema or the theatre?».

2. Учителю не стоит задавать слишком много сложных вопросов сразу. Так как вопросы задаются устно, большое количество заданных сразу сложных вопросов может сбить учащихся с толку, запутать их. Не стоит задавать вопрос в вопросе. Учащимся потребуется много времени, чтобы «распаковать вопрос». («Have you got any idea what horizon means?») Этот вопрос лучше задать так: «What does horizon mean?» [3, p. 146]).

Если учитель видит непонимание сложного вопроса учащимися, стоит перефразировать его, но только простыми словами, более понятными для учащихся. Исходя из этого, учителю стоит продумывать вопросы к уроку заранее, писать как можно больше вопросов, чтобы потом на учебном занятии можно было выбрать подходящие вопросы в соответствии с темой, целями и задачами урока, упражнения.

3. Часто на учебных занятиях получается такая ситуация, когда учитель задает вопрос и, не дождавшись быстрого ответа от класса, отвечает на него сам. Вопрос превращается в формальность, и учащиеся перестают думать, заранее знают, что после вопроса последует ответ. Важно соблюдать последовательность: вопрос – время на обдумывание – выбор отвечающего. Задавая вопросы, надо обязательно оставлять время для ответа, но оно должно быть соразмерно трудности вопроса. Количество времени на размышление зависит от цели вопроса, от возраста учащихся, от сложности материала. Эффективный приём, который помогает завязать диалог: учитель задает вопрос, предлагает учащимся обсудить его в парах, а уже потом высказаться публично. Это позволит стимулировать познавательную активность учащихся, развивать их коммуникативные способности.

Ответы на сложный вопрос учитель может попросить учащихся записать в тетради, что позволит ребятам более четко продумать свой ответ, прийти к верному ответу либо предложить творческое решение вопроса [3, p. 154].

4. Учителям при подготовке учебного занятия стоит продумывать ключевые вопросы, которые затрагивают более широкий контекст темы, выводят учащихся за пределы школьной жизни, создают на уроке ситуацию познавательной напряженности. Рекомендуется задавать ключевые вопросы в начале урока, чтобы дать ученикам возможность искать на них ответы на протяжении всего занятия. Ключевые вопросы вдохновляют учеников на мышление, при этом не предусматривают проверку их знаний по данной теме (Is it possible to live without money? Is it easy to become a scientist? Is meteorology a good career for a woman? What made Shakespeare remembered for a long time? Why do some people achieve success and others don't?).

Эффективный вопрос является основным методом учителя, который направляет учащихся активно думать, что позволяет формировать способности учеников анализировать и создавать. Кроме того, он является важным каналом для обмена идеями между учителем и учеником и дает возможность учителю получать обратную связь [4, с. 83].

Для активизации «вопросной» деятельности учащихся на учебном занятии должны быть определенные условия. В классе необходимо поддерживать доброжелательную атмосферу, учителю следует поощрять учащихся задавать интересные вопросы. Учитель изначально может сам демонстрировать образец формулировки и постановки вопросов, широко использовать постановку разных типов вопросов. Планируя занятие, учителю следует прописать большое количество вопросов, и обязательно необходимо оставить время для вопросов учащихся и ответов на них.

Таким образом, учитель должен уделять большое внимание мастерству задавать вопросы на уроке. Каждый заданный вопрос должен служить достижению определенных целей и решению поставленных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии – 2 / Н. И. Запрудский. – 2-е изд. – Минск : Сэр. Вит, 2010. – 256 с.
2. Запрудский, Н. И. Контрольно-оценочная деятельность учащихся / Н. И. Запрудский. – Минск : «Академия последипломного образования», 2012. – 160 с.
3. Scrivener, J. Classroom Management Techniques / J. Scrivener. – Cambridge : Cambridge University Press, 2014. – 308 p.
4. Куксо, Е. Н. Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе / Е. Н. Куксо. – М. : Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.

Л. А. Сидоренко
г. Гродно, Беларусь

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ СЕРВИСОВ WEB 2.0 НА II-III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время трудно представить образовательный процесс без использования компьютерных технологий. Применение интернет-ресурсов и различных сервисов расширяет границы современного урока, помогая учителю сделать процесс обучения ярким, увлекательным. В современной образовательной среде сервисы WEB 2.0 превратились в педагогические инструменты, которые позволяют повысить качество обучения. Интернет-ресурсы дают педагогу возможность создавать задания различных форматов, что способствует повышению познавательной активности учащихся, а вместе с тем и развитию умений говорения учащихся при изучении иностранного языка. Они способствуют реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Вовлечение всех учащихся в образовательный процесс является главным достоинством вышеупомянутых ресурсов.

Обучение иностранному языку должно ориентироваться на подготовку к межкультурному общению, и особую роль играет выбор сервисов, которые учитель может использовать на уроке для развития умений говорения учащихся. Современное образование должно быть направлено на формирование ИКТ-компетентности учащихся, что поможет разумно и целесообразно использовать различные сервисы в процессе обучения. Исходя из опыта своей работы, хотелось бы отметить такие сервисы, как онлайн-

доска linoit, карточки quizlet, сервис genial.ly, которые делают процесс обучения живым и насыщенным и которые я использую в своей педагогической деятельности для развития умений говорения учащихся.

На начальном этапе мною была изучена работа и возможности всех описываемых сервисов WEB 2.0 и проведено знакомство с ними учащихся, даны четкие инструкции по использованию данных ресурсов, приведены примеры их использования в урочной и во внеурочной деятельности.

В своей работе я придерживаюсь следующего алгоритма по использованию сервисов WEB 2.0 на уроке: 1) самостоятельное знакомство с новым сервисом и создание нового продукта для учащихся; 2) знакомство учащихся с новым сервисом и созданным учителем продуктом; 3) создание продукта учащимися на примере созданного учителем; 4) творческая работа учащихся по созданию собственного продукта и презентация результатов своей работы в устной форме.

У учителей всё чаще вызывают интерес онлайн-доски с функциями визуализации обучения. Они являются платформами для совместного творчества, могут стать инструментами для удалённого общения с учащимися, для работы в командах. Для работы учащихся в сети я предпочитаю использовать онлайн-доску linoit.com [1]. Данный ресурс позволяет размещать стикеры с необходимыми записями, картинки, фотографии, видео, ссылки на файлы различных форматов. Все объекты, размещенные на доске, могут редактироваться учащимися после предоставления им доступа. Онлайн-доску можно использовать как на уроке английского языка, так и во внеклассной работе по предмету. Она проста в использовании и очень нравится учащимся разных возрастов. Использование онлайн-доски linoit предоставляют учителю возможность не только работать со всеми видами речевой деятельности, но и способствуют повышению мотивации учащихся при изучении предмета.

С точки зрения дидактического потенциала онлайн-доска linoit даёт возможность создавать разные задания на развитие умений говорения, использовать разные формы работы – парную, групповую, индивидуальную, а так же визуализировать большой объём информации. Данный сервис может быть использован как при традиционном обучении в классе, так и в дистанционной форме обучения. Учащиеся могут выполнять домашние задания с использованием доски linoit. Более того, онлайн-доска может быть использована для реализации проектных видов деятельности. Наконец, стоит отметить, что возможность быстрого доступа к linoit без прохождения регистрации позволяет сэкономить время и сразу приступить к выполнению учебных заданий, размещенных на платформе.

При изучении новой лексики по теме я использую онлайн-доску linoit совместно с карточками quizlet [2]. Помимо набора карточек, с которого начинается изучение новой лексики, конструктор предоставляет учащимся возможность выбора упражнений, таких как тест, диктант, соединить пары, написать определение к слову на экране. В тесте предполагается выбор четырех вариантов заданий: written (вписать слово или дефиницию), matching

(соединить пары), multiple choice (выбор из множества), true/false (правдиво или ложно высказывание). Тест автоматически генерируется неограниченное количество раз в различных, не повторяющихся вариантах. Онлайн-доска linoit и карточки дают учащимся возможность всестороннего восприятия информации, что изначально способствует формированию и совершенствованию навыков, а впоследствии и развитию умений говорения.

Так, учитель визуализирует активный словарь урока, учащиеся воспринимают лексику на слух, тренируют написание слов, употребляют их в речи, составляют собственные устные высказывания по теме урока. Кроме того, поскольку сервисами linoit и quizlet удобно пользоваться с телефона, учащиеся могут отрабатывать употребление лексики как на уроке, так и дома, получив ссылку от учителя через электронный дневник. Как показывает практика, при использовании данного сервиса ребята быстрее усваивают новые слова, с удовольствием выполняют предлагаемые упражнения на закрепление материала. Мною были созданы наборы карточек по темам «Adjectives to describe films and books», «Appearance», «Supernatural powers», «English class» для учащихся 7 класса, «Houses and Homes» – 10 класс, «Food» – 9 класс, «Reading books» – 6 класс.

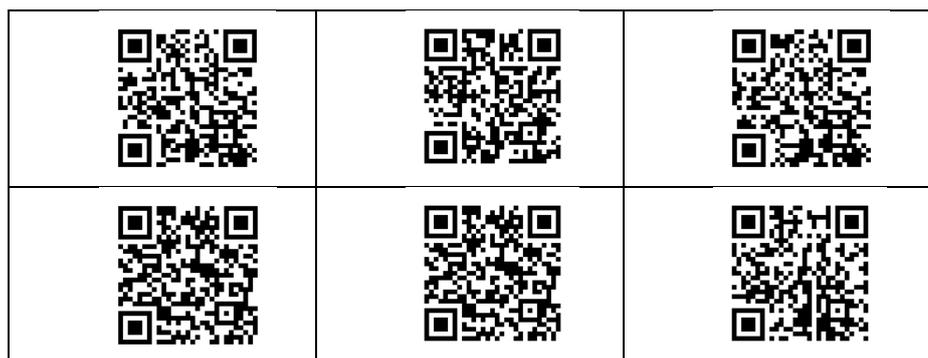


Рис. 1 QR-коды карточек quizlet

Поскольку виды речевой деятельности на уроке английского языка тесно переплетаются друг с другом, иногда трудно провести четкую границу между используемыми инструментами и дидактическими материалами для развития умений определённого вида речевой деятельности. В учебном процессе обучение говорению происходит в тесной связи с обучением чтению, письму, восприятию и пониманию речи на слух. Например, после прочтения или прослушивания текста учащиеся могут высказываться по его содержанию как в устной, так и в письменной форме, подготовка устных высказываний может сопровождаться записями необходимой информации на онлайн-доске linoit либо составлением интеллект-карт. Задача педагога в данном случае – создать на уроке ситуацию и условия для актуализации и проявления познавательных и коммуникативных потребностей учащихся, используя те или иные сервисы.

Так, учащимся 6 класса было предложено задание написать краткий рассказ о выбранной стране и разместить информацию в виде ответа на

стикере онлайн-доски linoit. Предварительно мною был разработан дидактический материал, включающий в себя опорные вопросы для учащихся и образец рассказа. Обязательным условием было использование активной лексики раздела. Стоит отметить, что кроме написания рассказа, учащиеся с удовольствием прикрепляли картинки, сопровождающие текст, и комментировали ответы друг друга. Далее это задание было использовано для обучения диалогической речи, учащиеся читали рассказы одноклассников, работали в парах, спрашивая о том, какую страну они хотели бы посетить и почему.

При выполнении домашнего задания в 6 классе по теме «The monster I like» учащиеся должны были описать выдуманного героя, ответив на вопросы о нем, используя лексику урока. На уроке учащиеся рассказывали о своих героях, используя опоры на онлайн-доске linoit, задавали вопросы по данной теме.

В 8 классе при изучении темы «Money» онлайн-доска linoit была использована для написания учащимися синквейна с использованием активной лексики. Учащиеся выполняли задания на уроке, работая индивидуально, используя свои мобильные телефоны. Предварительно на стикере онлайн-доски была размещена информация о правилах написания синквейна и составлен синквейн-образец для учащихся.

В 9 классе при изучении темы «Food» учащимся было предложено посмотреть видеоролик, прикрепленный на онлайн-доску, о еде в разных странах мира и обсудить в парах свои вкусовые предпочтения, используя вопросы, предварительно написанные на стикере. После работы в парах учащимся было необходимо рассказать о том, какую еду любит или не любит одноклассник, кухню какой страны предпочитает и почему. Стоит отметить, что данные задания предполагают дифференциацию. Учащиеся, у которых есть трудности в самостоятельном высказывании на иностранном языке, используют дидактический материал онлайн-доски в качестве опоры.

Работая с онлайн-доской самостоятельно, учащиеся отбирают, систематизируют необходимый учебный материал для подготовки и презентации устных высказываний по предложенным темам. Так, в 10 классе при изучении темы «Great People» учащиеся использовали онлайн-доску для размещения своих презентаций о знаменитых людях мира и рассказывали о них. В 10 классе при повторении темы «Houses» учащиеся работали в программе mindmaster, создавая mind-maps по данной теме, которые после создания были размещены в виде ссылок на онлайн-доске. Используя данные интеллект-карты, учащиеся рассказывали об оснащении современных домов, местах их расположения в городе, о выборе своего будущего дома.

Таким образом, онлайн-доска linoit используется учителем не только для развития умений говорения, но и способствует саморазвитию, формированию критического мышления, рефлексивной и коммуникативной культуры, ИКТ-компетентности учащихся.



Рис. 2 примеры выполнения учащимися заданий на онлайн-доске linoit

Еще одним широко распространённым сервисом WEB 2.0, часто используемым в современной школе, является интерактивный плакат. Интерактивный плакат является универсальным средством визуализации информации, где могут располагаться задания различных форматов: в виде текста, фотографий, картинок видео, таблиц, ссылок на интернет-источники. Интерактивный плакат может выступать средством обучения, которое позволяет вовлечь обучаемого в процесс получения знаний, способствует созданию условий для развития умений говорения, обеспечивает максимальную наглядность информации.

Интерактивные плакаты являются удобным средством для работы учащихся при подготовке проектов по завершению пройденной темы. В данном случае существуют разные варианты работы учащихся с интерактивным плакатом. Это может быть один интерактивный плакат по теме, над которым работают учащиеся, разбив информацию по разделам, либо учащиеся работают в парах, группах или индивидуально. Учитывая возможности предоставления информации на интерактивном плакате, можно говорить о всесторонней проработке материала учащимися, что в свою очередь сказывается на уровне владения языком. Так, многократно проработав материал, учащиеся гораздо легче воспроизводят его в устной речи при презентации своих проектов. Отбирая материал, учащиеся развивают умения работы с текстом. Располагая на интерактивном плакате видео или аудио, они сталкиваются с необходимостью прослушать текст, что способствует развитию умений восприятия и понимания речи на слух, размещая информацию в виде текста, они совершенствуют навыки письма и письменной речи, и как итог – презентация проекта, которая отражает уровень владения диалогической или монологической речью.

В качестве примера можно привести задание для учащихся 10 класса. При обобщении материала по теме «Belarus» учащимся было предложено создать и презентовать свои интерактивные плакаты. Ребята по своему желанию работали в парах или самостоятельно. В 11 классе учащиеся составляли интерактивный плакат с последующей презентацией по теме «The USA and Canada».



Рис. 3 примеры интерактивных плакатов учащихся

Хотелось бы отметить, что в результате использования сервисов WEB 2.0 в работе мои учащиеся стали проявлять инициативу в обсуждении тем и проблем, которые определяет коммуникативная ситуация урока. Объём монологических высказываний и количества реплик на каждого собеседника значительно увеличился. Учащиеся стараются использовать разнообразные языковые и речевые средства, используют речевые клише для оформления реплик. Монологические высказывания становятся более разнообразными. Идет переход от монолога-описания к монологу-рассуждению с высказыванием своего отношения, своего мнения к описываемой ситуации или проблеме. Речь становится более насыщенной и эмоциональной.

Таким образом, применение вышеперечисленных инструментов имеет ряд преимуществ. Во-первых, использование сервисов Web 2.0 позволяет учителям английского языка сделать процесс обучения интереснее и увлекательнее, что влечёт за собой повышение мотивации учащихся к изучению предмета, а, следовательно, и развитию умений говорения. Во-вторых, деятельность с использованием сервисов WEB 2.0 предоставляет возможность корректировки учебного процесса в соответствии с запросами и интересами учащихся и создания благоприятных условия для последовательного формирования у них готовности пользоваться изучаемым языком в последующей образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Linoit. О сервисе / Wiki-SiberiaDa. – URL: <http://wiki-siberiada.ru/Linoit> (дата обращения: 23.09.2023).
2. Quizlet. О сервисе / Wikipedia. – URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Quizlet> (дата обращения: 23.09.2023).

В. Н. Симаненкова

г. Минск, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПОГРУЖЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Сегодня Интернет играет важную роль в жизни человека. Смартфон или любой другой гаджет стал неотъемлемой частью жизни практически каждого человека на планете. Согласно статистике, среднестатистический пользователь тратит около 6 часов 41 минуты в день на серфинг в Интернете и использование гаджетов, что составляет более ¼ времени целых суток [1]. И пока все вокруг говорят о пристрастии к Интернету, мы нашли один из способов, как провести время с пользой.

Существует множество способов обучения: в рамках школьной программы, занятия с репетитором, онлайн-курсы и руководства и многие другие. Однако многие из вышеперечисленных требуют определенных вложений ресурсов, таких как время и деньги. Поэтому тема «Метод погружения как эффективный способ изучения иностранного языка» была выбрана не случайно. Результаты опроса показали, что 93 % респондентов хотели бы получить возможность изучать язык через Интернет. Мы пришли к выводу, что тема легкого и продуктивного способа изучения английского языка также актуальна среди студентов лингвогуманитарного колледжа.

Языковое погружение, или просто иммерсия, – это метод, используемый в двуязычном языковом образовании, при котором два языка используются для преподавания различных тем, включая математику, естественные науки или обществознание. Языки, используемые для обучения, обозначаются как L1 и L2 для каждого студента, причем L1 является родным языком студента, а L2 – вторым языком, которым можно овладеть с помощью программ и методов погружения, без надоедливой зубрежки. Термин «погружение» появился в 60-х годах прошлого века в Канаде. Именно в этой стране столкнулись с проблемой изучения второго иностранного языка как родного. В 1960-х годах правительство взялось за решение этой проблемы: детей из англоговорящих семей стали принимать во французские школы, где английский язык абсолютно не использовался, и наоборот. «Иммерсивное (погружающее) обучение, при котором иностранный язык одновременно становится не только предметом, но также средой для интеракции и решения профессиональных проблем с его использованием, является на сегодняшний день одним из перспективных направлений» [2, с. 120]. Существует ряд специфических характеристик метода погружения в языковую среду:

1. Метод погружения имитирует естественную модель овладения родным языком, при которой ребенка постоянно поощряют пользоваться изучаемым языком, усваивая значение новых слов и выражений.

2. Язык используется как объект и средство обучения. На изучаемом языке происходит как учебное, так и повседневное общение.

3. Процесс овладения и использования языка обеспечивается реальными речевыми ситуациями, сопровождающими деятельность детей.

4. Преподаватель является носителем языка, что создает социальный и культурный контекст общения. В остальном преподаватель наблюдает за выполнением методики и дает рекомендации на иностранном языке.

«Метод погружения: английский язык» – это метод изучения английского языка, который состоит из пяти этапов погружения нашего собственного сознания в изучаемый язык и периодов привыкания. Самое главное то, что после прохождения одного из этапов и периода привыкания мы начинаем новый, не отказываясь от первого, таким образом, после прохождения всей техники нам придется выполнять все 5 этапов одновременно. Эта инновационная методика представляет собой полный отказ

от русского языка, когда мы пользуемся гаджетами и Интернетом. Основной составляющей методики является перепрограммирование всех гаджетов (смартфона, телевизора, компьютера и т. д.) на английский язык.

Что такое «адаптационный период»?

Русский – это язык, на котором большинство людей в нашей стране говорят с рождения. Мы привыкли к тому, что язык, на котором мы говорим, который мы понимаем, для нас привычен и прост. Теперь представьте, что минимум 25 % дня вы будете существовать, не используя его. Это огромный стресс для мозга. Этот период может увеличиваться или уменьшаться, потому что каждый человек индивидуален, кто-то привыкает к этому быстрее, а кто-то медленнее.

Исследуемый метод существовал еще до того, как мы начали над ним работать, однако он не рассматривался как полноценная форма обучения и не был систематизирован, в то же время, как показывает практика людей, которые пытались работать в этом направлении, метод чрезвычайно эффективен. Что касается студентов нашего колледжа, то, согласно результатам опроса, 82 % знали о существовании такого метода, однако из-за отсутствия систематизированной информации только 25 % пытались работать по нему. Опрос проводился среди студентов 1 курса.

Первый этап: Перепрограммирование гаджетов

Как было описано ранее, это один из ключевых приемов, поскольку именно он оказывает максимальное воздействие на подсознание и помогает “перепрограммировать” мозг на английский язык. Это развивает визуальную зависимость и чувствительность к новой лексике, помогает настроиться на полный переход с русского языка. После этого этапа оптимальное время адаптационного периода – 2 дня, потому что человек знает все в своей электронике практически наизусть, поэтому первый этап для него не такой стрессовый. Через два дня можно переходить к следующему этапу.

Второй этап: Чтение

Чтение любых книг или онлайн-статей на английском языке очень хорошо развивает этот навык. Во время чтения вы запомните не только написание слов, но и, исходя из контекста, научитесь понимать незнакомые слова, также привыкнете к построению предложений (которое немного отличается от русского порядка слов), запомните многие выражения и словосочетания, которые впоследствии сможете использовать в речи.

1. Когда вы читаете статью, попробуйте озвучивать ее вслух. Это помогает улучшить разговорную речь, восприятие и понимание речи на слух и произношение. Если встречаются трудные слова, и вы сталкиваетесь с трудностью их произнесения, возьмите словарь и посмотрите, как слово разбивается на слоги и как оно произносится. Повторяйте эти слова вслух снова и снова, пока они не станут казаться естественными.

2. Используйте различные разделы новостей, чтобы расширить свой словарный запас по конкретным темам. Например, спортивные новости,

спортивные статьи и информационные бюллетени о спорте – отличные способы пополнить словарный запас и научиться использовать английский в разговоре о спорте.

Чтение книг на английском языке помогает расширить ваш словарный запас, укрепить навыки грамматики и правописания, а также заставляет задуматься и доставляет удовольствие. Книги подразделяются на художественную литературу и нон-фикшн (научную, научно-популярную и т. д.). Чтение в оригинале позволяет "почувствовать" стиль автора. Просторечия, каламбуры, ругательства, наконец – все это часто искажается при переводе.

Книга не должна быть ни слишком сложной, ни слишком простой. Оптимальное количество неизвестных слов на странице книги должно составлять около 10 (независимо от того, можете ли вы угадать их значение из контекста или нет). Не пытайтесь подсчитать количество новых слов, оцените приблизительно. Еще одно важное замечание: не делайте поспешных выводов о сложности книги, пока не пройдете первые несколько глав. В них чаще всего даются подробные описания персонажей (внешность, характер), окружающей природы. Во введении всегда много прилагательных, большинство из которых вы больше нигде не встретите [3; 4, p. 131–136].

Итак, второй этап овладения английским языком по нашей методике требует от 3 до 5 дней периода привыкания, потому что воспринимать такой объем информации на иностранном языке (помимо новой лексики, добавляются фразы с интонацией, фразеологизмы, специфика написания, а также определенный стиль структуры текста) для мозга становится все труднее, поэтому период адаптации увеличивается.

Третий этап: Восприятие и понимание иноязычной речи на слух

Несмотря на то, что этот этап третий по счету, он будет одним из самых простых для восприятия. После этого может возникнуть вопрос, почему этот этап третий, если он один из самых простых. Ответ заключается в том, что в песнях, как и в литературе, много идиом, фразеологизмов, пословиц, поговорок, и они не поддаются буквальному переводу. В песнях таких вещей больше, потому что автор часто ограничен рифмой и ритмом. Вам нужно воспринять основу, чтобы понимать разговорную речь. Также восприятие информации на слух, с учетом разных акцентов и неправильного произношения, намного сложнее, чем визуальное восприятие. Главным преимуществом и направленностью этого этапа, несомненно, является понимание акцентов речи, легкое восприятие информации на слух, изучение новых фраз и развитие логического мышления.

Используйте вспомогательные материалы для усвоения текста:

1. Разбейте песню на слова и постарайтесь усвоить каждое слово, сделайте его частью своего словарного запаса.

2. Подпевайте. Если вы поете не перед аудиторией, не имеет значения, как вы поете, потому что вас никто не слышит. Независимо от вашего голоса и слуха, попробуйте петь вслух. Это помогает правильно воспроизводить звуки и чувствовать ритм песни.

Мы предлагаем 5 наиболее полезных ресурсов для работы на этом этапе:

1. *Lyricsmode*. Ресурс помогает в усвоении устойчивых выражений и фразовых глаголов. Подходит для учащихся уровня A2+ (Pre-Intermediate) и выше.

2. *ESOLCourses*. Идеально подходит как для начинающих, так и для среднего уровня, так как есть песни в категориях Easy и Medium.

3. *Lyrics training*. Там вы можете разобрать песни на разных языках, в которых вы можете заполнить пробелы в синхронном режиме, а также есть режим караоке, который отлично помогает улучшить ваше произношение.

4. *Learn English Online*. Способ разбора на этом ресурсе помогает попрактиковаться в грамматике языка и увидеть его реальное применение.

5. *English Club*. Этот ресурс идеально подходит для тех, кто только начинает свой путь в изучении английского языка, поскольку анализ довольно простых песен представлен в подробной форме.

Четвертый этап: Просмотр видеороликов с субтитрами

Для начала, если вы новичок в изучении английского языка, выберите фильм, который вы уже видели в переводе, и запомните общую сюжетную линию, но не дословно, иначе это не принесет желаемого эффекта (вы просто не будете обращать внимания на английскую речь). Убедитесь, что в фильме есть субтитры. В противном случае вы всегда можете скачать их онлайн. Если вы посмотрите весь фильм без субтитров, вы вряд ли чему-нибудь научитесь. Это относится к учащимся всех уровней. Если вы загружаете субтитры, убедитесь, что они синхронизированы с диалогами в фильме, иначе это будет ужасно отвлекать или просто раздражать. Смотрите фильм эпизодами – обычно перед окончанием сцены или ситуации – от 5 до 20 минут (в зависимости от уровня). Когда вы впервые смотрите фильм на английском языке вообще без субтитров, постарайтесь уловить общий смысл. Обратите внимание на ситуации, в которых произносятся фразы: если это ситуации в аэропорту, магазине, банке, вы можете выписать целые предложения, чтобы потом использовать их в реальной жизни в аналогичных ситуациях.

Этот этап требует 2-недельного периода привыкания, поскольку для понимания такого большого объема информации требуется много времени.

Пятый (заключительный) этап: Общение в социальных сетях, практическое применение

Это самый сложный этап во всей методике, а трудности – следующие:

1) Вы не знаете, как правильно формулировать свои мысли, так как очень короткое время занимались углубленным изучением, а также у вас есть языковой барьер.

2) Ваш словарный запас ограничен, и вы знаете не так много слов.

3) Люди, с которыми вы будете переписываться, не говорят по-английски.

4) Время написания одного SMS или письма увеличится из-за первых двух пунктов.

Итак, это был заключительный этап, мы изучили и пересмотрели всю технику, все приемы от А до Я, и теперь мы можем просто, забыв о какой-либо последовательности и цикличности, выполнять все, что было описано ранее во всей главе.

Поддержка приложений. Описание и сравнение

В многообразии всего информационного интернет-пространства существует огромное количество различных приложений для изучения иностранного языка. Однако из-за обилия информации выбор в пользу чего-то конкретного может стать еще сложнее. Мы выбрали 3 приложения, которые будем сравнивать по следующим критериям: 1) доступность для каждого пользователя; 2) количество времени, затрачиваемого на использование приложения в день; 3) полнота информации.

Duolingo, *Lingualeo*, а также *Memorize* обладают бесплатным функционалом, который предоставляет большое количество перечисленных ранее возможностей. Однако дополнительные функции можно приобрести за дополнительную плату. Цены на эти услуги практически одинаковы для всех трех приложений. Следовательно, в этом разделе сравнения всем трем приложениям может быть присвоен статус "доступно." Все три ресурса имеют так называемое время обучения, что означает время, необходимое для завершения одного урока в день. И здесь опять же, все приложения предоставляют очень удобную функцию выбора. На последнем месте стоит приложение *Memorize*, поскольку в нем не хватает тренировки и изучения грамматики. Это значительно снижает эффективность упражнений. Основываясь на всех сравнительных показателях, можно поставить *Lingualeo* на первое место, *Duolingo* – на второе, а *Memorize* – на третье.

Таким образом, мы разработали структурированную систему для работы с методом погружения и подробно описали каждый этап. Она состоит из 4 основных этапов: перепрограммирование гаджетов, чтение, прослушивание и просмотр. Проанализировав собственные расчеты, исследования и выборки пользователей за контролируемый период, мы пришли к выводу, что метод дает гарантию повышения уровня владения английским языком за год. Это могут подтвердить результаты опроса об образовательной активности в нашей группе и личной мотивации:

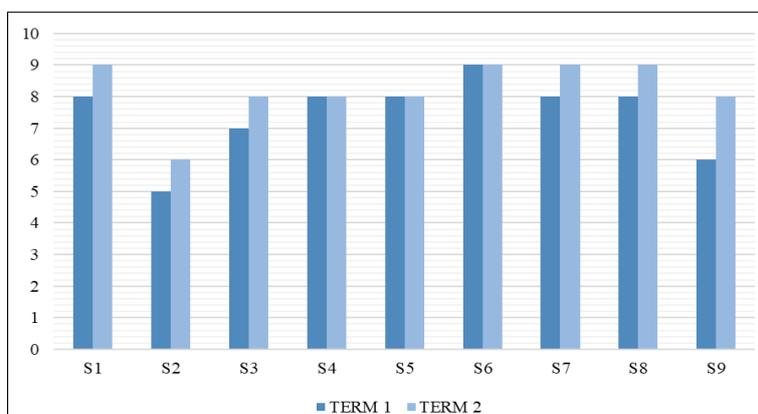


Рис. 1 Результаты обучения

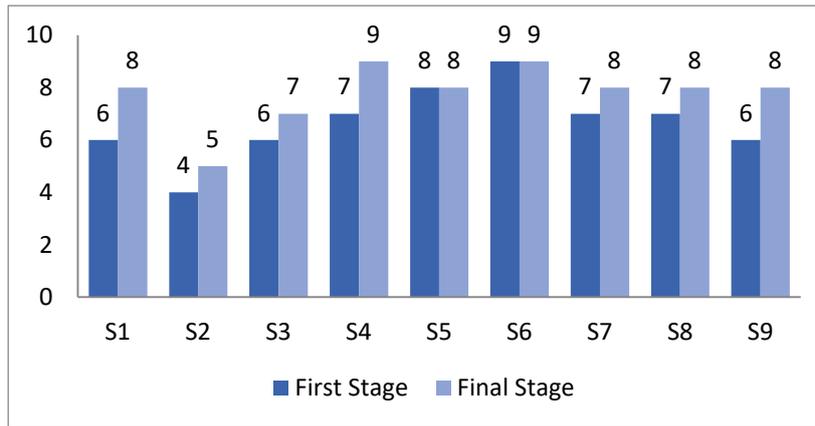


Рис. 2 Личная мотивация

Наш вариант метода основан на использовании цифровых платформ с возможностью оценки. Но, тем не менее, устное общение и поддержка оставляют желать лучшего в таких цифровых приложениях и ресурсах. Хороший способ использовать метод – применить его ко всей группе или классу. Обучение с погружением подчеркивает коммуникативную природу языка. Если этим занимается весь класс или группа и программа, выбранная преподавателем, совершенно одинакова или имеет одинаковый уровень для всех, будет отличной идеей организовать собрания для обсуждения конкретных моментов, охватываемых ею. Такая обратная связь является жизненно важным компонентом успеваемости учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. How much time do people spend online? / Internet portal “Oberlo.” – 2023. – URL: <https://www.oberlo.com/statistics/how-much-time-does-the-average-person-spend-on-the-internet> (date of access: 15.10.2023).
2. Федоренко, О. А. Инновационные интерактивные технологии обучения иностранному языку в условиях иммерсивной образовательной среды / О. А. Федоренко // Теория и практика образования в современном мире. – 2018. – С. 119–122.
3. Амерханова, Е. Английские книги: нужно ли их читать? / Е. Амерханова. – English online. – 2010. – URL: <https://elf-english.ru/2010/03/knigi-na-anglijskom-nuzhno-li-ix-chitat> (дата обращения: 15.04.2021).
4. Krashen, S. D. The Natural Approach : language acquisition in the classroom / S. D. Krashen, T. D. Terrell. – Prentice Hall, 1998. – 191 p.

Е. И. Тетерюкова
г. Могилев, Беларусь

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современное развитие общества влечет за собой изменения к требованиям в системе обучения иностранному языку, к ее основным составляющим. Система языкового образования предполагает формирование профессионала, способного эффективно участвовать в диалоге культур, используя свои языковые знания, речевые навыки и умения. В связи с этим, педагог рассматривается как специалист, способный осуществлять свою деятельность в рамках межкультурного общения. Также одной из необходимых характеристик современного педагога является владение компетенциями для организации интерактивной развивающей образовательной среды.

Процесс обучения ставит целью умение говорить на иностранном языке, пользоваться приобретенными знаниями в реальных речевых ситуациях [1, с. 3]. Достижение определенного уровня коммуникативной компетенции выпускником школы является основной целью обучения. Данный критерий зависит от профессиональной компетентности педагога, его практической деятельности и личностных качеств, а также творческого потенциала учителя для поиска в решении проблем при изучении учебного предмета [4, с. 45].

На сегодняшний день приоритетной задачей при изучении иностранного языка является формирование личности учащегося как субъекта, который будет способен и готов заниматься продуктивной деятельностью, осуществлять успешное взаимодействие в ситуациях межкультурного речевого общения. Именно формирование у учащихся личностных, предметных и метапредметных компетенций на всех ступенях общего среднего образования предоставляет возможность развития у них необходимых качеств и ценностных ориентаций [2, с. 13].

Современному учащемуся необходимо обладать совокупностью связанных между собой знаний, умений, навыков и способов деятельности, применимых к различным кругам предметов и процессов, которые в свою очередь, необходимы для качественной деятельности. Формирование научного мировоззрения, культуры поведения и отношений возможны при развитии личностных компетенций учащегося. Именно личностный смысл отражает соотношение целей действий и мотивов деятельности субъекта. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, «предметы, существующие в окружающем человека мире и подлежащие реализации в нем, становятся целями человеческой деятельности через соотношение с ее мотивами ... В контексте целей и мотивов действующего субъекта оно приобретает для него тот или иной личностный смысл, определяющий внутреннее смысловое содержание действия» [3, с. 9].

Необходимым условием для формирования у учащихся мировоззренческого кругозора, овладения несколькими предметами на основе одного является формирование межпредметных связей, которые предоставляется возможным применять как в процессе обучения, так и в жизненных реалиях.

На сегодняшний день существует большое количество средств реализации межпредметных связей. На уроке иностранного языка наиболее эффективным средством является использование текстов, в том числе литературных, с комплексом языковых и речевых упражнений.

В первую очередь, для адекватного прочтения и понимания содержания текста необходимо ознакомить учащихся с новым языковым материалом, произвести его первичную тренировку, а также определить речевые задачи для дальнейшего прочтения, сформировать необходимый уровень мотивации у учащихся. Использование комплекса упражнений тесно связано с познавательной и речемыслительной деятельностью учащихся, так как основной целью их использования является вызов познавательного затруднения, при котором учащемуся необходимо произвести оценку в связи с учебным материалом, ситуациями общения либо с его собственным жизненным опытом. Исходя из данных условий, использование комплекса упражнений является необходимым при работе с текстом.

В свою очередь, сам текст является тем способом, где продуктивно реализуется интеграция знаний из разных учебных предметов, так как они содержат в себе различные факты, связанные со многими учебными предметами. Традиционно, текст соотносится с литературой и историей, которые наиболее близки к иностранному языку. Например, при осуществлении педагогической деятельности в рамках 7 класса предоставляется возможность познакомиться (вспомнить) информацию о древних городах, таких, как Рим (урок «Rome wasn't built in a day»), более подробно познакомиться с жизнью гладиаторов (урок «Thumbs up or down?»). Изучить и восполнить знания по устройству системы управления Соединенным королевством Великобритании и Северной Ирландии можно при использовании дополнительных текстов, подобранных согласно учебной программе и календарно-тематическому планированию. В рамках раздела «Нет жизни без книг» конструктивно более глубоко познакомить учащихся с художниками слова не только своей собственной страны, но и стран изучаемого языка.

Также тесная связь просматривается между такими учебными предметами, как иностранный язык и география. В процессе изучения иностранного языка учащиеся знакомятся с различными странами, их географическим положением, климатическими особенностями. К данной группе предметов можно отнести и искусство, в частности скульптуру, музыку, живопись, которые решают общечеловеческие проблемы художественными средствами. Эти проблемы, поднятые в художественных произведениях, могут также преломляться и на материале иностранного языка. Это можно показать учащимся на примере текста, повествующего об истории создания, твор-

ческом становлении известной группы «Beatles». Приводим этот текст и несколько возможных упражнений. Все упражнения разработаны с учётом этапов работы с текстом.

The Beatles

Amazing! Over fifty years after they last played together (August 1969), the Beatles are still one of the most popular rock groups in the world! During the six years of their existence, they led a revolution in music. Over half a century later, their records still sell in millions every year.

- In November 2021, Disney screens a new documentary about the Beatles, called *Get Back*. The three-part documentary is about the Beatles' final album, *Let It Be*, made in 1970.

- In 2019, the Beatles' *Abbey Road* was (again) the top-selling vinyl album in the USA, with 246,000 sales.

- In 2014, Hollywood made a big new documentary film about the Beatles.... almost 50 years after they broke up!

- In 2013, a "new" Beatles album, "On air live at the BBC - part 2" was the group's 31st top ten album in the USA!

- In 1996, six million Beatles albums were sold during the year. That would be a good score for a functioning band or group; but for a group that last played together in 1969, it was incredible!

- In Britain, a study recently showed that the Beatles are still one of the most popular groups with people over 15 years old; and they are still popular with teenagers too.

All over the world, teenagers know the tunes, and often some of the words too, of the Beatles' most famous songs. *Yesterday*, *Penny Lane*, *Hey Jude* and *When I am Sixty Four* are among the best known.

Among more recent pop groups, many big names – such as Oasis, Blur or Foo Fighters – owe a lot to the Beatles, and they say so! In their album *the Masterplan*, Oasis did a new version of the Beatles' song *I am the Walrus*. However there are also dozens of bands all over the world which do nothing but copy the Beatles. There is a band in England called the *Bootleg Beatles*, a band in America called the *Fab Four*, a Norwegian band called *Det Beatles*, and even a band called *Museum* in Kazakhstan; and there are many more too! The *Bootleg Beatles* now do over 100 shows a year, and they always bring in big audiences! Once, they filled the 10,000 seat Budokan stadium in Japan!

There are also dozens of Beatles conventions and Beatles weekends every year, in different parts of the world. The annual Beatles' Fest in America (founded in 1974) takes place twice each year, and attracts up to 20,000 fans!

In Britain, the Beatles are still a big tourist attraction. Thousands of people go to Liverpool every year, to see where it all began. In Liverpool, they can visit the Beatles' Museum, take a Beatles' Tour of the city (seeing places like Penny Lane), or visit the house where Paul McCartney lived as a teenager.

So why did the Beatles become so popular in the sixties, and why are they still so popular today?

They became popular because they caught the spirit of a generation. Sixties teenagers were very different from fifties teenagers; they wanted to change things, and escape from the rather dull fifties. The Beatles came along, offering a new type of music, with new instruments (electric guitars). They were not the only group, of course; but they were the best, the most original. At first, they copied rock 'n' roll songs from America. These were not well-known in England at the time, but it was easy to get rock 'n' roll records in Liverpool, a busy port city at the time. Sailors brought the most popular records from America, and these became popular with young musicians in Liverpool. Then the Beatles began writing their own songs – and people liked them.

When they became popular, they did not stop doing new things; instead, they pushed back the frontiers of pop/rock music in all directions. And where they went, others followed.

Today people are still following them; and probably they will continue following for a long time to come.

PRE-READING

Task 1. Match pairs of words. Find synonyms.

- | | |
|-----------------|-------------------------------------|
| 1. Broke up | a) active |
| 2. Led | b) begin |
| 3. Functioning | c) melody |
| 4. Last | d) spectators |
| 5. Incredible | e) except |
| 6. Tune | f) seamen, people who work on ships |
| 7. Owe a lot to | g) for the last time |
| 8. But | h) congress; symposium |
| 9. Audiences | i) boring, uninspired |
| 10. Convention | j) hard to believe |
| 11. Found | k) separated |
| 12. Dull | l) are strongly influenced by |
| 13. Sailors | m) were at the front of |

Task 2. Match the English words and expressions with their Russian equivalents.

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1. Change things | a) собственные песни |
| 2. At the time | b) вид музыки |
| 3. Caught the spirit | c) самый оригинальный |
| 4. Own songs | d) подростки 50-ых годов |
| 5. Most original | e) делая новые вещи |
| 6. Rather dull fifties | f) изменять вещи |
| 7. Type of music | g) поймать дух |
| 8. From fifties teenagers | h) все также популярный |
| 9. Doing new things | i) очень популярный в 60-ые годы |
| 10. So popular in the sixties | j) в то время |
| 11. Still so popular today | k) самый лучший |
| 12. Best | l) скучные 50-ые |

Task 3. Fill in the expressions. All the expressions have been removed from this extract from the text. Put them all back into the text.

change things; at the time; caught the spirit; own songs; most original; rather dull fifties; type of music; from fifties teenagers; doing new things; so popular in the sixties; still so popular today; best

So why did the Beatles become _____, and why are they _____? They became popular because they _____ of a *generation*. Sixties teenagers were very different _____; they wanted to _____, and escape from the _____. The Beatles came along, offering a new _____, with new instruments. They were not the only group,

of course; but they were the _____, the _____. At first they copied rock 'n' roll songs from America. These were not well-known in England _____, but it was easy to get rock 'n' roll records in Liverpool, a busy port city. Then the Beatles began writing their _____ – and people liked them.

When they became popular, they did not stop _____; instead, they pushed back the frontiers of pop/rock music in all directions. And where they went, others followed.

WHILE-READING

Task 4. Read the text and prove whether the given statements are true.

1. The Beatles are more popular today than ever.
2. Oasis have recently copied a Beatles' song.
3. The Beatles once filled Japan's Budokan stadium.
4. There is a Beatles Festival every year in the USA.
5. Paul McCartney lived in Penny Lane when he was a teenager.
6. Penny Lane is in Liverpool.
7. The Beatles always wrote their own songs.

Task 5. Make questions to each part of the text. Then give full answers (work in pairs or in groups).

POST-READING

Task 6. Speak about the Beatles in 8–10 sentences. Use the given questions as a plan.

1. Who were the Beatles?
2. When and where did they live?
3. What happened to John Lennon? And to the others?
4. Which Beatles are still alive today?
5. Do you know any Beatles' songs? The titles? The words? What do the titles and words mean?

Использование текстов для формирования межпредметных связей позволяет синтезировать в себе общечеловеческое и конкретно-историческое, а также рассматривать множество моральных, общечеловеческих проблем, которые всегда ставили перед собой художники. Такие тексты, представляющие собой общность исторических, общечеловеческих и эстетических факторов, являются обращением к истории, памяти человека, его душе. Представляется весьма важным учитывать при отборе текстовых материалов для уроков иностранного языка не только интересный фактический материал, но и форму его предьявления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2015. – № 4. – С. 3–7.

2. Гец, М. Г. Оценка метапредметных и личностных результатов в процессе изучения английского языка / М. Г. Гец // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2021. – № 2. – С. 13–23.
3. Демьяненко, Т. А. К вопросу формирования профессиональных ценностей у будущих учителей иностранного языка / Т. А. Демьяненко // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2022. – № 1. – С. 9–13.
4. Дмитренко, Т. А. Технология педагогического общения в условиях обновления языкового образования и поликультурной среды / Т. А. Дмитренко // *Иностранные языки в школе*. – 2021. – № 10. – С. 45–52.

А. Р. Цыганчук

г. Береза, Беларусь

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ САЙТ УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С наступлением эпохи глобальной информатизации общества во всех сферах жизни перед педагогом стоит задача эффективного использования информационно-коммуникационных технологий на уроке и во внеклассной деятельности. Современное поколение детей и подростков связывает с медиа средой практически все сферы своей жизни: общение, получение информации, образование, досуг. Цифровые технологии прочно проникли и в процесс преподавания, в том числе иностранного языка. Традиционная форма обучения с помощью учебников, рабочих тетрадей и пособий кажется учащимся обыденным, зачастую малопривлекательным видом деятельности. Перед современным учителем стоит задача эффективного внедрения и использования средств ИКТ для повышения мотивации изучения английского языка. Одним из способов является применение педагогом персонального предметного сайта, отвечающего современным тенденциям и нуждам учащихся [1, с. 65].

Актуальность данной темы обусловлена тенденцией использования ИКТ в образовательном пространстве, необходимостью поиска новых способов повышения мотивации обучающихся. На современном уроке английского языка учащийся всегда должен быть активным участником процесса обучения. А для повышения такой активности необходимо использовать различные способы мотивирования к изучению английского языка. Применение предметного сайта в обучении позволяет сделать его интерактивным, а значит ввести обучающегося в привычную для него медиа среду. Складывающаяся при этом ситуация успеха способствует лучшему усвоению новой информации, придает скучным упражнениям новый интересный вид, позволяет сделать урок английского языка разнообразным.

С целью повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка, помощи учащимся в усвоении материала и подготовке домашнего задания, систематизации создаваемых интерактивных упражнений и материалов был создан персональный сайт учителя английского языка Цыганчук Анны Руслановны <https://engliclub.blogspot.com/>.

Персональный сайт учителя выполняет следующие задачи:

1. Логично организывает теоретический и практический материал в медиа среде;
2. Упрощает работу учителя, так как представленный на сайте материал всегда под рукой;
3. Позволяет разнообразить любой этап урока иностранного языка;
4. Делает обучение английскому языку интерактивным;
5. Даёт возможность обучающимся проходить материал самостоятельно, в том числе при подготовке домашнего задания;
6. Создаёт ситуацию успеха в изучении иностранного языка.

Сайт учителя относится к современным перспективным дидактическим средствам, наряду с электронными учебными пособиями, тренажёрами, мультимедиа презентациями. По содержанию веб-сайт engliclub.blogspot.com относится к комбинированным сайтам, сочетая в себе признаки предметного и образовательного сайтов [1, с. 67].

Предметный сайт предполагает наполнение различной информацией по учебному предмету (видео, аудио, мультимедиа). Материалы на таких сайтах предназначены, прежде всего, для дальнейшего использования в образовательном процессе учителем [2, с. 12]. Так, на engliclub.blogspot.com можно найти видео и файлы, доступные к скачиванию и применению. Например, во вкладке «STEAM-English» расположены рабочие листы и интерактивные материалы, разработанные мною к занятиям с применением STEAM технологии – «Let's make a Bird feeder!». Они включают в себя рабочую тетрадь для учащихся, содержащую QR коды на интерактивные упражнения, аудио, видео материалы, интерактивный плакат, которые так же размещены на сайте. В активной разработке находится страничка для коллег – «Teacher's corner». Здесь собраны личные наработки к урокам (рабочие листочки, готовые квесты), приёмы рефлексии, идеи игр на уроках.

Назначение образовательного сайта – помочь учащемуся подготовиться к уроку, закрепить и повторить материал, получить дополнительные материалы [1, с. 12]. Для удобства использования учащимися, веб-сайт engliclub.blogspot.com разделён на вкладки по классам, а темы (юниты) распределены по тематическим группам, которым соответствуют кнопки перехода на страницу с упражнениями. Все интерактивные материалы (упражнения, карточки, игры, картинки) встроены в сайт, поэтому пользователям не нужно переходить на сторонние страницы и сервисы.

Персональный сайт учителя создавался на платформе Blogger.com от Google. Несмотря на то, что, по сути, данный сервис – это блог, внешне он выглядит как полноценный сайт, имеет систематизированные блоки, организованные во вкладках по классам.

Структура персонального сайта engliclub.blogspot.com позволяет в полной мере осуществить организационную, мотивационную, просветительскую, образовательную и воспитательную функции. Он позволяет, с одной стороны, раскрыть содержание предмета «Английский язык» для соответствующих классов через включение в образовательный процесс различных источников информации. С другой стороны – вовлечь учащихся в самостоятельную работу, реализовать творческий потенциал [2, с. 69].

Для наполнения сайта использовались следующие Интернет-сервисы и ресурсы: Quizlet.com, Wordwall.net, LearningApps.org, Thinglink.com, Genially, H5P. Благодаря широкому спектру возможностей этих онлайн-сервисов, обычные задания по грамматике, лексике можно перенести в интерактивную среду.

Интерактивные карточки Quizlet решают проблему запоминания нового лексического материала. Кроме того, сервис предлагает множество режимов обучения (тест, тренировка правописания, игра на подбор пар слов). Зарегистрированный на сайте данного сервиса учитель самостоятельно может создавать учебные модули за короткое время, что упрощает подготовку к урокам. Учебный модуль Quizlet применим на уроке на этапе введения лексических единиц в режиме «Карточки». Сервис позволяет создавать переворачивающиеся лексические карточки с озвучкой. В качестве способа семантизации доступен и перевод на русский, и дефиниция на английском языке, и картинка. Это значительно облегчает усвоение новых лексических единиц, так как учащиеся могут заниматься дома при подготовке домашнего задания, начиная с прослушивания озвучки слова, заканчивая тренировкой правописания.

На этапе повторения и систематизации материала на уроке используются режимы «Тест» и «Заучивание». Задания на соотнесение слова с картинкой, переводом или озвучиваемым вариантом позволяет быстро и эффективно проработать лексический материал. Кроме того, обучающие модули дают возможность повторить лексику, пройденную в более ранних темах или классах, так как модули по ним размещены на сайте engliclub.blogspot.com.

Осуществлять принцип интерактивности упражнений возможно на сервисе Wordwall.net. Он отличается простотой использования, высокой интерактивностью и возможностью получить обратную связь. Сервис позволяет перенести простые дифференцировочные, подстановочные, трансформационные упражнения в игровые, тем самым повышая интерес к предмету. Сервис также предлагает большое количество готовых «оболочек» упражнений, которые необходимо заполнить своим языковым материалом. Данные интерактивные упражнения применяются на этапе отработки лексических единиц, грамматических конструкций во фразах (упражнение на составление слов и целых предложений, кроссворд, заполнение пропусков в предложениях, сопоставление элементов, их классификация).

Успешно используются упражнения данного сервиса для работы на предтекстовом и послетекстовом этапах (упражнения “True/False”; викто-

рина), а также для систематизации и повторения изученного материала (викторина; классификация элементов). Интерактивные упражнения, созданные на Wordwall, можно применять в том числе в качестве домашнего задания в виде мини-игр («Погоня в лабиринте», «Сбей крота», «Сбей шар», «Самолёт» и т. д.). Благодаря возможности автопроверки выполненного задания, учащийся сам может следить за своими успехами, обращать внимание на допущенные ошибки. Компонент геймификации упражнений сервиса Wordwall делает их простыми и понятными в использовании учащимися. Упражнения сервиса представлены широко на моём персональном сайте. Они эффективно дополняют карточки Quizlet и в совокупности создают полноценный комплекс упражнений разного характера по теме.

Сервисы по созданию упражнений LearningApps.org и H5P.com также представлены на сайте engliclub.blogspot.com в виде упражнений на классификацию элементов, заполнение пропусков в предложениях и текстах. Большим преимуществом сервисов среди других является возможность ввода ответа (слова, предложения) с клавиатуры самим учащимся, благодаря чему есть возможность развития навыков письменной речи, тренировки написания слов. Сервисы позволяют автоматически проверять ответы учащихся. Упражнения, созданные на LearningApps.org и H5P, применяются на уроках закрепления, обобщения и систематизации материала, в качестве домашнего задания. Они позволяют провести проверку изученного грамматического материала в индивидуальной форме.

Эстетичная и компактная подача материала возможна благодаря использованию на сайте engliclub.blogspot.com интерактивных плакатов. Как было упомянуто выше, такой плакат можно найти во вкладке «STEAM-English» к занятию «Let's Make a Bird Feeder!». На сервисе Genially был разработан интерактивный плакат с возможностью прослушивания аудио как часть упражнения к занятию. Плакат встроен в страницу сайта, а ссылка в рабочей тетрадке учащихся дана в виде QR кода. Интерактивные плакаты позволяют представить информацию разного вида и формы (аудио, видео, текст, картинки, ссылки на упражнения) в удобном формате одной «живой картинки», содержащей активные кнопки со ссылками на материалы. Плакаты удобно размещать на сайтах, делиться ими в мессенджерах, давать доступ, используя QR код.

Ещё одним примером интерактивного плаката является разработка «Magic time» (электронный адвент-календарь, созданный на сервисе Genially). Плакат представляет собой стилизованный «маршрутный лист» с активными кнопками для перехода к заданиям. Сервис Genially позволяет подкреплять к интерактивным картинкам аудио, видео, ссылки. Переходя по кнопкам и выполняя задания, учащиеся погружаются в иноязычную среду, приобретают опыт применения английского языка на практике (в инструкциях к поделкам и рецептам), расширяют кругозор. Применение адвент-календаря имеет также воспитательный потенциал, так как многие задания направлены на формирование ценностных и нравственных ориентиров, основ семейного воспитания.

Например, учащимся предлагается в кругу семьи обсудить важные моменты уходящего года, выбрать соответствующие семейные фото (написать события на стикерах) и оформить их как гирлянду.

Немаловажным при ведении персонального сайта педагога является возможность отслеживания статистики сервиса. Так, встроенный счётчик посещений отслеживает каждое действие пользователя на сайте, а подробная статистика позволяет увидеть наиболее часто просматриваемые страницы и упражнения. В учебное время в течение четверти сайт просматривается в среднем 350 раз в неделю. Учащиеся или их родители получают ссылки на страницы с упражнениями от меня через мессенджеры, либо находят сайт самостоятельно.

Возвращаясь к теме повышения мотивации к изучению английского языка посредством персонального сайта, следует привести результаты анкетирования моих учащихся 4–7 классов (72 человека). Опрос мнений показал, что 49 учащихся пользуются сайтом «всегда, часто», 21 используют сервис «по мере возможности, иногда», и 2 учащихся не используют сайт самостоятельно дома. На вопрос «Для чего ты используешь сайт?» были даны следующие ответы: для повторения материала (38 ответов), изучения слов по карточкам (27 ответов), для прохождения игр, кроссвордов, викторин и т.д. (28 ответов). Наиболее часто выбираемыми упражнениями и играми у учащихся являются викторины, игры-бродилки, анаграммы, кроссворды. Это подтверждают письменные ответы в анкете, а также статистика сайта по просмотрам страниц. Согласно результатам анкетирования, 56 учащихся ответили на вопрос «Стало ли изучение английского языка для тебя интереснее?» положительно, т. е. у них повысился интерес к английскому языку как к предмету. 16 учащихся выбрали ответ «Мой интерес не изменился». Вариант ответа «Мне неинтересно» не выбрал никто из анкетированных. Анализируя результаты анкетирования моих учащихся, можно сделать вывод о положительном влиянии использования персонального сайта учителя на мотивацию обучающихся к изучению английского языка. В перспективе планируется развитие персонального сайта учителя engliclub.blogspot.com посредством разработки материалов для других классов и тем, наполнения разделов «Teacher's Corner» и «STEAM English» новыми материалами, использования других ресурсов для создания упражнений.

В заключение важно отметить, что персональный сайт учителя влияет на совершенствование профессиональных и личных качеств педагога, даёт возможность развития информационно-коммуникационных компетенций как учащихся, так и учителя. Сайт может служить также электронным портфолио педагога. Проанализировав возможности использования сайта engliclub.blogspot.com, можно сделать вывод о том, что упражнения, игры и материалы могут использоваться на различных этапах урока и во внеурочной деятельности. Организованный с использованием web-сервиса урок обладает рядом преимуществ, так как отличается от обычного урока наглядностью

и интерактивностью, что способствует более успешному формированию языковых и речевых навыков обучающихся. Проведённое анкетирование учащихся показало, что применение персонального сайта учителя положительно влияет на мотивацию и интерес к изучаемому предмету. Интерактивные игры, задания, тесты, упражнения, web-квесты мотивируют учащихся на достижение высоких результатов обучения, создают ситуацию успеха учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сапожкова, А. Ю. Создание и развитие персонального сайта учителя : метод. рекомендации / А. Ю. Сапожкова ; Департамент образования Вологодской обл., Вологодский ин-т развития образования. – Вологда : ВИРО, 2012. – 30 с.
2. Кырчикова, Д. А. Персональный Web-сайт учителя как современное дидактическое средство / Д. А. Кырчикова, Н. С. Смольникова // Человек в мире культуры. – 2013. – № 3. – С. 65–70.

Е. А. Черник

г. Жодино, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

При проведении уроков можно заметить, что учащиеся часто испытывают затруднения, работая с постоянно обновляющимся потоком информации. Им необходимо уметь собирать, анализировать, выбирать главное, структурировать и синтезировать информацию, а самое главное, использовать ее при решении поставленных задач, аргументировать свою точку зрения по тому или иному вопросу. Применение технологии развития критического мышления способствует созданию благоприятных условий для развития этих умений.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современном обществе, чтобы быть социально адаптированным и успешным, гармонично и всесторонне развиваться, нужно уметь критически мыслить, самостоятельно находить оптимальный способ решения проблем, прогнозировать результат, принимать обдуманное решение. Помочь ученикам в развитии критического мышления может учитель, используя приёмы технологии развития критического мышления.

Ключевым понятием технологии является понятие «критическое мышление». В научных источниках можно найти разные определения этого понятия. Критическое мышление – это сложный мыслительный процесс, который начинается с получения информации и заканчивается принятием

решения, формированием собственных позиций. Это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-ориентированного подхода с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам; это умение ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения [1, с. 69]. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат [2, с. 24].

В своей педагогической деятельности я часто использую приемы технологии развития критического мышления, так как это дает возможность сочетать индивидуальную, парную и групповую формы работы на уроках. Учащиеся имеют возможность выслушать мнения других и высказать свою точку зрения без риска ошибиться. С моей точки зрения, использование приемов технологии развития критического мышления позволяет разнообразить процесс обучения, сделать его более интересным и, конечно, способствует повышению учебной мотивации учащихся, формированию у них коммуникативных навыков. А, как известно, мотивация играет важную роль в обучении иностранному языку. Особенно эффективно у меня получается применять приёмы данной технологии в средних и старших классах, когда учащиеся обладают определенным объемом знаний, навыков и умений по английскому языку. Но иногда и в младших классах я использую приёмы технологии развития критического мышления на заключительных уроках по теме. Важным в данной технологии является следование трем стадиям:

- evocation ‘вызов’;
- realization ‘осмысление новой информации’;
- reflection ‘рефлексия’.

Главная задача стадии вызова – мотивировать учащихся, включить их в активную деятельность, пробудить интерес к получению новой информации. На этой стадии происходит актуализация уже имеющихся знаний учащихся, определяются цели изучения предстоящего учебного материала. На данном этапе я стараюсь выслушать и зафиксировать максимально все идеи учащихся. Они вспоминают всё, что им известно по заданной теме, задают вопросы, на которые хотели бы получить ответы. Немаловажным является сочетание индивидуальной и групповой форм работы на данном этапе урока. Наиболее часто на стадии вызова я использую приемы «Кластер», «Корзина идей», «Дерево предсказаний», «Толстые и тонкие вопросы», «Верные и неверные утверждения».

Прием «Корзина идей» делает возможным организовать индивидуальную и групповую работу учащихся на стадии вызова, когда идёт актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить всё, что знают и думают ученики по обсуждаемой теме урока, и собрать в корзину на доске в виде коротких фраз, предложений, записанных на полоски бумаги и озвученных самими учащимися.

Таблица «Верные – неверные утверждения» – универсальный приём технологии развития критического мышления, позволяющий работать с любыми видами текста [3, с. 21]. Перед чтением или прослушиванием текста предлагаю учащимся заполнить таблицу «Верные – неверные утверждения», к которой необходимо вернуться на стадии рефлексии и сравнить свои предположения с информацией из текста. С помощью предположений выделяются те вопросы, которые будут обсуждаться на уроке. Учащиеся уже в начале урока могут увидеть, что им предстоит узнать, что они уже знали, а что является для них неожиданным или противоречит их знаниям.

На стадии осмысления учащиеся изучают новую информацию и систематизируют ее. Они соотносят новую информацию, сопоставляют ее с уже имеющимся опытом по теме, находят ответы на поставленные ранее вопросы. Главная задача этого этапа – поддерживать интерес и активность всех учащихся. На мой взгляд, такие приемы как «Инсерт», «Фишбоун», «Логические цепочки», «Толстые и тонкие вопросы», «Кластер», «Чтение текста с остановками», наиболее эффективны для данной стадии.

Использование приема «Инсерт» (маркировка текста значками по мере его чтения) предполагает, что при чтении текста учащиеся делают карандашом пометки на полях: "V" – уже знал; "+" – новое; "-" – думал иначе; "?" – не понял, есть вопросы. Делая пометки, учащиеся концентрируют свое внимание на каждой строке текста, что способствует самостоятельному отслеживанию процесса понимания. Затем предлагаю заполнить таблицу, количество граф которой соответствует числу значков маркировки, и обсудить ее (табл. 1):

Т а б л и ц а 1

"V"	"+"	"-"	"?"
Put a tick if you knew this fact before	New information	Thought differently	Don't understand, have questions

Часто на своих уроках на стадии осмысления я использую прием «Фишбоун» ‘рыбий скелет’ – модель постановки и решения проблемы. На мой взгляд, такой вид диаграммы позволяет глубже проанализировать причины событий, установить причинно-следственные связи. В «голову» рыбы помещаем проблемный вопрос, на верхних «косточках» записываем причины проблемы, на нижних – факты, подтверждающие существование проблемы. В хвосте рыбы записывается вывод.

Приём «Логические цепочки» помогает структурировать большой по объёму текст, запомнить последовательность действий. Цепочки можно предлагать готовые для более слабых учащихся, а хорошо успевающие составляют цепочки сами, но обязательно нужно напомнить, что каждое звено надо суметь расшифровать.

При «Чтении текста с остановками» текст делится на 2–4 части, каждая из которых должна побуждать узнать, что же будет дальше. Деление помогает более детально проработать важные моменты и детали произведения.

Этап рефлексии характеризуется тем, что здесь происходит целостное осмысление и формирование на основе новых знаний собственного представления об изучаемом явлении, предмете. На этом этапе информация анализируется, интерпретируется и творчески перерабатывается. Заполнение кластеров, возврат к «верным-неверным» утверждениям, дискуссии, написание синквейнов, резюме по теме – это приемы, которые я использую на данном этапе своих уроков.

Графический прием систематизации материала «Кластер» (выделение смысловых единиц текста и их оформление в определенном порядке в виде грозди) хорошо подходит для любой из трёх стадий. На стадии вызова данный прием способствует стимулированию познавательной деятельности учащихся. Они подбирают слова, характеризующие проблему, основываясь на своём опыте. На стадии осмысления использование кластера позволяет структурировать учебный материал, дополнить изученной информацией, а на стадии рефлексии – систематизировать полученные знания.

Большое внимание на уроках уделяю приёмам, формирующим умение работать с вопросами. Таблицу «тонких» и «толстых» вопросов я использую на стадиях вызова и осмысления. На стадии вызова это вопросы, на которые учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления этот прием помогает учащимся более детально понять текст, выделить главную информацию, проанализировать и сделать выводы. Напомню, что «тонкие» вопросы требуют простого ответа, а «толстые» – развёрнутого. На мой взгляд, умение задавать «толстые» вопросы (вопросы, которые побуждают размышлять, анализировать, творить) и находить на них ответы – первый шаг к формированию критического мышления.

Одним из наиболее эффективных приемов на стадии рефлексии считаю приём «Синквейн», который требует синтеза информации в сжатой форме. Он дает возможность резюмировать информацию, излагать сложные идеи в нескольких словах, что требует вдумчивой рефлексии. Синквейн можно писать индивидуально, в парах или группах. Синквейны, написанные в группах, часто бывают интереснее индивидуальных, потому что ребята стараются писать с юмором, более четко отбирая самые ценные идеи [4, с. 181].

Одним из наиболее успешных приемов по обучению общению, развитию критического мышления считаю дискуссию. Она позволяет включать учащихся в различные ситуации, которые вызывают у них желание говорить, высказывать свою точку зрения. При проведении «перекрестной» дискуссии задаю проблемный вопрос, который не имеет однозначного ответа.

После чтения текста, его обсуждения или дискуссии можно предложить учащимся организовать свои мысли в виде резюме, когда они течение 5 минут пишут без остановки на конкретную тему. Главное правило – не перечитывать.

Наряду с явными преимуществами использования приёмов технологии развития критического мышления подготовка урока с применением данных приёмов является трудоёмким процессом и требует тщательной предварительной подготовки учителя, правильного выбора методов и приёмов, способствующих развитию критического мышления учащихся. При этом нужно помнить, что важно не количество приёмов, а их качество, уместный и логичный переход от одного приема к другому, их соответствие содержанию материала. Количество приёмов должно быть разумным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов, В. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы / В. Болотов, Д. Спиро // Директор школы. – 2009. – № 4. – С. 67–73.
2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 175 с.
3. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие / И. В. Муштавинская. – СПб : КАРО, 2009. – 144 с.
4. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир Бек, И. В. Муштавинская. – СПб : Альянс «Дельта», совм. с издательством «Речь», 2003. – Изд. 2-е. – 192 с.

О. Н. Шевчук

г. Бобруйск, Беларусь

ПРЕПОДАВАНИЕ КУЛЬТУРЫ И СТРАНОВЕДЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

Язык расширяет ориентацию человека. В нем заключен опыт, как отдельного человека, так и общества. Иностранный язык приоткрывает доступ в другой мир, с помощью языка можно создать новую модель мира и передавать дальше новые знания.

При изучении иностранного языка в настоящее время учащиеся сталкиваются с целым рядом фактов, относящихся не только к области грамматики, лексики, фонетики или стилистики, а к бытовой, социальной или исторической сфере. Правильное понимание и употребление информации предполагает иногда знание ее происхождения, ситуаций, в которых ее можно использовать, или элементарных сведений из истории, литературы, культуры, географии и многих других сфер стран изучаемого языка. Соответственно одновременно с изучением иностранного языка нужно изучать и культуру его народа – знакомиться с историей, литературой, экономикой, бытом, традициями, психологией.

Проблема лингвострановедения привлекла внимание ученых во второй половине 20 века. Его основателями считаются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. По их мнению, под лингвострановедением следует понимать такую организацию изучения языка, в которой ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения [1, с. 37]. Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности главной филологической проблемы – адекватного понимания текста, поэтому оно выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Ведь для того, чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, а уже затем с учетом адресата подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода. О необходимости понимания языка как общественного явления и части культуры писал Г. Д. Томахин, согласно концепции которого лингвострановедческий подход к преподаванию иностранных языков предполагает сопоставление не только двух языковых систем, но и двух культур, которые имеют свои особенности [2, с. 80]. Таким образом, лингвострановедение является составной частью процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, которая способствует расширению их кругозора, повышению познавательной активности, воспитанию толерантного мышления, культуры взаимодействия, понимания общности задач в гуманитарной области, созданию положительной мотивации, формированию и развитию знаний, умений и навыков страноведческого характера, а также дает стимул к самостоятельной работе над языком [3, с. 85].

Английский язык как никакой другой разнообразен в плане страноведения, потому что количество англоязычных стран на нашей планете велико. И знакомство с этими странами позволяет расширить кругозор учащихся о мире. Как известно, таких стран насчитывается около восьмидесяти, и они охватывают географию всего земного шара. Однако страны, которые изучают в школах, это Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, Соединенные Штаты Америки, Канада, Новая Зеландия, Австралия. Все эти страны имеют много уникальных культурных и страноведческих особенностей. Потому более глубокое знакомство с этими странами может служить источником повышенного интереса к изучению английского языка. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, благоприятно воздействует на развитие их коммуникативных навыков и умений, а также способствует решению воспитательных задач. Страноведение дает представление об обычаях, традициях, привычках, культурных ценностях, присущих данному народу, знакомит учащихся с содержанием и формами речевого общения носителей изучаемого языка. Современные учебники насыщены информацией, где вводятся реалии англоязычных стран, имена известных людей, традиционные формы обращения. Способы подачи информации, следует признать, разнообразны в современных учебных посо-

биях. Встречаются тексты в форме описания путешествий, писем, телефонных разговоров, занимательных диалогов, комментариев на интернет-форумах, в ходе работы над которыми учащиеся получают аутентичную информацию. Контроль может осуществляться в форме вопросов и ответов по содержанию текста, поиска отрывков в тексте, которые могут служить дополнительным объяснением, краткого пересказа текста, диалога между учителем и учениками после прочтения текста и аргументации точки зрения учеников.

Широко используются наглядные и технические средства обучения, позволяющие расширить общий объем сведений о стране и обеспечит разнообразные формы работы. Такая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции.

Географические карты являются не только прекрасным дополнительным наглядным материалом при изучении английского языка, но и способствуют развитию зрительной памяти, логического и аналитического мышления учащихся и позволяют закреплять уже имеющиеся знания по географии.

Большой интерес для изучения представляют также фразеологизмы, идиомы, крылатые выражения, пословицы и поговорки, в которых отражается национально своеобразие истории, традиционного образа жизни. Данная форма учебной деятельности обладает мощным эстетическим потенциалом, так как, помимо эстетического отношения к деятельности, у учащихся развиваются образное мышление, творческий подход, способности понять историю и особенности другой культуры и по-новому взглянуть на свою культуру, прививается эстетическое отношение к общению. Так как в разговорной речи необходимо употреблять не только вводные конструкции, но и общеупотребительные разговорные выражения, которые могут происходить от идиом и фразеологизмов. Однако содержание урока должно быть значимым для учащихся и иметь определенную новизну, так как происходит постоянное сравнение элементов культуры и быта родной страны и стран изучаемого языка, формируется понятие о роли языка как элемента культуры народа и о потребности пользоваться им как средством общения.

Безусловно, учащиеся имеют определенный жизненный опыт и определенные знания. Современный урок должен вводить и захватывать темы, в которых учащиеся могли бы использовать свой собственный опыт и которые их особенно интересуют. Необходимо уделять должное внимание соотношению и сочетанию информации о культуре страны изучаемого языка и о родной культуре. Сочетание сведений, почерпнутых из двух культур, повышает интерес к изучаемому языку. И тогда становится вполне реальной ситуация, когда учащийся должен уметь рассказать на иностранном языке о родной стране, ее культуре, традициях, достопримечательностях. Освещение фактов родной культуры не должно занимать основное место. Целесообразно сочетание информации на одну и ту же тему, которая бы отражала типичные характеристики двух стран и их культур в сравнении.

Современная методическая литература предлагает большое разнообразие методов, приемов, форм работы над страноведческим и культурологическим материалом.

Одним из основных приемов является работа с текстом. Причем учащиеся не просто читают тексты, но и учитель должен использовать определенную форму контроля прочитанного. Можно использовать тесты или викторины, но только узконаправленного характера, нацеленные именно на содержание конкретного текста. Можно использовать устные формы контроля: пересказ (от другого лица или в другом времени), устные ответы на вопросы учителя. Данный прием достаточно вариативен и зависит от уровня подготовки учащихся и фантазии преподавателя. Используя материалы текстов о достопримечательностях Лондона, можно провести заочную экскурсию для учеников с привлечением визуальных материалов – презентации, видеоролика и др. Изучая кухни народов мира, познавательно будет ознакомиться с меню из различных ресторанов, которые предлагают блюда национальной кухни. Используя информацию о знаменитостях, полезным будет полистать зарубежные газеты и журналы.

При изучении географического положения стран, морей океанов, континентов, можно использовать такой прием, как работа с картой. Причем карта может быть как физической, так и политической, карты отдельных стран.

Еще одним распространенным методом является метод проектов. Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая работа, в которой речевое общение вложено в интеллектуально-эмоциональный контекст иной деятельности (анкетирование, создание веб-сайта, выпуск стенгазеты и др.) Проектная работа придает процессу обучения личностно-ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает целям обучения. Она создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

Еще одной из форм работы является видеоурок. Готовые видеофильмы или фрагменты из видеофильмов позволяют решать очень важные задачи обучения, воспитания и образования. Во-первых, учащиеся при просмотре видеофильмов на иностранном языке, имеют возможность слышать подлинную английскую речь из уст носителей языка. Во-вторых, видеофильмы дают возможность учащимся увидеть собственными глазами многие культурные явления, о которых они читают в учебниках и книгах и которые обсуждают на уроках. [4, с. 67].

Викторина – одна из самых универсальных форм работы со страноведческим материалом. Чаще всего он строится в виде теста. Его универсальность в том, что его можно применять на разных этапах урока. Как показывает практика, систематическое использование викторин при работе с текстами страноведческого характера обеспечивает высокий уровень усвоения знаний. Викторины также можно применять на всех ступенях обучения, он стимулирует самостоятельную работу учащихся, развивает умение сжато излагать основные сведения.

Обобщая, можно отметить, что лингвострановедческий и культурологический подход в обучении иностранному языку занимают большое место. Учебно-методические пособия по английскому языку средней школы имеют практическую направленность, т.к. эта информация красной нитью проходит через них. Пользуясь таким материалом и нестандартными формами проведения уроков, мы повышаем интерес к предмету и способствуем лучшему усвоению программного материала. Учащиеся начинают лучше понимать и ценить собственную культуру. Когда учащиеся понимают, ценят и уважают свою культуру, обычаи, традиции и культуру других стран и народов, это говорит о готовности и способности их жить и взаимодействовать в современном межкультурном обществе. Обучение, построенное с применением таких материалов, безусловно, повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации, способствует развитию творческого потенциала учащихся, расширению языковых знаний. Благодаря использованию лингвострановедческих материалов занятия по иностранному языку отличаются коммуникативной направленностью, самостоятельностью и творчеством учащихся, их высокой активностью и заинтересованностью в изучении иностранного языка. Развитие социокультурной компетенции необходимо, так как без знаний и навыков социокультурного характера невозможно практическое овладение языком. Кроме того, социокультурный компонент способствует повышению эффективности обучения учащихся на всех этапах образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Просвещение, 1973. – 246 с.
2. Томахин, Г. Д. Понятие лингвострановедения: его лингвистические и лингводидактические основы / Г. Д. Томахин. – Иностранные языки в школе. – 1980. – № 3. – С. 77–81.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 146 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Просвещение, 1999. – 896 с.

М. В. Шлык

г. Гродно, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Сегодня проблема использования образовательных технологий вызывает широкий интерес. Внедрение педагогических инноваций, опыт авторских школ и учителей-новаторов, развитие образовательных процессов – всё это требует обобщения и систематизации. В связи с этим применяют понятие «технология» к сфере образования.

Понятия «образовательный процесс», «образовательная технология» (технология в сфере образования) являются несколько более широкими, чем понятия «педагогический процесс», «педагогическая технология», так как образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные управленческие, социальные, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты социальной сферы. Но однозначного толкования этих терминов не существует. Иногда образовательная технология понимается узко – как технология учебного процесса. В зарубежной литературе применение этих терминов имеет близкие написания: «technology in education» («технологии в образовании»), «technology of education» («технологии образования»), «educational technology» («педагогические технологии»). Часто используют эти термины как взаимозаменяющие [1, с. 31].

В отечественной педагогике впервые термин «технология обучения» появился в 1989 году благодаря В. П. Беспалько, который сформировал представление о педагогической технологии как «о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса». Однако нет единого определения данного понятия. Представим некоторые из них:

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов).

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

В приведенных определениях педагогической технологии отражаются новые подходы и преобразования, происходящие сегодня в образовании. Фактически данным термином обозначают методологические инновации в образовании, которые получают все большее распространение в образовании [1, с. 35]. В конце XX века в педагогике возникла необходимость перехода на личностно-ориентированное обучение, так как общество предъявляет к выпускнику школы такие требования, как набор достаточных знаний и умений, умение находить выход из любой жизненной ситуации, умение достигать поставленные цели. Достижение личностью таких качеств является главной целью обучения и воспитания в отличие от формальной передачи учащемуся знаний и социальных норм в традиционной технологии [2, с. 114].

Развитие и внедрение педагогических технологий привело к проблеме определения того, в чем ее отличие от традиционной методики. В педагогических исследованиях, в частности в работах Г. Е. Муравьевой, можно встретить следующие формулировки:

1. Технология – это методика с жестко запрограммированным результатом, которого можно достичь и определенными средствами, предназначенными для достижения этого результата.

2. Технология и методика – равнозначные понятия, но в последнем большее внимание уделяется личности ученика и учителя и способам их взаимодействия.

3. Методика – более широкое понятие и может включать в себя несколько технологий. В этом случае чаще всего методика и рассматривается в качестве целостной педагогической системы.

Технология – это каркас, методика – оболочка, форма деятельности педагога. Функция технологии – в построении образовательного процесса, обеспечивающего заданный результат [1, с. 37].

Традиционная технология – авторитарная технология, цель обучения – воспитание личности с заданными свойствами. Как и любая технология обучения, традиционное обучение имеет свои сильные и слабые стороны. К положительным сторонам в первую очередь следует отнести:

- систематический характер обучения;
- упорядоченную, логически правильную подачу материала;
- организационную четкость;
- оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении [3, с. 176].

С применением образовательных технологий меняется характер и способ образования. Вместе с умственным развитием учащихся происходит личностное развитие, т. е. сам процесс образования предполагает другую позицию учителя и ученика в образовании: они выступают как равноправные участники образовательного процесса. В настоящее время использование современных образовательных технологий, обеспечивающих личностное развитие ребенка за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности в учебном процессе, можно рассматривать как успешное условие повышения качества образования, снижения нагрузки учащихся, более эффективного использования учебного времени. К современным образовательным технологиям можно отнести:

- развивающее обучение;
- проблемное обучение;
- разноуровневое обучение;
- коллективную систему обучения;
- технологию изучения изобретательских задач (ТРИЗ);
- исследовательские методы в обучении;
- проектные методы обучения;
- технологию использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр;
- обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа);
- информационно-коммуникационные технологии;
- здоровьесберегающие технологии и др. [4, с. 7].

Иногда педагог использует в своей работе составляющие нескольких технологий, применяя оригинальные методические приемы. В этом случае можно говорить об «авторской» технологии. Для педагога, научившегося

работать на технологическом уровне, всегда будет ключевым ориентиром познавательный процесс. Традиционные и инновационные методы обучения должны быть в постоянной взаимосвязи и дополнять друг друга. Не стоит отказываться от старого и полностью переходить на новое.

Рассмотрим подробнее технологию коммуникативного обучения. Коммуникативно-ориентированное обучение – это, прежде всего, наличие коммуникативной мотивации при общении, учитывая личностные характеристики участников общения: природные способности, умение совершать учебную и речевую деятельность, жизненный опыт, личный интерес и социальный статус в классном коллективе. Такие особенности коммуникативно-ориентированного обучения были учтены при построении системы обучения иностранному языку, которая реализуется в ходе реализации следующих подходов:

I. Деятельностный подход. Данный подход основан на теории целенаправленной деятельности и теории речевой деятельности. Деятельность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам на уроках совершается через *«деятельностные задания»*. Эти задания базируются на основе игрового, имитационного и свободного общения. Они делятся на: *коммуникативные игры, коммуникативные имитации, свободное общение*. Деятельностные задания часто выполняются в условиях повышенной речевой и физической активности, оживления учащихся, поэтому здесь важна методическая организация процесса обучения.

II. Гуманистический подход к обучению способствует созданию положительных условий для развития личности в деятельности. Каждый участник общения получает возможность свободного выражения своих мыслей и чувств, а использование языкового материала соответствует речемыслительным возможностям говорящего.

III. В условиях функционального подхода происходит формирование у школьников коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает в себя:

- 1) *лингвистическую компетенцию* (готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности),
- 2) *прагматическую компетенцию* (готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения),
- 3) *когнитивную компетенцию* (готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности),
- 4) *информативную компетенцию* (владение содержательным предметом общения).

IV. Аутентичный подход предполагает не только использование на уроке «взятого из жизни» учебного материала, но и создание благоприятных условий для естественного общения. Выделяют основные виды речевого взаимодействия учащихся:

- 1) *сотрудничество участников* при решении разнообразных проблемных задач. Это значит учить соглашаться/ не соглашаться с утверждением, сравнивать, выдвигать идеи.

2) *комбинирование информации* (если у каждого ученика имеются свои, отличающиеся от других факты и сведения, например, составление текста по «кусочкам»).

3) *передача информации от одного участника к другому* (задания типа «Выполнение инструкции». Например, один ученик получает рисунок и дает устные инструкции второму ученику: «Нарисовать аналогичное изображение – домик, чашку, птицу и др.»). Выделяют также проблемные речемыслительные задания, которые основаны на догадке, нахождении сходств и различий, ранжировании по порядку, открытии, интерпретации, умозаключении, суждении, исключении лишнего, причинно-следственном рассуждении и т.п. При развитии и совершенствовании навыков аудирования и чтения целесообразно использовать следующие проблемные речемыслительные задания:

1. Прослушайте текст и определите, как говорящий знакомится со своим зарубежным сверстником (как высказывает свое мнение, пытается убедить слушателя совершить какой-нибудь поступок).

2. Прослушайте текст (диалог) и скажите, о чём говорящий хочет сообщить или спросить. Подтвердите ваше мнение предложением из текста.

3. Ответьте на вопросы и составьте план прослушанного текста; сформулируйте основную идею прослушанного текста.

4. Составление рассказа из его фрагментов, распределенных на карточках между учащимися.

6. Расположить предметы или понятия по принципу важности или полезности в конкретной ситуации.

7. Выявление сходств и различий в понятиях, изображениях, текстах.

8. Исключение лишнего предмета, мысли, текста.

9. Задания типа «перенос информации»: либо из текста в картинку или из картинок, ключевых слов составить текст.

10. Оспаривание мыслей, высказываний.

11. При прослушивании, чтении текста догадаться по контексту о значении неизвестных слов в известной грамматической форме (или по словообразовательным элементам).

12. Записать прозвучавшие в тексте слова и словосочетания, которые относятся к изучаемой теме.

Творческое ролевое общение реализуется в ролевой игре и позволяет формировать коммуникативные умения в специально подобранных «жизненных» ситуациях. Такое общение требует развитых социальных умений, поэтому целесообразно включать упражнения на развитие навыков общения:

1. Line-up – учащиеся как можно быстрее выстраиваются в ряд в соответствии с определенным признаком.

2. Conflict – школьники учатся правильно реагировать на «эмоциональную фразу» партнера.

3. Strip-story – каждый участник получает фразу и старается быстрее занять соответствующее место в «рассказе».

4. Smile – школьники подходят друг к другу и с улыбкой обмениваются репликами.

5. Merry-go-round – учащиеся образуют внешний и внутренний круг и, двигаясь по кругу, обмениваются репликами.

6. Kind words – учащиеся говорят собеседнику комплименты.

7. Reflection – участники пытаются представить, что думают о них другие школьники.

8. Contracts – подходя друг к другу, участники начинают беседу на определенную тему.

9. Listening – учащиеся внимательно слушают партнера, кивая в знак согласия и выражая согласие с ним.

10. Concessions – участники приводят аргументы в споре.

11. Respect – школьники говорят о своем уважении другому участнику, подкрепляют свои слова примерами.

12. Politeness – школьники обращаются друг к другу, используя вежливые фразы.

13. Gratitude – взаимодействуя в парах, учащиеся благодарят друг друга за помощь, поддержку.

V. Рефлексивный подход предполагает взаимодействие учителя и учащегося, самоанализ учащимися своей деятельности и ее результатов. В зависимости от целей урока, содержания учебного материала, методов обучения, особенностей учащихся используются разные виды рефлексии: рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия деятельности.

Технология коммуникативного обучения предполагает использование реальных ситуаций общения для формирования знаний, умений и навыков во всех видах речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо).

Обучение говорению реализуется в ходе решения определенной проблемы, возникающей в различных жизненных ситуациях: социально-бытовая, учебно-трудовая и социально-культурная.

Обучение чтению и аудированию на уроках необходимо максимально приблизить к условиям реальной жизни, в которых учащимся могут понадобиться данные умения.

Обучение аудированию предполагает научить учащихся понимать основное содержание аутентичных текстов (прогноз погоды, объявления, радиопрограммы) и выделять значимую информацию.

Обучение письму в рамках технологии коммуникативного обучения подразумевает научить школьников писать письма, поздравительные открытки, делать краткие записи и др. [5, с. 49].

Таким образом, педагогическая технология – это такое выстраивание деятельности педагога, в которой все действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение направлено на достижение результата и имеет прогнозируемый характер. Преимущества образователь-

ных технологий состоит не только в интенсификации роли самостоятельной работы учащихся, но и ориентированности технологий на развитие творческого потенциала личности, индивидуализации и дифференциации учебного процесса, содействие эффективному самоконтролю и самооценке результатов обучения. Приоритетом обучения становится не только освоение учащимися определенного объема знаний, умений и навыков, а умение учиться самостоятельно, добывать знания и уметь их перерабатывать, отбирать значимое, прочно их запоминать, связывать с другими. Широкое использование образовательных технологий обеспечивает условия для повышения качества обучения, познавательной активности и учебной мотивации обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 256 с.
2. Шерстнева, Н. А. Педагогическая технология: понятие, сущность / Н. А. Шерстнева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 10-3. – С. 114–117.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
4. Сальникова, Т. П. Педагогические технологии: учебное пособие / Т. П. Сальникова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
5. Мухина, Т. Н. Технология коммуникативного обучения иностранным языкам как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся и генезиса методического мастерства учителя / Т. Н. Мухина // Концепт. – 2016. – Т. 39. – С. 49–55.

М. В. Юнаш

г. Минск, Беларусь

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЮРИДИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Важнейшим методическим принципом организации дидактического материала при обучении иностранному языку является комплексное формирование и развитие умений в таких основных видах речевой деятельности, как чтение, говорение, аудирование и письмо. При этом основой для обучения выступают тексты. Одним из основных критериев их отбора служит соответствие тематической составляющей специальности обучения студентов.

Юридические тексты на английском языке вызывают сложности у студентов по ряду причин. Прежде всего, учащиеся сталкиваются с большим

количеством специальной лексики. «Сложность усугубляется ещё и тем, что преподавателю необходимо довести студентов до практического овладения значительным количеством лексических единиц за сравнительно небольшое количество времени» [1, с. 127]. Основной целью изучения английского языка студентами юридических специальностей является практическое овладение им, что подразумевает, например, умение вести беседу в рамках профессионального общения или готовить тексты докладов и статей. Безусловно, одновременно должное внимание уделяется развитию умений чтения текстов по специальности, поскольку в значительной степени именно оно «дает возможность создать точную и полную информационную основу профессиональной деятельности специалиста» [2, с. 130].

Следует учитывать, с какой целью чтение осуществляется. От этого зависит установка на степень полноты и точности читаемого. Эти факторы обусловили выделение разных видов чтения. В связи с потребностями профессиональной деятельности приоритетными являются просмотровое, ознакомительное и изучающее виды чтения.

При просмотровом чтении ставится задача получить общее представление о содержании текста. Для ее выполнения достаточно познакомиться со структурой текста, прочитать заголовки и подзаголовки, а также отдельные абзацы. При обучении данному виду чтения одним из важнейших требований является строгое ограничение времени для выполнения задания. Общее усвоение содержания можно проверить, предложив, например, выписать номера абзацев к предложенному плану. Ознакомительное чтение представляет собой умение бегло прочитать материал для общего ознакомления с содержащейся в нем информацией. Основная трудность, с которой сталкиваются студенты в процессе ознакомительного чтения, – это незнакомая лексика. Немаловажным является умение догадываться о значении слов из контекста. К приемам ознакомительного чтения относятся: выделение главного и второстепенного в тексте, определение ключевых слов, несущих основную информацию текста.

Цель нашей работы – рассмотреть вопросы обучения изучающему чтению студентов юридических специальностей на материале темы “*Legal professions.*” Изучающий вид чтения предполагает полное и точное понимание всех основных и второстепенных фактов. Может применяться для последующего пересказа или обсуждения. Принято придерживаться определенной последовательности в работе с учебным текстом. Выделяют предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения.

Цель предтекстовых упражнений – «снятие возможных лексико-грамматических трудностей в понимании содержания текста» [3, с. 146], семантизация новой лексики и терминологии, рассмотрение синонимических, антонимических и словообразовательных связей. Данные упражнения помогают актуализировать необходимый для изучения темы материал:

1. Read the following words and memorize their meaning.

<i>lawsuit</i>	<i>/'lɔːsu:t/</i>	<i>a legal complaint against someone that does not usually involve the police</i>
<i>legal entities</i>	<i>/'liːgəl 'en.tɪ.tɪz/</i>	<i>a company or organization that has legal rights and responsibilities, for example the right to make contracts and the responsibility to pay debts</i>
<i>sentence</i>	<i>/'sen.təns/</i>	<i>a punishment given by a judge in court to a person or organization after they have been found guilty of doing something wrong</i>

2. Choose the appropriate word for each definition.

Someone who takes legal action against someone else in a court of law (a plaintiff, a defendant); the system of laws that judges or punishes people (innocence, justice); information that is given or objects that are shown in a court of law to help to prove if someone has committed a crime (evidence, proceedings); a legal process to decide if someone is guilty of a crime (trial, lawbreakers); a situation in which people obey laws and there is no trouble (order, integrity).

3. Match the words with their synonyms.

<i>prominent</i>	<i>deep</i>
<i>profound</i>	<i>important</i>
<i>unforeseen</i>	<i>same, similar</i>
<i>identical</i>	<i>unexpected</i>

4. Give other words with the same root.

Association, to confirm, creative, variety, to ensure, ability, prominence.

5. Use these words to complete the phrases.

Sentence, legal proceedings, legal documents, plaintiffs or defendants in court.

- to conduct _____*
- to pass _____*
- to draft _____*
- to represent _____*

6. Match the halves of the sentences.

- The legal profession is associated*
- However, to know laws does not mean*
- Using logic and reasoning,*
- One of the most essential features of the legal profession is its creative nature and focus*
 - lawyers defend the interests of individuals and legal entities.*
 - on searching, as there are no identical cases and recurrent incidents in legal practice.*
 - with the capacity to be aware of the most difficult circumstances that require legal confirmation and settlement.*
 - to remember their wordings, but rather to get the point.*

На этапе притекстовых упражнений формируется коммуникативная установка на чтение, то есть на необходимый объем извлечения информации. Реализация притекстовых упражнений осуществляется в форме задания к прочтению текста:

7. *Read the text. What kind of work can a law graduate expect to find?*

Послетекстовые упражнения ориентированы на проверку понимания содержания текста. Они используются также для развития умения выделять смысловые части и составлять план:

8. *Use the information from the text to answer the questions:*

Why does logic play a prominent role in the legal profession?

Why is it more important for lawyers to understand the point of a law rather than remember its exact wording?

Why is creative nature and focus on searching important for lawyers?

Why should lawyers have deep and extensive knowledge?

9. *Determine which sentences include information from the text.*

In order to argue convincingly in the courtroom before judges and juries, good public speaking skills are essential.

Lawyers must have profound and extensive knowledge to deal with a variety of situations and unforeseen circumstances.

The ability to draw reasonable, logical conclusions or assumptions from limited information is crucial for a lawyer.

One of the most important qualities of a lawyer is integrity.

10. *Dwell on the duties of advocates, prosecutors, judges, notaries, investigators, in-house counsels using the information of the text.*

11. *Make a plan of the text.*

12. *Compare your plan to the one below.*

1) *Characteristics of a lawyer (legal confirmation and settlement; logic and reasoning; good knowledge of legal standards; creative nature and focus on searching; profound and extensive knowledge; one of the most important qualities of a lawyer).*

2) *Employment choices (advocates, prosecutors, judges, notaries, investigators, in-house counsels).*

Далее преподаватель раздает каждой паре студентов карточку с определенным пунктом плана. Дается время подготовить пересказ. Оба студента выполняют задание полностью. Отвечает тот, кто вытянет карточку с изображением Фемиды. Второй студент при необходимости может дополнить ответ. Затем карточки с пунктами плана для выполнения такого же задания раздаются другим студентам. По итогу работы 1-2 студента пересказывают текст полностью, остальные учащиеся внимательно слушают и дополняют данный ответ.

Для обобщения работы, связанной с чтением текста, целесообразно использовать задание на составление синквейна:

13. *Create a cinquain.*

1. *Lawyers*

2. *(3 adjectives)*

3. (2 verbs)
4. (a short sentence)
5. (a noun)

Данная форма работы “позволяет заинтересовать учащихся, помогает лучше понять и осмыслить изучаемый материал, развивает их способности к анализу и синтезу” [4, с. 343]. Помимо составления собственного синквейна студенты могут дополнить или изменить предложенный преподавателем, а затем составить на его основе текст, содержащий ключевую информацию изучаемой темы, что будет способствовать развитию умений письменной речи.

Работа с текстом должна носить характер, предполагающий выход в устную речевую практику. После прочитанного материала целесообразно задавать вопросы, связанные с личностным восприятием изучаемой темы:

14. *Discussion questions:*

Do you think there is a stereotype associated with being a lawyer?

What makes a lawyer successful, according to your opinion?

How do lawyers balance their duty to advocate for their clients with enforcing the law and advancing justice?

Методически оправданным является задание проанализировать предложенные высказывания и выразить свою точку зрения:

15. *Analyze the information in the table. Do you agree with the statements? Share your own ideas.*

<i>Lawyers</i>	
<i>advantages</i>	<i>disadvantages</i>
<i>This career path offers continuous opportunities for personal growth and skill-building, ensuring that it remains engaging throughout.</i>	<i>To keep up with changes in the field, you need to study and learn all the time.</i>
<i>People think this job is important and prestigious. They respect those who do it.</i>	<i>Dealing with difficult cases can affect your emotions and mental health.</i>
<i>This is a well-paid job.</i>	<i>Sometimes you might have a lot of work to do with tight deadlines, which can be hard.</i>

Таким образом, «умение читать тексты по специальности на иностранном языке является одной из важнейших компетенций студентов» [5, с. 346]. Последовательная работа с текстом помогает не только сократить или полностью устранить возможные языковые или речевые трудности, с которыми сталкиваются студенты, но и обеспечить необходимый уровень мотивации в изучении иностранного языка в целом. Важно, чтобы обучение чтению происходило во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, такими как говорение, аудирование и письмо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корепанова, Т. Г. Актуальные вопросы совершенствования коммуникативной компетенции в чтении / Т. Г. Корепанова // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений: материалы IV Республиканской научно-практической конференции, Минск, 2–3 февраля 2012 г. / Бел. гос. экономич. ун-т; редкол. : Н. В. Попок [и др.]. – Минск : БГЭУ, 2012. – С. 126–127.
2. Королева, Т. М. Учебный текст как способ формирования навыков профессионально-ориентированного чтения / Т. М. Королева, И. Г. Радишевская // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений: материалы IV Республиканской научно-практической конференции, Минск, 2–3 февраля 2012 г. / Бел. гос. экономич. ун-т; редкол. : Н. В. Попок [и др.]. – Минск : БГЭУ, 2012. – С. 130–131.
3. Занкович, Е. П. Текст по специальности как объект обучения русскому языку как иностранному / Е. П. Занкович // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XVIII Международной научно-практической конференции (г. Минск, 21 ноября, 2017 г.) / Бел. гос. мед. ун-т; редкол. : Т. Н. Мельникова [и др.]. – Минск: Научный мир, 2017. – С. 145–148.
4. Юнаш, М. В. Использование синквейна на уроках русского языка как иностранного / М. В. Юнаш // Актуальные вопросы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической конференции, Горки, 12–13 июня 2020 г. / Бел. гос. сельскохоз. Академия; редкол. : А. С. Чечёткин (отв. ред.) [и др.]. – Горки, 2020. – С. 341–343.
5. Коцаренко, А. М. Особенности обучения чтению экономического текста на немецком языке / А. М. Коцаренко // Евразия : Межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 28 января 2016 года) / Бел. гос. эконом. ун-т; редкол. : Н. В. Попок [и др.]. – Минск: БГЭУ, 2017. – С. 345–347.

K. A. Zinovyeva

Minsk, Belarus

TEACHING THE BRITISH HISTORICAL NOVEL AT A LINGUISTIC UNIVERSITY

In recent decades, a multitude of award-winning historical novels has crammed the bookstore shelves, and they are receiving a lot of media attention, with analytical articles trying to make sense of such an interest in history. Since the

1990s, people have witnessed “a ‘memory boom’ that has made memory a central concern in contemporary culture and politics in all societies on a global scale” [1, p. 1], and the current dominance of historical novels is now attributed to the scholarly and cultural preoccupation with memory.

A country’s obsession with its own history has a particular meaning but it is also necessary to take a look at how a reader, foreign to this history, may interact with the text and find the benefits of such a reading experience. It is self-evident that no culture survives without its history, and when a foreigner comes in contact with another culture it is important to have sufficient knowledge of that culture’s history. Students who study English at Minsk State Linguistic University have a number of disciplines in the curriculum that foster knowledge and skills associated with knowledge of the history, culture and literature of the English-speaking countries and necessary for their professional development. The aim of this article is to look at how the British historical novel may be integrated in the educational process to its full potential, as fictional works have the power to emotionally engage a person in the problems discussed and give an illusion of living through the experience described in the book, which may include historical events and processes.

Historical fiction is included into several literature courses for 3rd- and 4th-year students of MSLU; however, its study is not systematic. In the case of W. Scott’s *Ivanhoe* (1819), it is clearly presented to 3rd-year students as a historical novel, but they do not easily distinguish its literary value. Apart from seeing the novelist’s thorough work with the archives and the love relationships of the characters, it is hard for students to notice anything else. At the same time, W. Scott’s novels are accompanied by a massive bulk of scholarly works dedicated to researching the genre of historical novels. F. Jameson, for example, considers the creation of British identity to be W. Scott’s goal in writing historical novels [2]. B. Proskurnin emphasizes that in Scott’s novels the main characters are heroes who “have the ideological and moral position that embodies the historical future” [3, p. 20]. G. Lukács and P. Anderson [4], prominent researchers of the historical novel, believed that the “classical” historical novel, founded by W. Scott, was built on the idea of society’s progress and with the aim of forming a national idea. A lot has been said about W. Scott’s heritage, and yet there is no distinguished or unified approach to teaching his historical novels, so the lecturer’s strategy in presenting and discussing *Ivanhoe* with the students consists, as a rule, in incorporating many disparate elements.

When John Fowles’s *The French Lieutenant’s Woman* (1969) is introduced to 4th-year students of MSLU, it is done fully in the context of the postmodernist literary paradigm, and the majority of them have a hard time identifying the novel’s relationship to the genre of the historical novel, or, to be more precise, of historiographical metafiction. While the postmodernist features of the novel are clearly seen, its genre similarity to Walter Scott-style historical novel is not. The notion of historiographical metafiction as a modification of the historical novel is

itself complex. However, understanding the specificity of the novel's chronotope, that is, the Victorian epoch, is crucially important for analyzing the characters' motives and the novel's themes and ideas. Thus, although postmodernist philosophy and aesthetic are key to understanding the novel, even greater attention should be paid to the historical context in which the events take place. M. Boccardi states that "the intrusive presence of a self-conscious omniscient narrator in *The French Lieutenant's Woman* (1969) is an attempt on Fowles's part to revisit Victorian narrative from a contemporary perspective, emphasising its desirability while also acknowledging that the representational self-confidence that characterises it is no longer tenable at a time of literary, philosophical, and representational scepticism" [5, p. 24]. Consequently, the student needs to draw a comparison between the historical and literary records of the Victorian era and Fowles's treatment of it.

From these examples it is seen that studying historical novels can be challenging. To facilitate the process of reading and studying a historical novel, we need to determine which features of the genre have to be given priority in the process of study. Historical novels have subgenres, which means there is a diverse spectrum of novels that may have little in common (gothic, postmodernist, realist, etc.). Moreover, scholars are still putting efforts into providing an all-encompassing definition of the historical novel. This also presents an obstacle in the study of such novels. The reader approaches the book with certain expectations that the genre establishes [6, p. 3]. When the book fails to meet the expectations, it may deteriorate the reading experience. We suggest giving students the following definition of the genre: the historical novel is a novel that, through retrospection, comprehends history by combining in its protagonist not only his or her personal problems but also societal issues of the past. According to M. Boccardi, retrospection is a key formal feature of the historical novel along with "the dual temporal dimension in which the genre operates, the time of the writing (the present) and the time of the setting (the past)" [5, p. 5].

As follows from this definition of the genre, the protagonist of the historical novel must be related to students as a character that represents both the general historical tendencies of the epoch and his or her personal dilemmas. This way, the main character must be analyzed first as a representative of the historical period and then as a unique individual. Moreover, in the case of contemporary British historical novels with their intense psychologism, another important task for the students is finding the universal in the characters as well as pointing out the mechanisms of the author's presenting the human psyche in the narrative.

In case of *Ivanhoe*, the characters (Cedric, Isaac, Wamba, Gurth, etc.) are demonstrated by W. Scott as typical of their class and position in society, while Wilfred Ivanhoe, the title character, as B. Proskurnin suggests, embodies the historical future, thus being a "middle" character [3, p. 20]. *Ivanhoe* helps resolve the political struggles of England and sticks to his own ideas and beliefs, which do not always coincide with those of the majority. As for *The French Lieutenant's*

Woman, Sarah Woodruff, one of the main characters of the novel, with her wild spirit and controversial behavior, signals the disparity between Victorian and contemporary social norms and gender roles and becomes Fowles's tool of contemplating on both the past and the present.

Belarusian researcher of the historical novel I. Pasyukevich singles out historicism as the main feature of the historical novel, meaning its temporal characteristics, vision of historical perspective, reproduction of the spirit of the era, its historical and cultural realities. She also defines the relationship of historical fact and fiction in the historical novel as "synthesis" [7, p. 39]. She suggests that historical novels are not necessarily determined by the presence of historical characters in them, but some level of historicism is required, so the main character is created through combining features characteristic of the historical epoch and those imagined by the author. Sarah Woodruff may serve as a good example of how fictitious elements can dominate over historical ones, as her moral standards are closer to those of the 20th century.

Characters in fiction are often bound to the chronotopes they are set in, and A. Fleishman proposed such characteristics of the historical novel as a realistic setting, a specific connection to history (that is, there must be at least one "real" historical character), and a feeling of what it was like to live in another era [8, p. 3–4]. Like many researchers of the historical novel, Fleishman attaches great importance to conveying the spirit of the era, however, this understanding of the historical novel is strongly tied to the novels of W. Scott and significantly narrows the scope of the genre, attributing to it the strictly realistic technique of writing, as well as to the obligatory presence of historical heroes. Many postmodernist historical novels could easily be excluded from the genre (like Fowles's historiographic metafiction and that of other authors), as the way postmodernist writers create their novels' historical chronotopes is often misleading to the reader, and it acts as a device through which the author's point of view is transmitted.

Another key feature of the genre is that historical novels reconstruct the spirit of the historical epoch. But it is important to compare the expected spirit of the epoch (the one that is common knowledge to the nation) and the spirit of the epoch formed in the literary work. This way, if students first research the various aspects of the historical epoch and then compare it with its representation in the novel, they are enabled to grasp the author's unique point of view on history, or, in other words, the author's "philosophy of history" [9, p. 21]. *Ivanhoe*, as a classical historical novel, uses the spirit of the epoch to captivate the readers and to raise interest in the country's past, as at the time when the novel was published there was no free access to historical archives. *The French Lieutenant's Woman*, on the contrary, was created in the 20th century when history became a discipline widely studied at schools and universities. Fowles's recreation of the spirit of the epoch is underlined by the attempt to question the norms and stigmas of that time.

The historical novel connects the past, the present and the future, so another task for the students could be to find out how the novel is connected to the time in

which it was written and then what the novel hints about the future. W. Scott points to the further progress of England as a nation, but J. Fowles challenges that idea and accentuates the relativity of social norms.

In connection with vocabulary work, we can say that, although the historical novel does not, as a rule, try to fully imitate the speech and language of the historical period it describes, it does contain words and expressions connected to the objects and circumstances of that time. These words often require explanation to foreign language students and, in some cases, translation and commentary (especially if they correspond to historical realia of the students' own national culture).

In conclusion, we can assert that a “deeper” interaction with the historical novel needs to be implemented into our linguistic education, as it offers so many benefits for the students, and its study should be based on the current research on this genre. We propose the above-mentioned definition of the historical novel that will give guidance to the students and teachers. The way to organize class work is to make a worksheet with a suggested list of focused questions to be asked during the study of a historical novel. These questions could be about the character's social and personal tendencies, about his/her universal human nature and how it is reproduced by the writer, about the author's representation and vision of the particular historical epoch and his/her connection of the past, the present and the future in the novel. A separate worksheet could be dedicated to vocabulary work that should be discussed in the classroom. Another task could be to create group projects in which the students play the role of historians and research historical facts on their own, which will provide more engagement with the novel and its themes and ideas.

LITERATURE

1. Martínez-Alfaro, M. J. *Memory Frictions in Contemporary Literature* / M. J. Martínez-Alfaro, S. Pellicer-Ortín. – London : Palgrave Macmillan, 2017. – 294 p.
2. Jameson, F. *The Antinomies of Realism* / F. Jameson. – London : Verso, 2013. – 432 p.
3. Проскурнин, Б. М. Трилогия Хилари Мантел о Томасе Кромвеле: продолжение вальтерскоттовской традиции? / Б. М. Проскурнин // *Творчество Вальтера Скотта в пространстве мировой культуры* / ред. И. О. Волков. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2023. – С. 8–22.
4. *From Progress to Catastrophe. Perry Anderson on the Historical Novel* / London Review of Books. – URL: <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v33/n15/perry-anderson/from-progress-to-catastrophe> (date of access: 07.09.2022).
5. Boccardi, M. *The Contemporary British Historical Novel : Representation, Nation, Empire* / M. Boccardi. – London : Palgrave Macmillan, 2009. – 201 p.

6. Чернец, Л. В. Литературные жанры (проблемы типологии и поэтики) / Л. В. Чернец. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 192 с.
7. Пасюкевич, И. В. Художественное своеобразие исторических романов Томаса Кенелли / И. В. Пасюкевич. – БГУ, 2013. – 153 с.
8. Fleishman, A. The English Historical Novel : From Walter Scott to Virginia Woolf / A. Fleishman. – Baltimore and London : Johns Hopkins Press, 1971. – 288 p.
9. Комаровская, Т. Е. Исторический роман США XX века / Т. Е. Комаровская. – Минск : БГПУ, 2019. – 236 с.

Часть 2 ПРЕПОДАВАНИЕ

АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

И СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН

В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Л. И. Богатикова
г. Гомель, Беларусь

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Чтение является одним из видов речевой деятельности, которому обучают как в школе, так и в вузе. Причем задача ставится не только научить точно и полно понимать содержание художественного, публицистического текста, но и критически его осмыслить, постараться понять имплицитный смысл содержания информации, что автор имел в виду и что он хотел донести до читателя. Такое чтение требует не только повторного перечитывания отдельных абзацев текста, но и анализа языковых форм и их осмысления, установления связей как между отдельными частями предложения, так и всего текста.

Учитывая то, что текст представляет собой довольно сложную структуру, а смысловая цельность текста обусловлена различными факторами лингвистического и нелингвистического характера, осмысленное понимание текста, будь то художественное произведение, публицистический текст или текст другого типа, может вызывать трудности. К факторам лингвистического характера можно отнести грамматические, лексические явления и их связи.

Опыт работы показывает, что даже студенты, хорошо владеющие знаниями грамматики и лексики, не замечают в тексте языковых особенностей, в первую очередь – исключений, и, соответственно, не понимают его содержание. В частности, это касается произведений юмористического характера, поскольку в юморе наиболее ярко отражены национально-специфические особенности культуры, а именно: культурные ценности, жизненные ориентиры и приоритеты и связанные с ними различия в репрезентации эмоций и чувств в языке в разных лингвокультурах. В тексте шуток и рассказов юмористического характера могут часто обыгрываться грамматические и лексические явления, основанные на: а) несоответствии грамматической формы и/или значения коммуникативным целям и содержанию, выражаемому данной формой, в чем и заключается комический смысл шутки; б) отсутствии естественной связи между понятиями и их лингвистическими значениями, а также в) наличии полисемии, омонимии, синонимии, антонимии, фразеологических оборотов. Например:

A young officer at the front wrote home to his father:

“Dear Father: Kindly send me \$50 at once; I lost another leg in a stiff engagement and am in the hospital without means.”

The answer was:

“My Dear Son: As this is the fourth leg you have lost (according to your letters), you ought to be accustomed to it by this time. Try and wobble along on any other you may have left.”

Компонентный анализ значения слова показывает, что семантика слова – довольно сложна и неоднородна. Значение слова обладает разным объемом и включает группу дополнительных со-значений – стилистическое, эмоционально-оценочное / прагматическое и так называемый «культурный компонент» – культурную коннотацию.

Наличие в слове совокупности непонятных семантических компонентов Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров называют **лексическим фоном** [1, с. 43–44] или *фоновыми* семантическими компонентами, которых значительно больше, чем понятных, и которые в лингвокультурологии называются **культурной коннотацией**, т. е. дополнительным сопутствующим значением языковой единицы, отражающим национально-культурную специфику понятий. Такая **культурно-маркированная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания** языковой единицы посредством соотнесения его с культурно-национальными эталонами, стереотипами и другими знаками национальной культуры. Именно система образов, закрепленных в семантике национального языка, является зоной сосредоточения культурной информации [2].

По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, лексический фон, наряду с лексическим понятием, – это способ существования общественного сознания, способ фиксации внеязыковой действительности преимущественно на обыденном, массовом, традиционном уровне ее отражения; он отражает национальную специфику языковых единиц, поскольку обусловлен национально-культурными особенностями языкового сознания представителя конкретной культуры, что находит выражение в культурной коннотации слов. Такие коннотации основаны на ассоциациях, идущих от слова, однако иногда они мотивированы свойствами реалий, которые воспринимаются, понимаются, интерпретируются и репрезентируются в языке по-разному представителями разных культур. Например, ср.: *темно, хоть глаз выколи* с английским выражением *It's pitch-dark*, где *pitch* означает «деготь, смола, асфальт, битум», т. е. в данных выражениях содержится специфическая культурная информация, соответствующая восприятию окружающей действительности представителями конкретной лингвокультуры. В качестве другого примера можно привести английское понятие *cottage*, которое очень отличается от русского *коттедж*. Так, в понимании представителя русскоязычной культуры *коттедж* – это большой загородный дом, двух-трехэтажный, со всеми удобствами, с красивым газоном, возможно даже с бассейном. А в понимании англичанина *cottage* – это всего лишь небольшой одноэтажный домик, построенный в английском стиле.

В связи с этим особую трудность представляет установление контекстуального значения слов, ассоциативно-образное представление отражаемых в языковом сознании предметов и объектов которых уже сформировалось у студентов, и это стереотипизированное представление трудно преодолеть. Например, зная слово *pen* только в значении «ручка», им трудно

понять смысл такой шутки, где слово *pen* имеет значение «небольшой загон для скота / птицы; ферма, плантация; небольшая огороженная площадка; писать пером»:

“*You should meet my husband. He makes a living with his pen.*”

“*Oh, so he’s a writer?*”

“*No, he raises pigs.*”

К трудностям понимания текста можно также отнести явления стилистического (метафоры, метонимия и проч.) и прагмалингвистического (эмоционально-оценочного) характера. Например, три слова *старик*, *старец* и *старикашка* различаются прагматическими значениями – нейтральной оценкой в первом случае, положительной во втором и отрицательной в третьем. Эти различия коррелируют с различиями в когнитивном компоненте значения слов. *Старик* содержит когнитивный компонент, общий для всех трех слов, – мысль (понятие) о старом мужчине; *старец* добавляет к этому представление о благочестивой старости, а *старикашка* – о старике мало-значительном, никчемном [3, с. 21].

Прагматическое значение к тому же обусловлено национально-культурными особенностями. Причем то, что в одном языке выражается только лексически, в другом языке может также выражаться грамматически, например, морфемами: *little key* – ключик. Ярким примером этого может служить следующий пример оценки некоторых событий из «Гамлета» У. Шекспира туземцами Западной Африки, которые восприняли сюжет через призму своей культуры: «Клавдий – молодец, что женился на вдове брата, так и должен поступать хороший, культурный человек, но нужно было это сделать немедленно после смерти мужа и брата, а не ждать целый месяц. Призрак отца Гамлета вообще не уложился в сознании: если он мертв, то как он может ходить и говорить? Полоний вызвал недоумение: зачем он мешал дочери стать любовницей сына вождя – это и честь, и главное, много дорогих подарков» [4].

В большинстве случаев фоновая информация в художественном или публицистическом тексте бывает перифразирована, превращена в намек, аллюзию, иносказание, т. е. как бы зашифрована, поэтому ее извлечение иногда и для русского не просто, а для иностранца без помощи преподавателя просто невозможно [1, с. 113]. В связи с этим в обучении интерпретации художественного произведения требуется использование таких методических приемов, которые способствовали бы развитию речевых навыков и умений наиболее полному, точному и критическому осмыслению содержания художественного произведения, включая и имплицитный подтекст. К таким методическим приемам можно отнести следующие:

а) *на развитие контекстуальной догадки и прогнозирование:*

- определите контекстуальное значение слов путем установления логических связей между частями предложения;

- приведите пример употребления слова ... в данном контекстуальном значении;

- найдите в тексте факты, подтверждающие значение данного слова;
- перифразируйте данное предложение своими словами;
- б) *на обучение пониманию предложений и текста как целостной смысловой структуры:*
 - прокомментируйте содержание и смысл данных предложений;
 - определите, какое языковое явление является основой двусмысленности в данных предложениях;
 - определите, какое суждение (положительное или отрицательное) выражают следующие утверждения;
 - прочитайте заглавие текста и скажите, о чем в нем пойдет речь;
 - определите авторское отношение к данному действующему лицу (одобрение / осуждение / поддержка), к описанным событиям, фактам и проч.;
 - определите отношение данного действующего лица к другим, выраженное в его речи (доброжелательное, уважительное, грубое и проч.);
 - объясните, как вы понимаете следующие утверждения и докажите свою точку зрения, приведя факты из текста;
- в) *на обучение интерпретации текста и оценки содержания текста как смыслового целого:*
 - определите основную проблему / идею рассказа, подтверждая это фактами из данного рассказа;
 - объясните, почему данный рассказ / данная шутка вызывает / не вызывает у вас смеха / одобрения / осуждения действий персонажей и проч.;
 - подберите факты / предложения из рассказа, подтверждающие конфликт между персонажами / внутренний конфликт; определите, в чем суть данного конфликта;
 - подтвердите или опровергните мнение о том, что ... , приведя факты из текста;
 - дайте интерпретацию следующих ситуаций / фактов / событий / шуток, описанных в рассказе, объясните, в чем заключается двусмысленность;
 - представьте схематично последовательность событий, установив связи между ними;
 - подберите иллюстрации, отражающие события, объекты, место действия, описанные в рассказе;
 - определите, какие фоновые знания (реалии действительности) лежат в основе данных событий / ситуаций;
 - подберите иллюстрации, наиболее точно отражающие основные черты характера персонажей рассказа; объясните, почему вы выбрали именно эти иллюстрации;
 - использование культурологических загадок, в основе разгадки которых лежат национально-культурологические особенности / фоновые знания (в данном случае, чтобы найти разгадку в рассказе, нужно владеть такими фоновыми знаниями).

Несомненно, существенную роль в обучении интерпретации художественных произведений играет использование аутентичных материалов, что

способствует не только пониманию и критическому осмыслению их содержания, но также и выявлению мотивов вербального и невербального поведения носителей языка, их культуры, традиций, национально-культурологических особенностей, представленных в рамках художественного дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. – URL: http://library.navoiy-uni.uz/files/maslova_va_lingvokulturologiia.pdf (дата обращения: 20.12.2020).
3. Яшина, В. И. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками / В. И. Яшина, Е. А. Ставцева. – М. : Прометей, 2016. – 190 с.
4. Bohannan, L. Shakespeare in the Bush. Applying Cultural Anthropology / L. Bohannan. – URL: http://public.gettysburg.edu/~dperry/Class%20Readings%20Scanned%20Documents/Intro/bohannan_shakespeare_in_bush_28_33.pdf (date of access: 20.12.2020).

Н. В. Барашко

г. Минск, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Стремительное внедрение информационных процессов в различные сферы жизни требует разработки новой модели системы образования на основе современных информационных технологий. «Речь идёт о создании условий для раскрытия творческого потенциала человека, развития способностей, воспитания потребности самосовершенствования и ответственности» [1, с. 82].

Использование интерактивной доски в обучении, в частности, иностранным языкам в значительной мере изменило подходы к разработке учебных материалов по этой дисциплине. «Интерактивное обучение на основе компьютерных обучающих программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс познания более интересным и творческим, позволяет учитывать индивидуальный темп работы каждого обучаемого» [2]. Таким образом, внедрение интерактивных технологий способствует достижению основной цели модернизации образования – «улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного

развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой» [3].

Я работаю учителем уже более 6 лет и все это время ищу идею, которая сделает мой труд результативным, интересным, удовлетворяющим запросы моих учеников (3, 5, 6, 11 классы) и современного общества. Все дети, с которыми я работаю – разные. Все, что их объединяет – это город, в котором мы живем, можно еще добавить и возраст. Как сделать так, чтобы заинтересовать их моим предметом? Как сделать так, чтобы в течение 45 минут все работали? Как сделать так, чтобы знания, полученные у меня на уроках, использовались в повседневности?

Дать ответ на эти вопросы достаточно нелегко. К сожалению, специфической особенностью иностранного языка как учебного предмета является сформированное к нему негативное, субъективное отношение людей как к очень трудному, практически неподдающемуся в условиях школьного обучения овладению предметом. Часто учителя иностранных языков жалуются на то, что к окончанию учебного года у учащихся пропадает желание изучать язык.

Как же сделать так, чтобы при первой встрече с трудностями желание изучать язык не угасало, а наоборот, росло? Все, ответы, как утверждают педагоги-психологи моей школы, надо искать в самом ученике, а именно – в мотивационной сфере личности ученика. Ведь мотив – это основа всей человеческой деятельности, в том числе и учебы. От умелого использования знаний о мотивах во многом зависит и успех обучения. Моя задача, как учителя, заключается в том, чтобы дать учащимся положительную мотивацию и стимул к изучению языка, так как от этого зависит успех и достижение высоких результатов. Каким я вижу идеального ученика:



МОТИВИРОВАННЫЙ
ПРИЛЕЖНЫЙ
ОТВЕТСТВЕННЫЙ
ТВОРЧЕСКИЙ
УВЛЕЧЕННЫЙ
УМЕЛЫЙ
СМЕКАЛИСТЫЙ
ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ

Я – учитель! Моя задача связать предмет (английский язык) с реальной жизнью, заинтересовать ученика, создать положительную мотивацию. И я, как любой учитель, мечтаю приобщить своих учащихся к изучению своего предмета, хочу видеть их более развитыми и любознательными.

Поддержание интереса возможно при помощи такого новшества, как интерактивная доска. Использование интерактивных технологий в препода-

вании английского языка помогает подобрать методические приемы, которые позволяют разнообразить формы и приемы работы, сделать урок неожиданным и запоминающимся для обучающихся [4.]

Английский язык и информатика тесно взаимосвязаны между собой. Успешная работа на компьютере во многом зависит от хорошего знания английского языка. А используя интерактивные технологии у себя на уроках, я показываю детям, что знание компьютера помогает им осваивать такой трудный предмет, как английский язык. Применение интерактивных технологий:

- 1) расширяет рамки образовательного процесса;
- 2) повышает мотивацию учащихся в обучении;
- 3) способствует его практической направленности;
- 4) создает условия для успешной реализации в будущем.

Считаю, что использование интерактивной доски значительно помогает повысить эффективность обучения, так как представляет огромные возможности использования наглядности подачи материала, поиска дополнительной информации, творческого подхода к проведению уроков иностранного языка в школе.

Работая с доской, учащиеся могут одновременно видеть, слышать, произносить и писать, что способствует наилучшему усвоению предлагаемого материала. Передвижения по экрану доски грамматических структур, слов, картинок, выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров, использование звуковых роликов, возможность записи фрагмента урока и т. д. доставляет огромное удовольствие учащимся, что повышает их мотивацию к изучению иностранного языка и эффективность учебного процесса.

В чем же основные преимущества интерактивной доски перед меловой? «Интерактивные доски похожи на обычные доски, но в то же время они помогают использовать средства обучения легко и непринужденно, находясь в постоянном контакте с классом. Интерактивные доски помогают расширить использование электронных средств обучения, т. к. они передают информацию слушателям быстрее, чем при использовании стандартных средств» [5, с. 28]. Интерактивные доски помогают интенсифицировать восприятие материала за счет увеличения количества иллюстративного материала, становятся незаменимым спутником учителя на уроке, отличным дополнением его слов. Интерактивные доски позволяют учителю создавать простые и быстрые поправки в имеющемся методическом материале прямо на уроке, во время объяснения материала, адаптируя его под конкретную аудиторию, под конкретные задачи, поставленные на уроке.

Начав работать с интерактивной доской, я отметила положительные изменения в качестве уроков.

Во-первых, с использованием интерактивной доски я успеваю преподнести больше информации за меньшее время, и при этом ученики активно работают на уроке и лучше понимают даже самый сложный материал.

Во-вторых, процесс обучения проходит более успешно, так как учебный материал переводится в более яркую, увлекательную с разумной долей игрового подхода, мультимедийную форму с широким использованием графики, анимации и звуковых эффектов.

В-третьих, использование интерактивной доски на уроке увеличивает эффективность обучения ребят в школе, ведь это ценный инструмент для обучения всего класса. Это визуальный ресурс, который помогает сделать уроки живыми и привлекательными для учеников. Интерактивная доска позволяет преподнести ученикам информацию, используя широкий диапазон средств визуализации (карты, таблицы, схемы, диаграммы, фотографии и т. д.).

В-четвертых, могу отметить, то, что ученики становятся более активными и заинтересованными на уроке, на котором используется интерактивная доска. Информация для них становится более разнообразной и доступной, что улучшает атмосферу понимания в классе, и ученики становятся более нацеленными на работу.

Все это способствует достижению педагогической цели учителя – обеспечить такой уровень взаимодействия участников учебной коммуникации, чтобы прожить его как культуротворческую деятельность, дающую толчок для саморазвития и самосозидания учащихся (субъектов общения) в процессе учебной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шенцева, С. В. Социальные сети на уроках английского языка / С. В. Шенцева // Символ науки. – 2018. – № 12. – С. 82–83.
2. Чаброва, А. И. Использование ИКТ на уроках английского языка как средство интенсификации образовательного процесса / А. И. Чаброва // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань : Бук, 2015. – С. 183–187. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8830/> (дата обращения: 10.11.2021).
3. Расулова, М. Ж. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / М. Ж. Расулова // Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 377–379. – URL: <https://moluch.ru/archive/45/5539/> (дата обращения: 10.11.2021).
4. Бозоров, А. А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / А. А. Бозоров // Academy. – 2019. – № 3 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-angliyskogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 10.11.2021).
5. Использование интерактивной доски Interwrite DualBoard в учебном процессе : метод. рекомендации для учителей / авт.-сост. : Э. Г. Галимова, А. С. Маклаков, И. Г. Музафаров. – Казань : ПМЦ ПК и ППРО КФУ, 2013. – 32 с.

М. Г. Гец

г. Минск, Беларусь

ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ И ЖАНРАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Профессиональный педагогический дискурс характеризуется рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, среди которых можно выделить предметный, когнитивный, аксиологический и интерактивный, объединяющих или разъединяющих коммуникантов. В педагогический дискурс включается многообразие специальных текстов как таковых и ситуационных контекстов (лингвистический аспект), факты, знания, информация, представления, аргументы, доводы по широкому спектру тем и проблем профессионального общения (когнитивный аспект), категорий адресанта и адресата как субъектов речевой деятельности в социальных ситуациях (интерактивный аспект) и аксиологический аспект как выражение различных отношений внутри социальной группы в типичных ситуациях, что позволяет говорящему/пишущему осуществить типизированное воздействие на адресата, и вместе с тем преимущественно в особенных, индивидуализированных обстоятельствах и условиях. Педагогический дискурс реализует коммуникативные намерения в конкретной коммуникативной ситуации по отношению к определенному партнеру.

Языковые элементы приобретают стилистический смысл лишь при условии интеракционного взаимодействия всех сторон речевой коммуникации. К параметрам подобного интеракционного взаимодействия коммуникантов, играющим стилеобразующую роль, наряду с их индивидуальными, социальными и деятельностными характеристиками относятся также – согласно современной теории стиля – функционально-коммуникативная область, в которой продуцируется / воспринимается соответствующий текст, вид отношения субъекта речи к партнеру по коммуникации, отношение обоих к предмету/теме коммуникации, отношение к средству выражения – языку.

Участники педагогического общения как языковые личности осуществляют выбор слов и предложений в соответствии с актом коммуникации, а также согласно субъективных критериев приемлемости и уместности высказываний в данной речевой ситуации. Образные средства отбираются исходя из свободных ассоциаций коммуникантов, их чувственного или эмпирического опыта. Если общение носит творческий характер, то оно представляет собой определенный шаг в нравственном и социальном познании, «напряжение мысли и чувства» [1, с. 99–100].

Под адресованностью мы понимаем совокупность приемов авторизации и адресации, которые выражаются различными языковыми средствами.

Авторизация – это прием использования средств, с помощью которых обнаруживается авторская принадлежность высказывания, эксплицитное и имплицитное присутствие в тексте авторского «я».

Адресация понимается как способ отражения в тексте адресата, к которому обращен текст. Использование совокупности языковых средств, выражающих адресованность в тексте, создает экспрессивность речи, с помощью которой усиливается выразительность и увеличивается воздействующая сила сообщаемого содержания. К средствам адресации относятся соотнесенность темы и композиционных частей, особенности логико-смыслового членения текста на абзацы и сверхфразовые единства. Адресованность проявляется также в широком использовании вводных слов и предложений, частиц, вставных конструкций (клишированных, модальных), с помощью которых конкретизируются более широкие понятия. Можно выделить две группы языковых средств, реализующих адресованность. Одна из них способствует выражению авторской интенции – воздействовать, информировать, убеждать и т. д.; другая используется с целью обратить внимание на наиболее значимые элементы содержания и тем самым облегчить его восприятие [2, с. 28].

Вслед за М. М. Бахтиным под жанром мы понимаем конституирующий элемент стиля или дискурса [3]. Жанр и стиль являются синхронными семиотическими рядами или парадигмами в искусстве слова как компоненте и константе культуры. Освоение опыта культуры с помощью открытого, личностного осмысления является жанрообразующим. Как уточняется в лингвосоциологических исследованиях (А. Вежбицкая, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Ю. С. Степанов), социокультурная специфика текстовой информации выделяется в текстах различных жанров и стилей. Лингвостилистами уделяется большое внимание культурной обусловленности использования языка в процессе общения, соотношению в речи универсального и национально-специфического.

Традиционный для педагогического дискурса сценарий вопрос – ответ – оценка нуждается в переосмыслении. Он не должен содержать речевых штампов аксиологического характера. Тактическое использование эмотивной оценки, которое зачастую обусловлено намерением педагога прекратить «неправильное» с его точки зрения речевое и неречевое поведение учащегося и реализуется в жанрах порицания или критического суждения, следует заменить тактическими ходами уточнения «Правильно ли я Вас поняла?», «Вы действительно так поступили?» и подобными сменами тональности дискурса.

В ходе реализации образовательных программ повышения квалификации рассматриваются разнообразные ситуации педагогического общения и совместно вырабатываются некоторые рекомендации, которые позволяют улучшить его качество. Приведем примеры возможных тактик педагогического общения. Here are some useful tips.

1) Distinguish fact from opinion and assertion, or an opinion pretending to be a fact.

2) A persuasive person is always genuinely interested in others [4, p. 19]. Ask effective questions combined with active listening and observing:

– information-seeking questions: “What do you mean by...?”, “What else?”, “What are your goals?”, “What do you want more?”;

– exploratory questions: “What are the possibilities/opportunities here?”, “What can you offer?”;

– identifying the problem questions: “How do you feel about...?”, “What worries you most about...?”, “What are your avoidance goals?”;

– outcome questions: “What outcome do you want?”, “What other factors do you need to consider?”, “What do you suggest?”;

– clarification questions: “You have meant this, haven’t you?”, “Can you give me an example?”;

– action questions: “What are your next steps?”, “How will I know you did it?”;

– response to ideas questions: “How does that sound to you?”, “Does that answer the issue?”. They are mainly special questions beginning with “what” and “how”, including modal verbs;

– questions to yourself: “What do I want to happen in the short term as a result of communicating this?”, “What about the long term?”, “How will I know when I have achieved this?”, “What happens if ... occurs?”.

3) Use sense specific words communicating with visuals, auditory and kinesthetic learners. A visually inclined person will prefer to hear “In view of..”, “In light of..”, “From my/your perspective...”, “If we look eye to eye...”. Our brain thinks in pictures. We need to ask students to think of the image we want them to imagine: “Please, think of a ...”. Auditory learners will better understand words connected with hearing: “TBT”, “To tell the truth...”, “tongue-tied”, “outspoken”, “clear as a bell”. To get to grips with kinesthetic students a teacher might use the following words: “get in touch with”, “get a handle on”, “firm stand/foundations” [4, p. 22–23].

4) Radiate a positive air of authority. At the same time be empathetic, using phrases “I understand”, “I agree”, “I appreciate”.

5) Use a “sandwich” structure to give a good feedback. First, say what was good about a person’s performance. Next, say what would make it even better. Finally finish on a positive note.

Every time we use the word “but” it destroys the positive words that go before it. If teachers develop flexible communication skills, they will handle complaints satisfactorily [4, p. 51–89].

6) Suggest ideas. “Imagine what it would be like...”, “What’s it like when somebody ...?” “Have you ever wondered what it would be like if you did ...?” “Consider...”, “Just pretend for a moment...”.

Отличительный жанровый признак педагогического дискурса – строго индивидуальная авторская позиция, ориентированная на рассуждение, побуждающая к размышлению. Перед педагогом стоит особая задача – сделать учащегося субъектом деятельности, в идеале своим единомышленником, или по крайней мере убедить его в процессе своих рассуждений. Для этого можно использовать целый ряд техник общения.

7) Admit mistakes and weaknesses. If you start noticing resistance to your ideas, reconsider your approach. It might not be that you haven't said enough, but that you have said too much and too often. Apologize, if necessary.

8) Be a story teller. Stories might fire the imagination, bring freshness to ideas, and help us be really persuasive.

Описание как риторическая форма педагогического дискурса имеет следующие подвиды: объяснения, дефиниции, классификации, инструкции, характеристики и т.д. Иноязычный профессиональный дискурс может быть реализован в деловой беседе, дискуссии, полемике, докладе, сообщении, рецензии, отчете, научной статье, тезисах работы и т. д. При этом необходимо также учитывать возникающие конфликты в понимании и коммуникации. Особое значение в данном случае приобретает ментальный лексикон как категория дискурса, поскольку это активная живая система, где постоянно происходит установление новых связей, позволяющих найти и реализовать значения слов, детерминированных профессиональной сферой общения [5].

9) Understand the person's values. There are some common important standards, qualities, principles shared by the majority in a certain society, but students also get something of particular worth. Value words together with power words make decision-making process feel safer. All teachers are doing is building up credibility.

В основе ценностных ориентаций субъектов педагогического общения находится единое аксиологическое пространство культурных ценностей как ядра устного и письменного иноязычного общения. Процесс появления единого аксиологического поля как основы для взаимопонимания в процессе общения осуществляется через знание фактов, традиций, прежде всего, собственной культуры. Общий фон знаний о личности учащегося, достаточный объем знаний по специальности, профессиональное понимание предмета обсуждения представляются обязательными условиями успешного осуществления межкультурного общения. Очень часто ценностные ориентации личности можно распознать, если узнать о целях и потребностях.

10) Have flexible communication skills. Sound empathetic: "I understand how you are feeling / why you feel...", "I agree", "I appreciate", "I can see that...", "You must feel...", "You sound very...";

11) Give feedback. "Have I got this down correctly?", "This is what happened next. Is that right?";

12) Never interrupt [4, p. 119]. К скрытым тактикам, которые не всегда ассоциируются с процессом прерывания высказывания собеседника, но тем не менее таковыми являются, относятся тактики завершения предложения

вместо собеседника, приведения примера из собственной жизни, например, “Oh, I had a situation just like that”, либо ответа, который показывает, что собеседника не слушали, либо ответа на телефонный звонок в середине разговора.

Подведение итогов, краткие умозаключения в конце речевых актов, относящихся к педагогическому дискурсу, имеют потенциал укрепить доверие, продолжить конструктивное сотрудничество, облегчают установление доверительных отношений в будущей ситуации общения. Доказательное развертывание мысли с использованием индуктивно-дедуктивного способа проявляется в ранжировании темы, подтем, микротем в монотематических абзацах, в шаговом, параллельном или блочном характере развития отобранной информации, в умелом переплетении понятийно-логических и эмоциональных элементов. При этом можно блеснуть эрудицией и оставить слушателей безучастными, а можно, умело организовав факты и подчинив их своей оригинальной идее, вызвать интерес и отклик. Обоснованный субъективизм позиции педагога, носящий экспрессивно-оценочный характер, помогает проявить свою культуру, понимание жизни, личный опыт.

Владение профессиональным педагогическим дискурсом предполагает владение разнообразными умениями, в том числе умением принимать решение о том, кто, когда, где и что будет говорить, наличие опыта эмоционально-чувственных отношений к культурным реалиям, нормам, правилам, ожиданиям, а также владение речеповеденческими стратегиями и тактиками. Используя позитивные образы и лингвистические средства, мы создаем основы ценного опыта, приятного для овладения и безопасного для использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вольф, Е. М. Эмоциональные состояния и их представления в языке // Логический анализ языка: проблемы интенциональных и прагматических контекстов / Е. М. Вольф. – М. : Просвещение, 1989. – С. 99–100.
2. Манжелевская, Е. В. Психологические аспекты лингвистической экспертизы личности: Диагностика прагматических ожиданий автора по частотным характеристикам его речи / Е. В. Манжелевская // Язык и право : актуальные проблемы взаимодействия. Материалы Международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д : Ростиздат, 2012. – С. 24–30.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
4. Boyes, C. Communication secrets / C. Boyes. – Harper Collins Publishers, 2010. – 128 p.
5. Черниговская, Т. В. Экспериментальные исследования ментального лексикона / Т. В. Черниговская [и др.] // Вопросы языкознания. – 2017. – № 3. – М. : Институт русского языка имени В. В. Виноградова. – С. 83–98.

Т. Ю. Грицук
г. Минск, Беларусь

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВОЗМОЖНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Глобальное внедрение компьютерных технологий во все сферы деятельности, формирование новых коммуникаций и высокоавтоматизированной информационной среды положили начало не только преобразованию традиционной системы образования, но и стали первым шагом к формированию информационного общества. В нынешнее время применение компьютеров в образовании привело к появлению новых информационных технологий, которые позволили повысить качество обучения, а также создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать учителям и учащимся.

Английский язык – это космос. Убеждена, многие учителя английского языка со мной согласятся. Как его изучать, этот невероятный необъятный космос?! Трудно! Мы, учителя, устаём от обучения космосу. Наши учащиеся устают тоже. Исходя из собственного многолетнего опыта учителя-практика уверена: спасает творческий подход. Именно он помогает при обучении английскому языку найти правильные методы и технологии. Использование дидактического потенциала ИКТ позволяет интенсифицировать учебный процесс, способствует развитию и формированию всех компонентов иноязычной компетенции учащихся и, как правило, преобразовывает образование в соответствии с потребностями современного общества.

III ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подвергается самым существенным структурным, организационным и содержательным изменениям. Суть этих изменений – обеспечение личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации. В связи с этим предусматривается профильное обучение как образовательная система специализированной подготовки личности к решению одной из жизненно важных проблем – обоснованного выбора направлений будущего профессионального образования, самореализации выпускника в его самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

Использование ИКТ позволяет решать следующие задачи:

1. Обеспечение деятельности по информированию учащихся и их родителей об имеющихся программах профильного обучения и предпрофильной подготовки.

2. Освоение предметной области на разных уровнях глубины (анализа, синтеза, оценивания).

3. Формирование специальных и общих учебных умений и навыков решения учебных задач.

4. Обеспечение субъектного опыта учащихся в решении нестандартных, проблемных ситуаций.

5. Развитие способностей к определённым видам деятельности (проектной, исследовательской и т. д.).

6. Оценивание результатов обучения с учетом «накопительной» технологии.

7. Проведение учебно-исследовательской и экспериментальной работы.

ИКТ включают в себя разнообразные технические, программно-методические средства, предназначенные для организации и проведения профильного обучения, ориентированные на взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

При организации профильного обучения и предпрофильной подготовки с использованием различных образовательных средств ИКТ необходимо учитывать их стимулирующую, содержательную, организационную, контрольно-оценочную, рефлексивную, самообразовательную, акмеологическую направленность. Применение информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе профильного обучения и предпрофильной подготовки обеспечивает мотивацию учащихся в получении качественного образования по избранному профилю, так как учитывает индивидуальные образовательные возможности, потребности, интересы старшеклассников; предоставляет широкий выбор содержания, форм, методов, средств получения и обработки информации для осуществления учебно-исследовательской, проектной деятельности; раскрывает творческий потенциал учащихся (участие в дистанционных образовательных проектах, конкурсах, олимпиадах и т. д.); способствует формированию информационно-коммуникативной компетентности старшеклассников и др. «Компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный материал, а мотивация имеет большое значение в обучении иностранным языкам» [1, с. 37].

Информационно-компьютерные технологии повышают активность работы учащегося, обеспечивают перевод из состояния пассивного потребителя информации в состояние творца, автора своей образовательной деятельности. Индивидуальная работа с ПК способствует развитию самостоятельности, аналитической культуры старших школьников. Информационные средства обучения могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения базовых, профильных, элективных курсов, а также при проектировании учебно-методического комплекса. Продуктивное использование ИКТ при организации самостоятельной работы учащихся по подготовке докладов, рефератов, научно-исследовательских работ. Хорошо себя зарекомендовала практика педагогического тестирования с использованием электронных ресурсов. Тестирование может проводиться в режиме «on-line» (проводится на компьютере в интерактивном режиме, результат оценивается автоматически системой) и в режиме «off-line» (используется электронный или печатный вариант теста; оценку результатов осуществляет учитель с коммен-

тариями, работой над ошибками). Использование различных тестов и тестовых заданий для контроля и оценки образовательных результатов учащихся приобретает особую актуальность в связи с необходимостью подготовки выпускников к сдаче ЦТ. Как отмечают исследователи, «разнообразие форм используемых тестовых заданий обеспечивает их дифференциацию по уровню трудности, что, в свою очередь, необходимо для дифференциации тестируемых по уровню учебных достижений» [2, с. 44].

Информационно-компьютерные технологии обеспечивают личностно-ориентированную направленность организации профильного обучения в школе, повышают субъектную активность учащихся. Важными условиями реализации возможностей ИКТ в организации профильного обучения в школе являются: оборудование в школе компьютерного класса, наличие локальной сети и выхода в Интернет; готовность учителя к применению ИКТ в образовательном процессе.

Применение ИКТ возможно при подготовке и проведении учителем нетрадиционных форм урока. Например, мультимедийная школьная лекция. Для этого учитель готовит к уроку презентацию, работая в программе PowerPoint. Презентация учебного занятия включает: тему учебного занятия, план, используемую литературу, основные тезисы, иллюстрации (в том числе фотографии, видеоряд, мультипликацию). Учитель продумывает поддержку выступления в форме цитат, изображения и звука. Выступление обязательно должно содержать ссылки на используемые электронные ресурсы, источники информации в Интернете, которые затем могут быть использованы учащимися в самостоятельной работе. Выступление учителя в дальнейшем может быть напечатано, представлено в форме аудио- или видеозаписи, размещено в Интернете на сайте гимназии. «Средства мультимедиа помогают учителю предъявить необходимое изображение с точностью до мгновения. Достаточно детально продумать последовательность подачи изображений на экран, чтобы обучающий эффект был максимально большим, чтобы обеспечить не простую репродукцию знаний, а заложить элементы развивающего обучения в урок, побудить учащихся к активной мыслительной деятельности [3, с. 81].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование информационно-компьютерных технологий может существенно улучшить результаты обучения учащихся, а также разнообразить любые уроки. С помощью ИКТ уроки могут быть психологически более комфортными, а изучаемый материал более понятным. Правильно организованная работа учащихся с компьютером может способствовать росту их познавательного и коммуникативного интереса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

2. Стариченко, Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 3. Компьютерные технологии диагностики учебных достижений. Учебное пособие / Б. Е. Стариченко, М. Ю. Мамонтова, А. В. Слепухин ; под ред. Б. Е. Стариченко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014. – 179 с.
3. Аствацатуров, Г. О. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде (практическое пособие) / Г. О. Аствацатуров, Л. В. Кочегарова. – М. : Сентябрь, 2012. – 176 с.

А. О. Долгова, Д. О. Сидорович

г. Минск, Беларусь

ОБУЧЕНИЕ ИДИОМАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE)

Идиомы (фразеологизмы), как известно, являются универсальными, воспроизводимыми языковыми единицами с переносным (метафорическим, идиоматическим) значением. Смысл фразеологизма не всегда выводим из значения составляющих его компонентов и часто не понятен изучающим иностранный язык, особенно при отсутствии соответствующего эквивалента в родном языке.

1. Степень владения идиомами русского, белорусского и английского языков (результаты теста среди студентов)

Среди студентов факультета социокультурных коммуникаций специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» БГУ был проведен онлайн-тест с целью определения уровня владения идиомами английского, русского и белорусского языков. Тест проводился в виде гугл-формы, где для каждого языка была представлена выборка из 10 фразеологизмов (представлены в таблице 1). Отобранные фразеологизмы относились к двум родственным концептам: «счастье» и «несчастье» (о данных концептах в русском, белорусском и английском языках см. статьи [1; 2]). Большинство фразеологизмов не имели прямых аналогов в двух других языках, поэтому были достаточно сложными, и их понимание свидетельствовало об уровне владения языком. Особое внимание уделялось сходству и различию в дефинициях выбранных единиц в рамках одного языка (так как предполагалось использовать их в качестве материала для разработки упражнений). Для каждого фразеологизма были предложены 5 вариантов возможных дефиниций и 1 вариант ответа «я не знаю», задачей участников было выбрать правильное определение. В опросе приняли участие 60 студентов 1–5 курсов.

Т а б л и ц а 1

Выборка фразеологизмов для эксперимента

Выборка фразеологизмов для эксперимента		
Английский язык	Русский язык	Белорусский язык
1. A dog's life	1. Счастливый билет	1. Зорка закацілася
2. To be tickled pink	2. Птица счастья	2. Лёгкая рука
3. Paint the town red	3. Ни пуха ни пера	3. Лезці на ражон
4. Eat one's heart out	4. Родиться в сорочке	4. Людзьмі звацца
5. A ghost at the feast	5. Сесть в лужу	5. Пець Лазара
6. A lump in your throat	6. Быть как у Христа за пазухой	6. Нарадзіцца ў дзіравым корабе
7. A slap in the face	7. Синяя птица	7. Раса вочы выядае
8. Be a box of birds	8. Тяжелый крест	8. Як сыр у масле купацца
9. On the tiles	9. Ход конем	9. Зямлі не чуць пад сабой
10. One's heart sinks into one's boots	10. Ящик Пандоры	10. Блуканне па пакутах

Согласно результатам исследования, студенты значительно лучше знают русские и белорусские фразеологизмы, чем английские идиомы. Средний показатель правильных ответов для русского языка составил 65,5 %, для белорусского – 60,5 % и для английского – всего лишь 24,5 %. Следует отметить, что распределение правильных ответов даже между единицами одного языка было неравномерным. Некоторые фразеологизмы были известны всем (*ни пуха ни пера*, *родиться в сорочке* – 100 %) или подавляющему большинству студентов (*лезць на ражон* – 95 %, *як сыр у масле* – 90 %). Среди английских идиом самые известные – *a dog's life* (75 %) и *a lump in one's throat* (65 %). При этом высокий показатель правильных ответов объясняется скорее догадкой и схожими символами в русском языке – *ком в горле*, *собачья жизнь*. Например, 15 % респондентов идиоме *a dog's life* дали определение *being full of the bursting point with happiness*, которое является полной противоположностью правильному ответу, еще 10 % респондентов выбрали ответ *я не знаю*. Судя по ответам касательно фразеологизма *a lump in one's throat*, респонденты, которые дали неправильный ответ, выбирали его просто наугад. По 10 % набрали варианты ответов *a feeling of tightness or dryness in the throat caused by joy and pleasure* и *a feeling of labored breathing caused by glory and honor*.

Среди русских фразеологизмов довольно известными оказались *сесть в лужу*, *тяжелый крест*, *ящик Пандоры* и *как у Христа за пазухой*, на которые было получено 85 % и 80 % правильных ответов. Наибольшие трудности вызвали *синяя птица* (30 %) и, как ни странно, *ход конем* (35 %). *Синяя птица* подразумевает образ счастья, однако большинство голосов (45 %) было отдано в пользу символа надежды, еще 5 % получила целеустремленность, а 20 % респондентов просто не смогли выбрать из предложенных альтернатив. Что касается фразеологизма *ход конем*, то большинство

респондентов (40 %) выбрали вариант *четко спланированное поведение*, еще 20 % отдали свои голоса в пользу варианта *поспешные действия, которые неожиданно привели к хорошему результату*.

Соотношение правильных и неправильных ответов можно увидеть на рисунке 1.

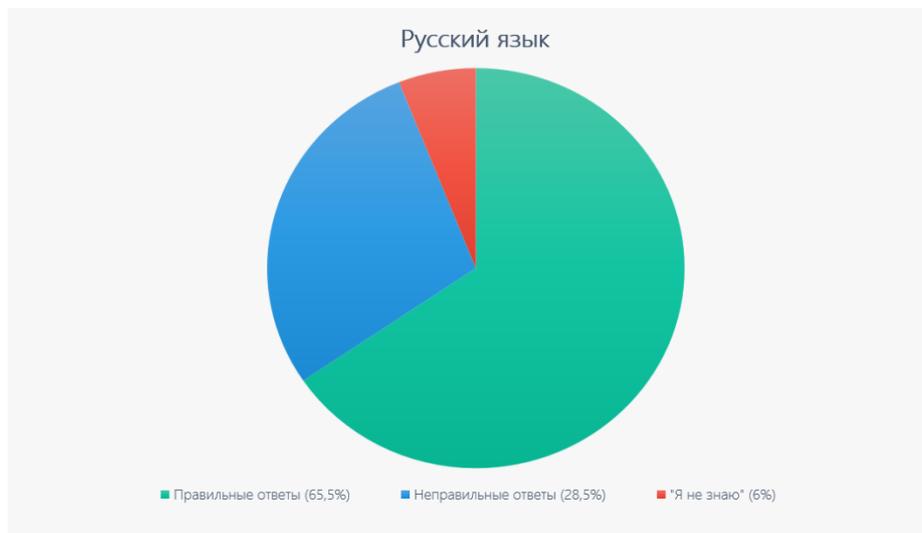


Рис. 1 Диаграмма правильных и неправильных ответов (русский язык)

В большинстве случаев белорусские фразеологизмы знали около 65 % респондентов – *блуканне на пакутах*, *зорка закацілася*, *людзьмі звацца*, *лёгкая рука* – 75 % и *зямлі не чуць пад сабой* – 55 %. Часто респонденты ошибались в ответах, потому что самостоятельно пытались истолковать образы, скрытые во фразеологизмах. Так, 10 % респондентов определили *блуканне на пакутах* как *няпэўнае становішча*, а 20 % – *людзьмі звацца* как *займаць высокую пасаду*. 15 % определили человека с *лёгкай рукой* как кого-то, кто *хутка і легка марнуе грошы*, а 35 % приписали антонимичное значение *знаходзіцца ў стане глыбокага смутку* фразеологизму *зямлі не чуць пад сабой*. Наиболее сложным оказался фразеологизм *раса вочы выядае*: правильный ответ на него дали лишь 25 % респондентов. Подавляющее большинство (45 %) даже не пытались угадать и выбрали ответ *я не знаю*, 15 % – *пацярпеўшы няўдачу, хто-небудзь аказваецца у няёмкім, смешным становішчы* и 10 % выбрали абсолютно противоположный смысл *каму-небудзь усё становіцца радасным, шчаслівым*. Два фразеологизма оказались весьма неоднозначными и трудными: *нарадзіцца ў дзіравым корабе* и *пець Лазара*, только 35 % ответов были правильными. Остальные респонденты выбирали один из вариантов *быць вельмі бедным* – 20 %, *я не ведаю* – 20 % и *быць шчаслівым, удачлівым, вязучым, быць шчасліўчыкам* – 15 % для фразеологизма *нарадзіцца ў дзіравым корабе*. Фразеологизм *пець Лазара* сбил с толку респондентов: наряду с 35 % правильных ответов, 40 % выбрали ответ *я не знаю*, а 20 % – антонимичный ответ *моцна хвалявацца, радавацца, быць у захопленні, у добрым настроі*. Самыми узнаваемыми оказались *як сыр у масле купаецца* – 90 % и *лезці на ражон* – 95 %.

Соотношение правильных и неправильных ответов касательно определений фразеологизмов белорусского языка можно увидеть на рисунке 2.

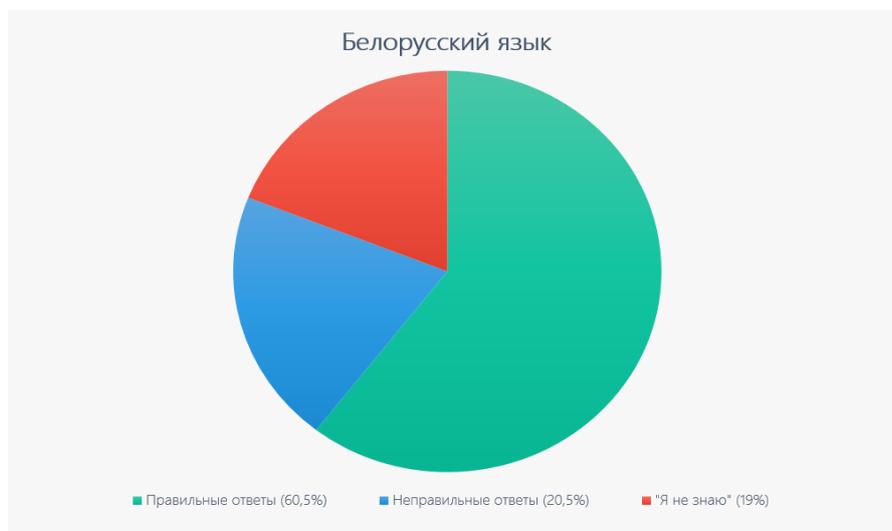


Рис. 2 Диаграмма правильных и неправильных ответов (белорусский язык)

К сожалению, студенты недостаточно хорошо знают идиомы английского языка. Только две идиомы получили количество правильных ответов выше среднего показателя (*a dog's life* и *a lump in one's throat*), и то, в большей степени, из-за схожести с русскими выражениями. Очень часто в случае с английскими идиомами респонденты давали честный ответ *I don't know*; для каждого фразеологизма процент таких ответов от 20 % до 40 %. В остальных случаях студенты пытались угадывать, выбирать логически или соотносить с подобными образами и их интерпретацией в русском языке. Например, фразеологизму *to be trickled pink* приписали вполне обоснованные логически значения *to be publicly blamed*, т. е. человек покраснел в результате стыда, или *to be ashamed by something surprisingly pleasant* в результате смущения. Как можно заметить, красный цвет ассоциируется со скандалом, стыдом и смущением. Это же можно проследить и в ответах *to provoke a public scandal* (30 %), *to become a reason of dramatic events* (25 %) к фразеологизму *to paint the town red*. Образ сердца чаще ассоциируется с романтической любовью *to become more and more fixated on a person* (25 %), а не просто с сильными душевными переживаниями *to suffer from excessive longing for something or someone unattainable* (20 %), вероятно, поэтому была допущена ошибка в толковании *to eat one's heart out*. Такая же ситуация с неправильным толкованием отмечена и в случае с фразеологизмом *a ghost at the feast*, где студенты выбрали в большинстве своем вариант *a person who reminds about past* (35 %), очевидно соотнеся его с русским *призраком прошлого*. На самом же деле этимология фразеологизма уходит в пьесу У. Шекспира «Макбет». Макбет убивает Банко, а потом его изуродованное тело появляется на празднике в виде призрака, которого не видит никто, кроме Макбета, и омрачает праздник (см. рис. 3). Поэтому правильный ответ – *a person or thing that brings gloom to an otherwise pleasant occasion*, но его выбрали только 15 % респондентов.



Рис 3. Призрак Банко. Художник – Теодор Шассерио. 1855 г.

На рисунке 4 показано соотношение правильных и неправильных ответов относительно дефиниций фразеологизмов английского языка.

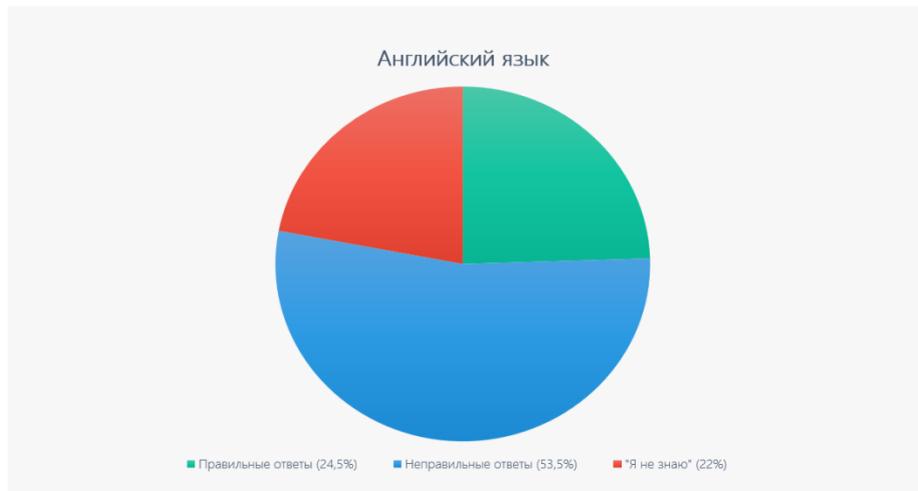


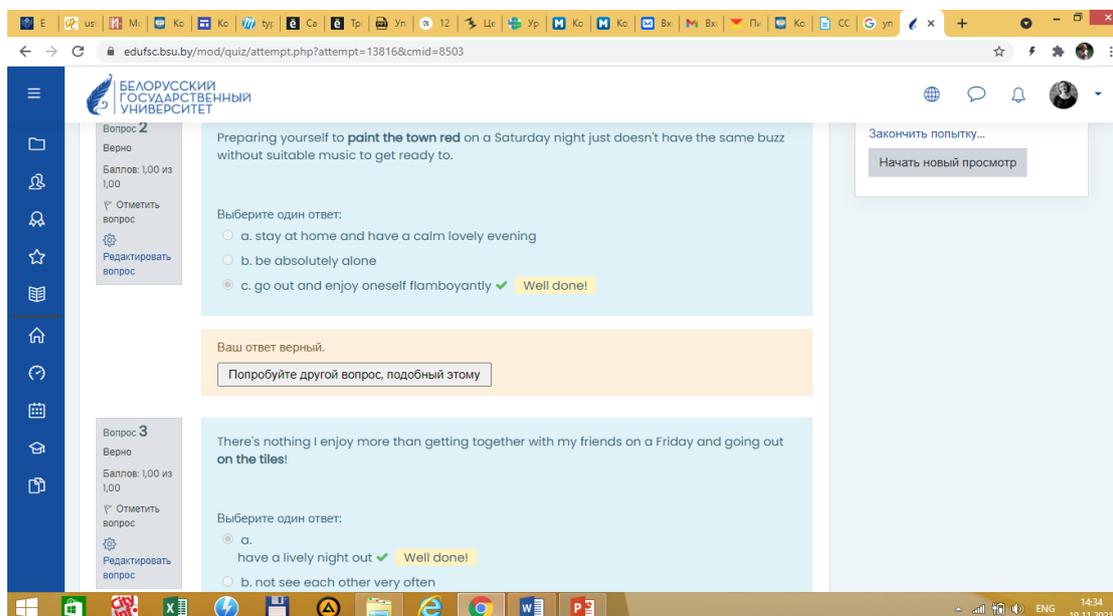
Рис. 4. Диаграмма правильных и направленных ответов (английский язык)

Судя по количеству ответов *я не знаю*, студенты отвечали самостоятельно, даже несмотря на то, что тест проходил онлайн и их никто не контролировал. Выбор неправильных ответов в большинстве случаев можно логически объяснить: как правило, причина заключается в неверном толковании образов, опираясь на схожие образы в собственной культуре. Значительно лучше респонденты знают русские фразеологизмы, неплохо знают белорусские, но, к сожалению, почти не знают английские, хотя идиомы – это неотъемлемый компонент изучаемого языка. Таким образом, актуальность разработки упражнений для обучения английским идиомам очевидна.

2. Комплекс упражнений на изучение идиом английского языка (на платформе Moodle)

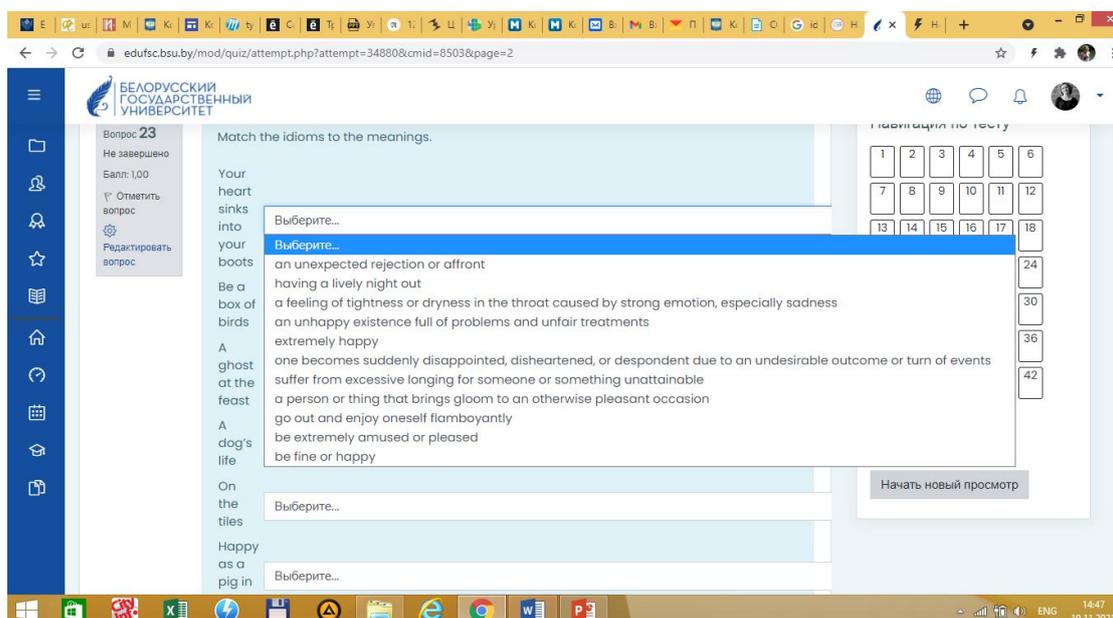
Разработанный комплекс упражнений для изучения идиом английского языка включает в себя 6 упражнений: 5 языковых и одно – речевое [3].

Упражнение 1. Фразеологизмы вводятся в контексте, к каждому фразеологизму дается 3 дефиниции, студент должен выбрать правильную (Choose the correct definition):



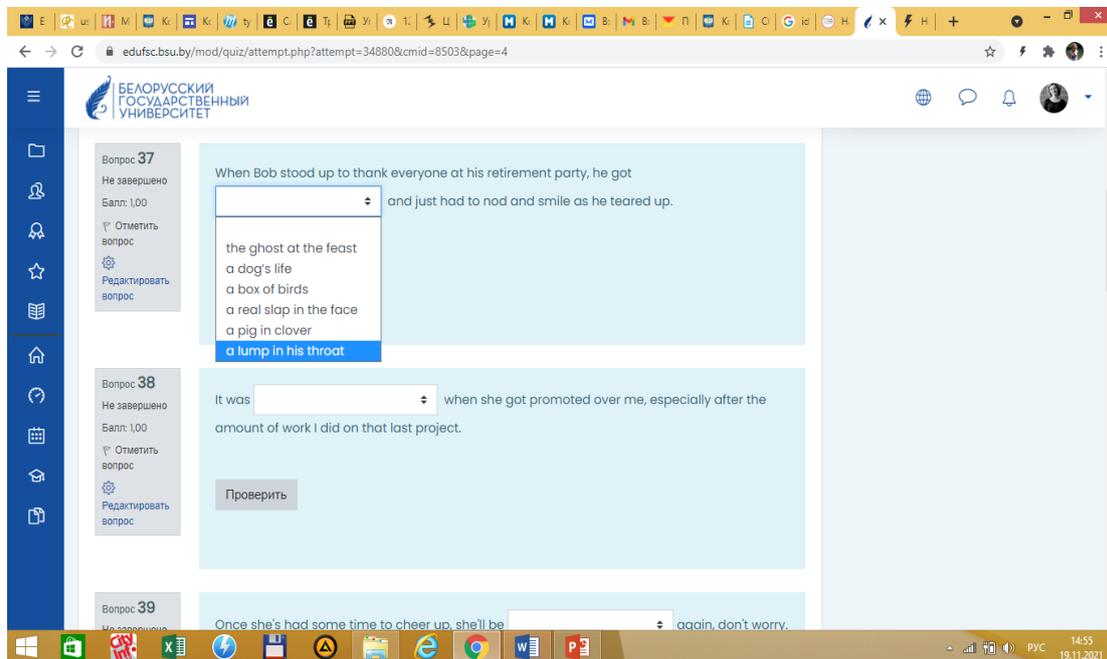
Упражнение 2. В упражнении «верно – неверно» студент должен определить, корректная ли дефиниция дана идиоме (True or False): *A dog's life* – 'an unexpected rejection or affront'; *A sloop in the face* – 'an unhappy existence full of problems and unfair treatment'.

Упражнение 3. Студенты должны соединить идиомы и их дефиниции (Match the idioms with their definitions):



Упражнение 4. Студенты должны дать определение каждому фразеологизму (Give a definition to each idiom).

Упражнение 5. Необходимо дополнить предложения правильными идиомами (Complete the sentences with the correct idiom):



Упражнение 6. Студенты должны придумать предложения (речевые ситуации) с использованием выученных фразеологизмов (Write your own sentences with the learnt idioms).

3. Апробация разработанного комплекса на изучение идиом английского языка и обратная связь от студентов

С учетом вектора развития образования, апробация комплекса упражнений была проведена онлайн на базе платформы Moodle и гугл-форм. Фокус-группа состояла из 17 студентов 3-го курса специальности «Современные иностранные языки (преподавание)». Студентам нужно было пройти пробное тестирование, потом самостоятельно проработать комплекс упражнений, написать отзыв и через неделю повторно пройти тестирование (для определения эффективности разработанных упражнений и онлайн-формата обучения с использованием платформы Moodle). Во время первого этапа тестирования студенты 3-го курса получили следующие результаты: русский язык – 54 % правильных ответов, английский – 38 % и белорусский – 67 % соответственно. Через неделю после того, как студенты проработали комплекс упражнений, они повторно прошли тестирование на знание английских фразеологизмов. На этот раз результаты тестирования оказались значительно лучше. Процент правильных ответов составил 92. Таким образом, можно сделать вывод, что комплекс упражнений составлен грамотно, а самостоятельное онлайн-обучение доказывает свою эффективность.

Безусловно, самостоятельный формат онлайн-обучения имеет свои плюсы и минусы. К очевидным и значимым достоинствам относятся мобильность и индивидуализация процесса обучения. Каждый студент может выполнять задания в собственном темпе, то количество раз, которое необходимо лично ему для усвоения материала, может несколько раз возвращаться к отдельным упражнениям. Хотя упражнения даются в определенном порядке «от простого к сложному», студент не обязан ему следовать и может сам выбирать, какие упражнения и в какой последовательности выполнять. Для многих студентов это очень важно, вот какие они оставили отзывы: «Мне нравится самостоятельная работа. Я могу выделить себе любое удобное время в течение дня и выполнить работу в своем ритме», «Преимуществом работы онлайн является спокойная атмосфера (домашняя) и возможность более усердно и внимательно подойти к заданиям, так как дома есть больше времени на осознание и проработку тем». После каждого задания даются комментарии с указанием правильных ответов и объяснением ошибок. Также студент сам выбирает удобное время и место для обучения, при этом экономит время и силы, которые нужно было бы затратить на дорогу при очном формате. Так как многие студенты живут далеко от университета и тратят много времени на дорогу, для них это весомое преимущество онлайн формата: «Мне больше нравится онлайн-обучение. Сначала было нелегко выстроить распорядок дня, однако такой формат обучения помог мне развить самодисциплину, добиться лучших результатов в обучении и найти время для занятий спортом за счет освободившегося времени, ранее уходившего на то, чтобы добраться до университета».

Была предоставлена максимально понятная инструкция, в которой был прописан четкий план действий и даны ссылки на тесты и задания, чтобы максимально упростить навигацию по платформе. Согласно отзывам студентов, абсолютно всем были понятны инструкция, навигация по заданиям и требования к их выполнению. У каждого студента была возможность оставить свой отзыв, чтобы помочь преподавателю скорректировать программу с заданиями. Для того, чтобы студент оставил максимально полный отзыв, ему были предложены опорные вопросы, которые затрагивали техническую, методологическую и психологическую составляющие. Некоторые отзывы были действительно очень содержательными и полезными, например: «Очень удобно проходить задания на платформе, но этот способ не должен занимать весь процесс обучения. Только 30–40 %. В плане выполнения заданий онлайн-обучение идеально: никто не мешает, ты сосредоточен. Но в психологическом плане часто возникают сложности: много больших заданий, не знаешь, за какой предмет хвататься, куча дедлайнов и нехватка живого общения». Такая обратная связь помогает увидеть процесс обучения глазами студентов и выявить недочеты системы, о которых преподаватель может даже не подозревать.

Что касается недостатков, то здесь следует отметить некоторые особенности самой платформы. Оформление заданий и инструкции к ним занимает намного больше времени, чем планирование и подготовка схожего очного занятия. Во-первых, у платформы очень сложный, интуитивно не понятный, интерфейс. Для того, чтобы составить тест, нужно посмотреть несколько обучающих роликов, потому что настроек для создания даже самого простого теста слишком много. У большой функциональности, конечно, есть свои преимущества: можно делать самые разнообразные тесты, но, возможно, разработчикам стоит создать несколько шаблонов с настройками для самых частотных типов тестов, чтобы экономить время преподавателя. Также платформа «не тянет» одновременное использование большого количества людей, поэтому начинает зависать или вообще обнуляет задания. Это отметили и студенты, для которых такой недостаток является очень весомым, например, когда они выполняют проверочный тест с ограничением по времени: «...заметно, что программа не готова к большому числу пользователей: во время выполнения тестов всем потоком сайт мог загружать страницу по 10 секунд, а это очень долго, если время на тест ограничено». Во-вторых, неудобно оформлять сами задания, так как даже типовые вопросы нужно делать каждый раз с самого начала. При этом платформа позволяет составить большое количество разнообразных заданий в рамках теста. Еще один недочет программы состоит в том, что нет подходящего раздела для работы с упражнениями онлайн: либо нужно давать обучающие упражнения в виде теста, но это вызывает когнитивный диссонанс у студентов, которые привыкли к тесту как к форме контроля, либо прикреплять файл Word, который студенты должны скачать, но тогда теряется интерактивность.

Опираясь на отзывы студентов, можно сделать вывод, что разработанный комплекс упражнений им понравился и оказался эффективным («Задания интересные, я узнала много новых фразеологизмов»). Они отмечали, что задания были интересными и хорошо структурированными, к ним были даны четкие инструкции и понятные формулировки. Также студенты отметили эффективность комплекса, так как они без заучивания запомнили многие идиомы к концу выполнения заданий. «Задания интересные, хорошо структурированы, так что многие идиомы отложились в памяти. Принцип похож на сайты по обучению иностранным языкам». Был выбран адекватный уровень сложности: «Все задания были грамотно и вдумчиво составлены. Они не были слишком сложными, но и требовали немного подумать». Задания оказались средней сложности. По пятибалльной шкале 74 % студентов оценили сложность заданий на 3, остальные – на 2 или 4. Студенты отметили необходимость больше внимания уделять изучению идиом, так как «это ... очень хорошо помогает прочувствовать иностранный язык, лучше понимать его носителей».

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгова, А. О. Концепт «счастье» в русском и английском языках / А. О. Долгова, Д. О. Сидорович // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 окт. 2018 г. / редкол. : О.А. Воробьёва (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 264–271.
2. Долгова, А. О. Лингвокультурологический концепт «счастье» в национально-языковой картине мира белорусов / А. О. Долгова, Д. О. Сидорович // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–15 марта 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 390–399.
3. Dolgova, A. O. Lexicology : English Idioms / А. О. Долгова // Образовательный портал факультета социокультурных коммуникаций БГУ. – URL: <https://edufsc.bsu.by/course/view.php?id=64#section-13> (дата обращения: 06.01.2022).

О. Н. Круглова

г. Солигорск, Беларусь

РЕСНА КУСНА, ИЛИ КАК ПЕРЕСТАТЬ БОЯТЬСЯ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ. ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

“Можно я отвечу с места, не выходя к доске?” “На олимпиаду не пойду, потому что боюсь говорить перед незнакомыми людьми.” Панический страх и с трудом преодолеваемое волнение на экзамене, мешающие учащимся показать комиссии, что они умеют говорить по-английски. Как научить учеников не бояться говорить, тем более не бояться говорить на публике? Навыки публичных выступлений – это жизненно важные навыки, ведь в реальной взрослой жизни придётся презентовать себя и свои идеи на работе, чтобы быть успешным. Я нашла для себя и своих учеников решение: Resha Kucha. Это формат публичного выступления, сопровождающийся обычной презентацией Power Point, но есть нюансы. Презентация включает в себя 20 слайдов, сменяющихся автоматически через 20 секунд, что делает выступление реальным вызовом, ведь нужно успеть все сказать, пока сменяются слайды. Выступающий не контролирует презентацию в отличие от обычного Power Point, Slide Share, Google Slides, Prezi или Keynote, где выступающий переключает слайды сам (или с помощью помощника) в тот момент, когда нужно перейти к новому разделу в презентации. Всего на выступление отводится 6 минут и 40 секунд, ни секундой меньше, ни секун-

дой больше. За такое короткое время нужно успеть передать свою идею, заинтересовать аудиторию и успеть сказать всё, что было запланировано. И все это на английском языке!

С необычным форматом публичного выступления *Pecha Kucha* я познакомилась в 2017 году, приняв участие в 51 конференции Международной ассоциации учителей английского языка IATEFL в Глазго (Великобритания). Я решила попробовать новый вид работы со своими учениками как вариант монологического высказывания по окончании работы над лексической темой в рамках учебной программы по английскому языку. Опыт оказался успешным. Как руководитель школьного методического объединения учителей английского языка я предложила попробовать использовать данный формат и другим учителям. В нашей школе с целью развития навыков публичных выступлений проводится ежегодный конкурс “Talk Masters”, в течение последних четырёх лет в формате *Pecha Kucha*. Учащиеся 9–11 классов представляют на суд жюри свои устные высказывания на определённую тему, сопровождая свою речь презентацией в автоматическом режиме. Нужно раскрыть тему, уложиться во временные ограничения, заинтересовать аудиторию и жюри эффектной и эффективной презентацией, показать умение правильно обращаться к аудитории и использовать жесты, мимику и зрительный контакт во время своего публичного выступления. Конечно же, этому предшествует огромная подготовительная работа.

Этапы работы по подготовке к публичному выступлению в формате *Pecha Kucha*

1. Дискуссия на тему “Зачем нужно уметь выступать перед аудиторией?” На данном этапе учитель предлагает учащимся поразмышлять о том, можно ли обойтись без публичных выступлений в современном мире, как навыки публичных выступлений могут повлиять на успешность во взрослой жизни, все ли могут этому научиться и так далее [1]. Итогом дискуссии может стать осознание учащимися важности данного навыка и как следствие повышение уровня мотивации к публичным выступлениям и изучению английского языка в целом.

2. Просмотр и обсуждение удачных и неудачных публичных выступлений. Учитель предлагает для просмотра видео публичных выступлений для последующего анализа. Это могут быть видео выступлений известных спикеров (например, TED Talks), обучающие видео в YouTube [2]. После просмотра учащиеся вместе с учителем анализируют ошибки в презентациях и положительные моменты в успешных презентациях.

3. Обучение структуре презентации. На этом этапе учитель представляет структуру эффективной презентации, включающую в себя представление спикера, темы, цели и плана презентации [1]. Очень важно научить ребят ставить цель и планировать этапы достижения цели своей презентации. Также необходимо обратить внимание на наличие вывода в конце презентации. Структура презентации может быть такой:

Structure of the presentation

Slide 1 - the name of the presentation and the information about the author (first name, last name, grade)

Slide 2 - a short outline (the main points that you're going to cover in your presentation)

Slides 3 to 18 - the main body of your presentation according to the outline

Slide 19 - the conclusion including a brief summary of the main points

Slide 20 - thanking the audience for their time and listening to you

4. Знакомство с форматом Pecha Kucha. С помощью видео [3] учащиеся знакомятся с отличительными чертами презентации Pecha Kucha. Организуется обсуждение возможных сложностей данного формата и способов их преодоления. Обращается внимание на тщательную подготовку не только самой презентации Power Point (подготовка визуального ряда, недопустимость большого количества текста, наличие отдельных слов или словосочетаний вместо предложений на слайдах, преобладание картинок, диаграмм, графики над текстом), но и необходимости тщательной подготовки устного выступления. Данный формат презентации требует от учащихся многократно практиковаться говорить перед выступлением, что очень важно в обучении иностранному языку и навыкам коммуникации. Я обычно показываю своим учащимся видео выступлений учащихся прошлых лет как наглядный пример того, что такое выступление в принципе возможно.

5. Подготовка учащимися презентации Power Point и настройка показа слайдов в автоматическом режиме. На данном этапе учитель предлагает учащимся план презентации по определенной теме. Например, на школьном конкурсе публичных выступлений "Talk Masters 2021" ребята говорили на тему "English in the Modern World" ("Английский язык в современном мире"). Учащимся был предложен следующий план выступления:

Presentation Outline

1. Globish:
 - English as a Lingua Franca;
 - Interesting facts about the English language;
 - latest changes in modern English (vocabulary, grammar, new words, the 2019 word, the 2020 word etc.);
2. Reasons to learn English:
 - general info;
 - my personal reasons.
3. Ways of learning a foreign language.
4. Classroom research.
5. English in my life:
 - my way of learning English;
 - my experience of learning English.
6. My advice on how to learn a foreign language more effectively.

По каждому пункту плана учащимся нужно подобрать визуальный ряд для презентации, оформить презентацию в едином стиле, избегая избыточного количества текста на слайдах. Пункт 4 плана "Classroom research"

предполагает предварительную работу в классе. Это опрос одноклассников или друзей по заданной теме с последующей презентацией полученных результатов в виде диаграмм (развиваем навыки критического мышления). Важно также дать учащимся возможность выразить свое мнение, дать совет, что-то привести в данный учителем план (учим креативному мышлению).

6. Подготовка письменного варианта выступления. Учащиеся готовят письменное высказывание, как основу для устного высказывания, сопровождающего презентацию (speaker notes). Для каждого слайда нужно записать в отдельном файле Word все, что ученик планирует сказать за те 20 секунд, пока определенный слайд будет на экране во время реального выступления. Здесь учителю важно научить ребят речевому этикету публичного выступления (functional language of public speaking): как представиться аудитории, как представить тему презентации и план, о чем собирается говорить выступающий, с помощью каких фраз переходить от одного слайда к другому, как комментировать результаты опроса и диаграммы, как выразить свое мнение по проблеме, как завершить презентацию и поблагодарить аудиторию за внимание [4].

Useful language:

Hello, everyone. Let me introduce myself. I'm from grade 10 B (11 A...).

The topic of my presentation is.../Today I'm going to speak about...

I'd like to share with you my ideas of .../my views on ...

First of all, I'll be speaking about ... /I'll start with ... Then I'll ... And finally, I'll talk about...

Moving on to ..., .../In terms of..., .../Speaking about ..., .../As for ..., ...

As you can see on this slide, ...

Now I'd like to share with you the results of our classroom research. As you can see on this graph, ...

I personally believe that .../As far as I can say, ...

My advice is to.../I strongly recommend to... (or smth)

To sum up, ... /To conclude, ...

That's all I wanted to tell you about.... I hope my presentation was useful.

Thank you for your time. /Thank you for listening/watching.

7. Тренировка (репетиция) публичного выступления

Учащимся рекомендуется дома несколько раз попробовать выступать в сопровождении презентации, чтобы понять, где скорректировать устное выступление (уменьшить или увеличить количество фраз на каждый слайд), ведь слайды сменяются автоматически через 20 секунд. Рекомендуется дома найти себе “зрителей” (родители, друзья), чтобы попрактиковать свои жесты, мимику, зрительный контакт с аудиторией, темп и выразительность речи.

8. Публичное выступление учащихся на уроке с последующим обсуждением. На этом этапе очень важны самоанализ выступления, а также взаимный анализ своих выступлений учащимися в группе. Ребята делают выводы о том, что удалось и не удалось, дают друг другу советы, как сделать выступление лучше (peer review).

Кульминационным моментом в обучении публичному выступлению может стать школьный конкурс. В нашей школе проводится ежегодный конкурс публичных выступлений “Talk Masters” для учащихся 9–11 классов в рамках недели английского языка. В течение четырех лет конкурс проводится в формате Pecha Kucha. В течение двух последних лет обсуждаем важность знания английского языка в рамках реализации в нашей школе инновационного проекта «Внедрение модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся IX–XI классов на основе социально-ценностного отношения к изучению иностранного языка». Нововведением прошлого учебного года стало проведение конкурса онлайн в связи со сложной эпидемиологической обстановкой. Ребята создали скринкасты – запись своего выступления с экрана компьютера. Затем скринкасты выступлений участников были размещены на образовательной онлайн-платформе Edmodo в группе школьного сетевого сообщества учителей английского языка, где жюри оценивало работы учащихся дистанционно. Критерии оценивания публичных выступлений учащихся:

Лист оценивания “Talk Masters” (Pecha Kucha)

№	Contestant name, grade	Compliance with the Pecha Kucha format (5 points)	Independent speaking (without reading) (5 points)	Compliance with the topic (2 points)	Creativity (3 points)	Public speaking skills (5 points)	Answering questions (3 points)	Total number of points

Умение выступать публично и презентовать свои идеи – это необходимый жизненный навык, которому нужно учиться. Задача учителя – научить ребят преодолевать свой страх перед аудиторией, скованность и нервозность. С этой целью и проводятся конкурсы публичных выступлений на английском языке. Как показывает практика, ребята, принимавшие участие в таких конкурсах, увереннее себя чувствуют на экзамене по английскому языку, а также общаясь в реальной жизни на английском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Public speaking skills. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/public-speaking-skills> (date of access: 29.06.2021).
2. Presentation Good/Bad Examples. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=S5c1susCPAE> (date of access: 29.06.2021).
3. PechaKucha about PechaKucha. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gZJc8PB2DsQ> (date of access: 29.06.2021).
4. Речевой этикет и имидж оратора. – URL: https://studbooks.net/2148886/literatura/rechevoy_etiket_imidzh_oratora (дата обращения: 29.06.2021).

Ю. С. Вербицкая
г. Минск, Беларусь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время проблема личностно ориентированного и всесторонне развивающего обучения является первостепенной задачей образовательного процесса. В период пандемии возрос интерес к информационно-коммуникационным технологиям, а, следовательно, особую значимость имеет не просто коммуникативное, а интерактивное обучение иностранному языку.

Интерактивное обучение (*inter* – взаимный, *act* – действовать) – диалоговое обучение, предполагающее умение взаимодействовать и находиться в режиме беседы [1]. Среди методов интерактивного обучения согласно В. И. Иплиной и В. М. Панфиловой принято выделять четыре группы:

1) кооперативная учебная деятельность (объединение учеников в группы с одной общей целью);

2) фронтальная работа (предполагается участие всего класса, без разделения на группы);

3) дискуссионное обучение (широкое публичное обсуждение определенной темы);

4) игровое обучение (ролевая игра, имитация, драматизация) [2, с. 84].

Процесс организации интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Вышесказанное не только способствует развитию коммуникативной компетенции, но также влияет на сплочение коллектива и формирование взглядов и ценностей участников.

С целью выявить отношение молодых специалистов и студентов педагогических специальностей к интерактивным методам в обучении иностранному языку нами был проведен опрос среди студентов МГЛУ с помощью гугл-форм. 100 % опрошенных отметили, что положительно относятся к интерактивным методам в обучении. Наименее популярным методом интерактивного обучения, согласно опросу, оказалась фронтальная работа (10,3 %). 19,1 % отдали своё предпочтение дискуссионному обучению. С большим отрывом далее следуют игровое обучение (33,8 %) и кооперативное обучение (36,8 %).

Подобный опрос был проведен и среди участников международного лингвистического лагеря, которые летом 2021 года испытали подобный метод обучения на себе. 100 % участников также отметили, что положительно относятся к интерактивным методам обучения. Из них 31,3 % выбрали игровое обучение, 3,1% выбрали дискуссионное обучение, а 3,1 % уделили внимание фронтальной работе. Абсолютным лидером стала кооперативная учебная деятельность, собравшая 62,5 % голосов респондентов.

Любой современный урок иностранного языка представляет из себя коммуникацию. Особое значение это имеет при организации ролевых игр, так как именно в ходе игры возникает возможность создания условий реального общения. Именно ролевая игра становится главным мотивом речевой деятельности. Компьютерные игры же являются интересными для широкой аудитории, не ограниченной только начальной школой. А ведь одной из важнейших проблем современного процесса обучения является потеря мотивации к учению, способом повышения которой может оказаться внедрение в учебный процесс визуальных новелл, которые представляют собой компьютерную ролевою игру, что способствует геймификации учебного процесса [3, с. 349]. Геймификация – это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе, в образование» (цит. по [4, р. 10]). Визуальная новелла – термин, пришедший в методику из сферы компьютерных игр, и там он обозначает ««историю-приключение с множеством концовок» [5, р. 4]. К. Башова и В. Пачовски, определяют визуальную новеллу как «мультимедийную игру, в которой есть все элементы мультимедиа, такие как текст, фон, персонажи, музыка, звуки, и она предполагает интерактивное взаимодействие со стороны игрока» [6]. К. Башова также отмечает, что «типичным для визуального романа является ветвление сюжета, потому что в игре есть точки принятия решений, в которых игрок должен принять решение о следующем шаге истории» [6]. В зависимости от выбранного варианта игрок достигнет определенного конца истории, что повышает мотивацию игрока перепроходить новеллу несколько раз с целью выяснить остальные варианты концовок. Визуальная новелла может стать многофункциональным приемом в обучении, так как она предполагает как индивидуальную, так и фронтальную работу в зависимости от требований преподавателя и возможностей организации учебного процесса. Визуальную новеллу легко подкорректировать с учетом возраста, интересов и уровня владения языком учащихся без изменения основного сюжета, что является её главным конкурентным преимуществом среди других интерактивных приемов.

Визуальная новелла имеет наибольшую эффективность на уровне закрепления и повторения материала, но это не означает, что она не может быть использована для введения нового материала, так как все зависит от создателя новеллы, т. е. учителя. В случае введения нового материала необходимо учесть, что материал должен быть проще и доступнее.

Организация данного вида деятельности предполагает краткое объяснение правил прохождения визуальной новеллы и её особенностей. Ученики должны обсуждать варианты ответа в группах, спорить и учиться доказывать свою точку зрения, брать лидерство на себя в решении сложных задач. От учителя требуется разъяснить, что нет возможности вернуться и исправить ответ, а также что один неправильный ответ не ведет к проигрышу, что провалить визуальную новеллу нельзя, так как она имитирует жизнь и пред-

полагает большое разнообразие вариантов концовок и развития событий. Одной из негативных сторон проведения такого вида работы является невозможность её предложить в печатном виде, что может быть большим препятствием для учителей, не владеющих информационно-коммуникационными технологиями, а также стать проблемой для детей, у которых отсутствует компьютер или телефон. Еще одним минусом является высокий уровень временных затрат, который требуется от создателя новеллы, так как необходимо продумать сюжет, ветки и влияние каждого ответа на выход к той или иной концовке. Это будет сложно осуществимо при отсутствии у учителя свободного времени, богатой фантазии, некоторых знаний о структуре литературного произведения (построение сюжета, создание персонажей, важность хронотопа и т. д.), а также о компьютерных программах (умение встраивать гиперссылки в презентацию или даже написать программу для визуальной новеллы). Также необходимо будет несколько раз протестировать новеллу, пройдя по всем веткам, чтобы найти ошибки, опечатки и проверить правильность соответствия выбранных сюжетов и их результатов.

В этом плане интересен опыт использования визуальных новелл в ходе обучения, так как при подобном виде игрового обучения затрагиваются зрительные и слуховые системы человека. Ю. С. Вербицкой, А. Д. Вериной и Е. П. Борисевич в рамках занятий по дисциплине «Язык средств массовой информации» была разработана детективная визуальная новелла, затрагивающая проблему расизма в американском обществе. В ходе игры участникам предлагалось пройти визуальную новеллу и расследовать совершенное в поезде преступление, связанное с расовыми предрассудками. От уровня знаний студентов по данной дисциплине зависело количество информации, которое удастся получить игрокам от подозреваемых, а, следовательно, и их возможность вычислить преступника. При неправильном, как и при правильном, определении того, кто совершил преступление, концовка имела свои собственные особенности. Так как аудиторией этой визуальной новеллы являлись студенты четвертого курса, в ней также присутствовали любовные линии, что означает, что в финале можно было не только найти преступника или, наоборот, обвинить невиновного, но и выстроить отношения между главной героиней и одним из персонажей.

Данный опыт дал нам возможность разработать и провести визуальную новеллу для младших школьников СШ № 43 г. Минска в рамках недели иностранного языка. Здесь отсутствовала детективная составляющая, так как сюжет базировался на известных британских легендах и сказках. Игрокам предлагалось помочь королю Артуру и Мерлину спасти королевство, для чего им предстояло путешествие по сказкам и легендам, таким как легенды о короле Артуре, шотландская народная сказка Там Лин, английская народная сказка «Джек и бобовый стебель», литературная сказка Джеймса Барри «Питер Пэн», произведение в жанре фэнтези Дианы Уинн Джонс «Ходячий замок». Учащиеся активно участвовали в прохождении новеллы,

обсуждали варианты ответов на английском языке и проявляли более высокий уровень мотивации к общению на иностранном языке, а также к познанию англоязычной культуры.

Этот опыт, в свою очередь, стал основой для проведения нами занятия по детективной визуальной новелле в международном лингвистическом лагере на уроке английского языка. Среди аудитории игры оказались участники от 15 до 18 лет, учащиеся школ, колледжей и ВУЗов. Для них также был использован шаблон с поиском преступника, но так как специфика лагеря предполагала совершенствование разговорной речи, а группы обладали разным уровнем владения языком, то задания были составлены с учетом их базовых знаний и нацелены на социокультурный аспект. Новелла подвергалась некоторым изменениям на уровне заданий, но не сюжета. Из шести групп четыре группы успешно смогли пройти данную новеллу, получить необходимое количество информации и вычислить преступника. Две группы совершили ошибки на этапе выбора подозреваемого, хотя также получили достаточное количество информации. Тем не менее, все участники высказали одобрение и хорошо оценили такой вид работы.

Нами также был проведен опрос в гугл-формах с целью узнать отношение студентов педагогических специальностей к подобному виду деятельности. Среди будущих молодых учителей только 5,9 % были не заинтересованы в использовании визуальных новелл в качестве приема интерактивного обучения. Несмотря на отсутствие опыта в прохождении обучающих визуальных новелл, 67,6 % будущих учителей отметили детективный сюжет как более предпочтительный для подобной новеллы. Данное мнение может быть объяснено тем, что именно детектив является жанром, собирающим наибольшее количество загадок в своем сюжете, что можно использовать для внедрения тестовых или открытых заданий в игру. Вторым по популярности (19,1 %) оказался приключенческий сюжет, так как он также предполагает внедрение разнообразных квестовых заданий с целью проверки изученного материала. 11,8 % отдали предпочтение любовной истории, а также был предложен вариант с хоррором (1,5 %).

Большинство участников лингвистического лагеря (59,4 %) описали свой опыт урока с использованием визуальной новеллы как положительный, в то время как 40,6 % учащихся отметили его как нейтральный, однако никто не отметил его как отрицательный, что свидетельствует об интересе учащихся к подобной форме работы. 93,5 % отметили, что в ходе такого урока у них повысился уровень мотивации и интереса. Наибольший интерес у участников вызвал детективный сюжет, что может объясняться тем, что именно такая визуальная новелла была им представлена. 54,8 % опрошенных отмечают детектив как предпочтительный жанр визуальной новеллы. В тоже время 32,3 % выбирали в качестве подходящего сюжета приключенческий, а 12,9 % – любовную историю.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что визуальная новелла является одним из наиболее перспективных приемов интерактивного обучения, так как она способствует развитию мотивации и интереса учащихся, может быть реализована в разных формах в зависимости от места в учебном процессе, а также может служить в качестве средства обучения культуре изучаемой страны. Огромным преимуществом является возможность адаптировать визуальную новеллу под уровень учащихся. В виду своей универсальности она подходит для любых возрастов и любых уровней владения языком, а разнообразие жанров ведет к появлению многофункциональности и многозадачности визуальной новеллы. Она может быть использована не только в рамках школы, но даже ВУЗа, так как существует возможность адаптировать новеллу практически под любой учебный предмет. Можно позволить учащимся на собственном опыте пережить историческое событие или сюжет классической книги, что повлияет на их восприятие, так как эмоциональная память является самой прочной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Черкас, Е. Г. Инновационные образовательные технологии: основные понятия / Е. Г. Черкас // Инновационные образовательные технологии. – 2016. – № 4. – URL: <http://elibrary.miu.by/journals!/item.iot/issue.48/article.10.html> (дата обращения: 16.11.2021).
2. Иплина, В. И. Интерактивные методов на уроках иностранного языка / В. И. Иплина, В. М. Панфилова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 84–85.
3. Ботяновский, К. П. Разработка и применение электронных новелл в условиях смешанного обучения в средней школе / К. П. Ботяновский, И. И. Линевиц // 76-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета : материалы конф. В 3 ч. Ч. 3, Минск, 13–24 мая 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : В. Г. Сафонов (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 349–352.
4. Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. – San Francisco : John Wiley & Sons, 2012. – 336 с.
5. Camingue, J. What is a Visual Novel? / J. Camingue, E. Carstensdottir, E. F. Melcer // Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction. – Volume 5. – Issue CHI PLAY, Article No 285. – 2021. – P. 1–18.
6. Bashova, K. Poetry as a Visual Novel: a Multimedia Project / K. Bashova, V. Pachovski. – URL: https://www.researchgate.net/publication/306083234_Poetry_as_a_Visual_Novel_-_a_Multimedia_Project (date of access: 16.11.2021).

В. Ф. Орлова
г. Мозырь, Беларусь

АНГЛИЙСКИЙ ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ: ФОРМЫ РАБОТЫ

Современные концепции организации времяпрепровождения учащихся в каникулярное время рассматривают его в учреждениях общего среднего образования не только как особую педагогическую систему, но прежде всего как неотъемлемую составляющую всей жизнедеятельности ребенка, где гармонично сочетаются нравственные, эстетические, рационально-познавательные начала. Развиваются такие формы каникулярного отдыха детей и подростков как оздоровительные лагеря, профильные лагеря труда и отдыха, лагеря оборонно-спортивного и военно-патриотического профиля, палаточные туристические лагеря и школьные лагеря дневного пребывания, педагогами-практиками которых накоплен богатый опыт реализации программ досуга учащихся [1].

Постоянная актуализация содержания и методики организации школьного лагеря – требование времени, соответствующее нормативным правовым документам об образовании и организации воспитательной работы. Полноценное осуществление педагогических действий в этом направлении невозможно без профессиональной подготовки педагогических кадров, способных творчески включаться в процесс научно обоснованного управления жизнедеятельностью учащихся в учреждениях общего среднего образования, организуя их каникулярный досуг увлекательно, с учетом возрастных особенностей, интересов и социальных ожиданий.

Особой формой организации отдыха и занятости учащихся в каникулярное время являются профильные лагеря, а именно – английский школьный лагерь, содержание которого построено на одной теме или сюжете. К таким лагерям относят программы, основанные на изучении проблем личности («Талант – восьмое чудо света», «Звезда по имени “Я”»), на изучении современных проблем человечества («Остров мечты», «Праздники Земли») и т.д.

На выбор темы английского школьного лагеря влияют такие факторы, как время (каникулы), место (месторасположение лагеря – школа или выездной), возраст учащихся, их уровень владения иностранным языком, интересы, амбиции и т.д. Основываясь на этом, команда проекта English by Camp, представленная 11 педагогами из разных областей Республики Беларусь, с августа 2020 г. по октябрь 2021 г. написала и подготовила 3 программы для оффлайн и 1 программу для онлайн английского школьного лагеря, по которым было проведено 27 лагерей.

При планировании и отборе содержания программ английского школьного лагеря мы отталкивались от сущностных характеристик, наиболее

значимых при организации школьного лагеря, указанных в работах Кругликовой Г. Г., Линкер Г. Р., которые актуальны и для английского школьного лагеря, а именно:

- воспитательный процесс в школьном лагере представляет собой не прямое воздействие на ребенка, а отражает уровни социального взаимодействия различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (микрогрупп и микроколлективов) и социальных институтов воспитания (школа, семья, друзья и т.д.);

- при организации воспитательного процесса учитываются особенности временного детского объединения (кратковременность функционирования, разнородность состава, относительная автономность существования, коллективный характер жизнедеятельности, завершённый цикл развития).

Кроме того, при выборе содержательной стороны необходимо учитывать, что в жизнедеятельности детей в английском школьном лагере должны присутствовать следующие аспекты:

1. Оздоровительный – это оптимальный двигательный режим, рациональный распорядок дня, соответствие окружающей среды гигиеническим требованиям, здоровый образ жизни.

2. Компенсаторный – в системе организованного отдыха учащихся в английском школьном лагере действует принцип преемственности и непрерывности общения, воспитания, способствующий всестороннему развитию личности детей и подростков. Он выполняет компенсаторную функцию по отношению к школе и позволяет учащимся снять физическую и психическую перегрузки, создаёт условия для нового опыта, применения новых знаний и умений, развивает детскую самореализацию, инициативу и самостоятельность.

3. Взаимодействие педагогических, медицинских, социальных, индивидуальных связей [2, с. 9].

Обеспечить эффективный синтез трех вышеперечисленных аспектов можно только при обязательном учёте **типа учащихся** (множественный интеллект) и **свободе выбора деятельности**.

I. Типы учащихся / множественный интеллект

Существует 9 типов учащихся: визуальные/пространственные, вербальные/лингвистические, логические/математические, телесно-кинестетические, слуховые, межличностные/социальные, внутриличностные, музыкальные и натуралистические. По словам Говарда Гарднера, американского психолога, эти типы часто называют «множественным интеллектом» [3]. Обращение к каждому типу учащихся важно, потому что чем больше интеллектов (или умственных способностей) задействовано в процессе обучения, тем лучше обрабатывается и хранится информация, подлежащая извлечению.

О влиянии множественного интеллекта, поддерживаемого проектным обучением, на уровень успеваемости учащихся и отношение к уроку английского языка», говорят ученые Гекхан Баш и Омар Бейхан. В 2010 году

они представили результаты, основанные на исследовании использования теории множественного интеллекта (далее – МИ) при изучении английского языка. Они определили, что обучение на основе МИ более эффективно с точки зрения уровня успеваемости учащихся и их отношения к обучению [4]. Соответственно, понимание того, как учатся учащиеся и какой у них тип, позволяет получить максимальную отдачу от программы английского школьного лагеря, так как он, являясь другой средой обучения, может исправить педагогическую непоследовательность, присутствующую в образовательном процессе, и дать возможность каждому учащемуся стать частью команды и учиться, не отставая.

Основываясь на знании о разных типах учащихся, необходимо предусмотреть следующие виды деятельности в лагере (Табл. 1):

Т а б л и ц а 1

Виды деятельности в английском школьном лагере
в зависимости от типа учащихся

Тип интеллекта (тип учащегося)	Примеры действий по привлечению определенных интеллектов
Визуальный, пространственный	Диаграммы, визуализация, карты, визуальные головоломки, шаблоны, фотография, создание видео
Вербальный, лингвистический	Игры в слова, рассказывание историй, речи, дебаты, чтение вслух, написание стихов, устные презентации
Логический, математический	Решение задач, математические игры, логические головоломки, создание кодов, Сократический опрос, временные рамки
Телесно-кинестетический	Танцы, пантомима, манипуляции, экскурсии, практические занятия, язык тела, ролевые игры, театральные представления
Аудиальный	Дискуссии, аудиокниги, аудиоматериалы, решение проблем вслух, чтение вслух, театр читателей, мнемоника (рифмы и фразы) для запоминания, устные презентации, песни
Межличностный, социальный	Посредничество, групповые проекты, сотрудничество со сверстниками, моделирование, обучение для разных возрастов, общественные проекты, совместные мероприятия, интервью
Внутриличностный, уединенный	Индивидуальные проекты, написание журналов, независимые исследования, самооценка, автобиографии
Музыкальный	Песни, узоры, ритмы, игра на инструментах, музыкальное выражение, имитация звука и интонации, театральная деятельность
Натуралист	Прогулки на свежем воздухе, изучение флоры и фауны, садоводство, наблюдение за дикой природой, изучение природных явлений, научные проекты

II. Свобода выбора деятельности

Говоря о свободе выбора, речь идёт не о том, участвовать или нет в разного рода деятельности, которая организовывается в английском школьном лагере, а о выборе того, как, каким образом учащимся в ней участвовать. Чтобы удовлетворить потребности разных типов учащихся и обеспечить разнообразный опыт, в программу английского школьного лагеря должны быть включены следующие виды деятельности (Рис.1):



Рисунок 1. Виды деятельности в английском школьном лагере.

Опыт работы команды English by Camp свидетельствует о том, что, классификация мероприятий и форм работы по типам учащихся помогает спланировать программу английского школьного лагеря и сделать её сбалансированной и разнообразной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 07.11.2021).
2. Кругликова, Г. Г. Теория и методика организации летнего отдыха детей и подростков : Учебное пособие / Г. Г. Кругликова, Г. Р. Линкер. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 236 с.
3. Herndon, E. What are multiple intelligences and how do they affect learning? / E. Herndon. – Lifelong learning matters. – Feb. 6, 2018. – URL: <https://www.cornerstone.edu/blog-post/what-are-multiple-intelligences-and-how-do-they-affect-learning/> (date of access: 23.10.2021).

4. Bas, G. Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson / G. Bas, O. Beyhan. – International Electronic Journal of Elementary Education. – 2010. – Vol. 2, Issue 3. – URL: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/245/241> (date of access: 23.10.2021).

О. А. Сикорская

г. Минск, Беларусь

ВОЗМОЖНОСТИ BLENDSPACE НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ

Образовательная интернет-среда предоставляет учащимся возможность выступить создателем контента, организовывать и планировать свою учебную деятельность, не ограничиваясь рамками учебного занятия или стенами аудитории. «Современные школьники и студенты принадлежат к «цифровому» поколению, которое, обладая персональными компьютерами и мобильными информационными устройствами, использует интернет для повседневного общения, творчества и обмена информацией. Каждый педагог оказывается перед сложным выбором инструментария, методов, форм и средств учебной деятельности, соответствующих потребностям школьников XXI в.» [1] Организация непрерывного обучения через использование дистанционных форм обучения делает процесс получения знаний интересным, творческим и продуктивным за счет индивидуального темпа работы каждого участника образовательного процесса.

Я начала постепенно работать над интеграцией технологий на уроке английского языка. Чтобы предоставить своим учащимся возможность изучать материал в независимости от места и времени, я включила в свой арсенал сервис [www.blendspace](http://www.blendspace.com) (платформа www.testeach.com). Данный сервис будет весьма полезен в организации дистанционной формы работы. Blendspace – это онлайн-инструмент, который предоставляет множество возможностей, и вначале я использовала его как способ организации и структурирования учебных материалов. Я рассматриваю Blendspace как самый простой способ создания и предоставления цифровых уроков, которые адаптируются к потребностям учащихся. В Blendspace учащиеся взаимодействуют друг с другом, совместно или самостоятельно работают во время урока, в то время как учитель способствует их деятельности и обеспечивают обратную связь. Учащиеся имеют доступ к ресурсам и могут учиться асинхронно за пределами класса, в своем собственном темпе, используя любое мобильное устройство.

Богатый набор встроенных инструментов Google Search, Educations, Google Drive, Dropbox, и возможность загрузить свои файлы позволяет учителю быстро выстроить урок. Учебный класс быстро становится цифровым. Работая с дистанционным уроком, учитель должен помнить, что ученик находится на удаленном расстоянии и в какой-то степени изолирован. Поэтому учебные материалы обязательно должны сопровождаться необходи-

мыми пояснениями и инструкциями, а также позволить ученикам задавать вопросы и получать консультацию учителя в процессе изучения материала. Blendspace удовлетворяет всем этим требованиям.

С помощью встроенного конструктора тестов можно провести промежуточный или итоговый контроль усвоенного материала по уроку или по всей теме. Существует несколько способов поделиться уроком через социальные сети, электронную почту, код встраивания в сайт или создание QR-кода, кроме того есть возможность присоединять уроки Blendspace в Google Classroom. В Blendspace можно создать свой класс и контролировать весь учебный процесс, каждого отдельно взятого ученика. Помимо изучения материала ученики могут создавать и свои проекты.

На данной платформе возможно организовать все этапы урока. Расширить возможности занятия в Blendspace можно добавив ресурсы, созданные с помощью других сервисов. Например, для постановки целей и включения в тему я предлагаю использовать сервисы для создания облака слов (www.wordart.com, www.worditout.com, www.wordcloud.com и другие). Для реализации контрольного этапа (помимо встроенного инструмента создания тестовых заданий) подойдут сервисы для создания интерактивных заданий www.learningapps.org, www.kubbu.com, www.hippoquiz.com. На коммуникативном этапе можно включить ленты времени (www.time.graphics.ru, www.timetoast.com, www.dipity.com), карты памяти (www.bubbl.us, www.coggle.it, www.popplet.com). Blendspace можно использовать и в других формах. Вот несколько примеров:

- **«Собери свой урок».** Учитель определяет заголовок, отражающий тему и количество ячеек (плиток) равное количеству учеников в классе или группе. В качестве домашнего задания необходимо попросить учащихся изучить предложенную тему, а затем добавить материал на одну из плиток в Blendspace. Тот контент, который они добавляют должен отражать то, что они хотели бы включить в урок. Вы также можете попросить своих учащихся написать комментарий, объясняющий, почему их раздел информации интересен или важен. На следующем этапе можно сравнить версии уроков учащихся и учителя.

- **«Если это ответ, то какой может быть вопрос?»** Прежде всего определите набор ответов, для которых учащиеся должны придумать вопросы, т.е. ответами на какие вопросы могут быть ресурсы в плитках Blendspace. Заполнить плитки Blendspace текстом, изображениями, видеофрагментами или веб-страницами. Просмотрев содержание учащиеся должны определить, *если это ответ, в чем может быть вопрос?* Дать им время для обсуждения в парах, а затем обсудить предложенные варианты целым классом.

- **«Дюжина дилемм».** Создайте новый Blendspace с дюжиной плиток, выбрав проблему для решения, например, «Альтернативные источники энергии». Для каждого решения проблемы подобрать соответствующее изображение, веб-страницу или видеофрагмент, опишите проблему или дилемму в блоке для комментариев. На уроке предложите одному ученику выбрать дилемму, которую весь класс попытается решить.

- **«Охота на знания».** Учащиеся мотивированы на поиски знаний. Создайте новый Blendspace и решите, сколько фактов (новой информации) «охота» будет включать. Составьте список вопросов, чтобы сориентировать учащихся в правильном направлении. Потом найти соответствующие источники контента для заполнения плиток Blendspace. Основная задача учащихся на уроке состоит в том, чтобы, работая в парах найти информацию, ответы на поставленные вопросы, используя содержимое Blendspace в качестве отправной точки.

- **«Начало, середина, конец».** Превратить урок в историю. Разделите Blendspace на три раздела: начало, середина, и конец. Затем продумайте соответствующее содержание и соответствующие упражнения и задания для урока. Помните, вы рассказываете историю. Первый раздел должен познакомить учащихся с темой, второй должен помочь им изучить тему подробно в деталях, и третий должен подвести итог.

Такие задания позволяют учащемуся изменить своё отношение к поиску информации, найти новые способы сопоставления фактов, дают возможность сделать собственные выводы, прийти самостоятельно к результату. Дистанционные уроки дают возможность развивать умение решать комплексные проблемы, в проявлении творческого подхода, в развитии критического мышления, в формировании собственного мнения и принятии решений, в развитии гибкости ума. Именно эти навыки необходимы современному ученику. «Имеющиеся в настоящее время информационные технологии имеют в своем распоряжении практически неограниченные возможности по обработке, размещении, хранении и, что очень важно для дистанционных методик, доставки любых данных, любого объема и на любые расстояния. В подобных условиях главным вопросом остается выбор педагога и его организаторские способности» [2]. Дистанционные формы обучения английскому языку открывают новые возможности в обучении, расширяя информационную сферу обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алейникова, Т. Г. Сетевая образовательная среда как инструмент подготовки будущих педагогов к использованию интернет-технологий / Т. Г. Алейникова, Л. Л. Ализарчик. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104118/1/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-27.pdf> (дата обращения: 05.11.2021).
2. Мякишева, Т. В. Современные методики дистанционного изучения английского языка / Т. В. Мякишева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metodiki-distantsionnogo-izucheniya-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 05.11.2021).

Д. О. Шатьков
г. Орша, Беларусь

КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе развития общества можно наблюдать стремительный рост использования разнообразной визуальной информации: в основном фото и видеоматериалов. Как пример можно рассмотреть успех таких платформ, как Instagram, Youtube, Twitch, Telegram и др. Таким образом, исследователи в конце XX века обратили внимание на тот факт, что визуальная информация, аудиоизобразительные средства, иллюстрирование, паралингвистические письменные средства все чаще оказываются элементом текстообразования [1, с. 90]. Современные исследователи, такие как Анисимова Е. Е., Сорокин Ю. А., Бернадская А. А., Ворошилова М. Д., изучающие соотношение вербальной и визуальной знаковых систем, называют такие тексты креолизованными. Впервые термин «креолизованные тексты» в научных исследованиях был использован Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым в 1990 году. По их мнению, креолизованные тексты – это «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [2, с. 181].

Креолизация – это «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности». Креолизация текста происходит в результате комбинирования различных средств передачи информации, выполняющих общую коммуникативную функцию [3, с. 109].

К средствам креолизации вербальных текстов можно отнести любые изобразительные или иконические элементы, которые вместе с вербальной информацией оказывают влияние на интерпретацию текста. К данным визуальным элементам также относится любое техническое оформление текста: использование различных шрифтов в рамках одного текста, измененный цвет или фон текста (цветной или иллюстрированный), грамматические средства выделения (орфография, пунктуация и словообразование), иконические печатные символы (пиктограммы, идеограммы и др.), графическое оформление вербального текста.

В соответствии с исследованием Е. Е. Анисимовой, в зависимости от степени связи изображения и вербальной части текста можно выделить три типа креолизованных текстов:

- тексты с нулевой креолизацией;
- тексты с частичной креолизацией;
- тексты с полной креолизацией [4, с. 39–40].

В первой группе мы можем наблюдать отсутствие какого-либо изобразительного элемента, словесные компоненты текста несут всю полноту информации. Во второй группе вербальные компоненты текста сравнительно независимы, в то время как иконические элементы носят необязательный

характер. Удаление изображения из текста не несет потери общего понимания смысла. Такое сочетание чаще всего характерно для публицистических, научно-популярных и художественных текстов. В текстах третьей группы отмечается слияние вербального и невербального компонентов. Словесный текст находится в полной зависимости от иллюстративного ряда, в то время как изображение является обязательным элементом текста. Данный тип креолизованного текста применяется в плакатах, рекламе, научных и научно-технических текстах и др. Без изображения невозможно понять информацию, которую хотел до нас донести автор [4, с. 127].

В соответствии с данной классификацией нами были проанализированы учебные пособия по дисциплине «Практика устной и письменной речи» Р. В. Фастовец «English Speech Practice: Challenge» [5] и «English Speech Practice: Achievement» [7], которые используются для обучения учащихся 1-4 курсов Оршанского колледжа ВГУ им. П. М. Машерова по специальности «Иностранный язык». Анализ учебных пособий по выявлению использования различных видов креолизации информации показал следующие результаты [8, с. 244–245]:

1. Креолизованные тексты и задания включают в себя около 60 % всех заданий, представленных в учебниках по дисциплине «Практика устной и письменной речи» (210 из 350 заданий). Оставшиеся тексты и задания относятся к первой модели как тексты с нулевой креолизацией, так как в данных текстах отсутствует изобразительный компонент.

2. Креолизованные тексты второй модели широко представлены в проанализированных учебниках. 55,8 % всех заданий (196 из 350) относятся к данной модели, из них к заданиям, где преобладающей является вербальная информация, относятся 166 задания из 196 (79 %), к заданиям с преобладающей невербальной информацией – 14 % (30 заданий из 196). По большей части это использование различных дополнительных изображений или иллюстраций, не влияющих на содержание задания или текста, однако тематически связанные с ними, стилизации, т.е. выполнение задания в виде брошюры, объявления, письма или рекламы, использование дополнительных таблиц с информацией из текста или информации, повышающей понимание содержания задания, выделение важной информации. В качестве визуальных элементов также применялось техническое оформление текста: использование различных шрифтов в рамках одного текста, графическое оформление вербального текста (подчеркивание, выделение курсивом или жирным шрифтом).

3. Третья модель, тексты с полной креолизацией, достаточно редко используется в данных учебных пособиях: 14 заданий из 350 (4,20 %). В основном это изображения, являющиеся основой для выполнения задания. Отсутствие визуального компонента лишило бы смысла выполнение данных упражнений.

Источником различных аутентичных креолизованных текстов является сеть Интернет. Существует ряд сайтов, которые можно использовать при поиске нужного материала, например, такие ресурсы как onestopenglish [9],

gocomics [10], cartoonstock [11]. Кроме того, можно вводить интересующую информацию в поисковой сети Google с нужным запросом и использовать вкладку «картинки».

Для достижения цели и задач изучения иностранного языка на всех этапах обучения креолизованные тексты выступают как средство обучения. Как пример использования креолизованного текста при обучении иностранному языку можно рассматривать: комиксы, карикатуры, рекламу, демотиваторы, мемы и др.

Для проверки эффективности использования креолизованных текстов на занятиях нами было проведено экспериментальное обучение на развитие коммуникативной компетенции с использованием креолизованных текстов. Оно проводилось на практических занятиях по дисциплине «Практика устной и письменной речи» у учащихся 2-го и 4-го курсов Оршанского колледжа ВГУ им. П. М. Машерова по специальности «Иностранный язык» в течение двух месяцев, с начала февраля по начало апреля 2020/2021 учебного года. С учащимися проводилось обучение с внедрением креолизованных текстов на различных этапах уроках и с внедрением креолизованных текстов в конце каждого пройденного юнита, где учащимся предлагалось составить устное или письменное высказывание на базе креолизованного текста с использованием активной лексики.

В экспериментальном обучении приняли участие две группы экспериментальная группа (далее – ЭГ) и контрольная группа (далее – КГ). Так как группа изначально делится на две подгруппы, она была разделена на экспериментальную и контрольную группы согласно делению на подгруппы (29 человек в ЭГ и 28 человек в КГ). Уровень знаний в обеих группах до начала эксперимента был примерно одинаковым. Задания для констатирующего среза были подготовлены исходя из пройденных тем. Задания включали в себя письменное высказывание («Сочинение») и устное монологическое высказывание («Монолог с опорой на текст задания»).

Для этапа проведения эксперимента и этапа обработки и анализа информации были разработаны критерии определения уровня развития коммуникативной компетенции в письменной речи на основе письменного высказывания («Сочинение») и в устной речи на основе устного монологического высказывания («Монолог с опорой на текст задания»).

Т а б л и ц а 1

Критерии оценивания письменного высказывания

<p>Грамматический (максимум 3 балла)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - использование соответствующего порядка слов в повествовательных, вопросительных и отрицательных предложения; - использование видовременных форм глагола действительного и страдательного залога в соответствии с правилами употребления; - правильное употребление артиклей в тексте; - употребление модальных глаголов; - правильное использование неличных форм глагола.
--	--

Лексический (максимум 3 балла)	- соответствие использованной активной лексики коммуникативной задаче; - приоритетное использование активной лексики (не менее 25 лексических единиц).
Графико-орфографический (максимум 3 балла)	- орфография.
Коммуникативный (максимум 3 балла)	- решение поставленной коммуникативной задачи (содержание).
	- умение аргументированно высказать свою точку зрения.
Организационный (максимум 3 балла)	- правильное организационное оформление; - логичность и связность составленного высказывания.
Максимум 15 баллов	

Т а б л и ц а 2

Критерии оценивания устного монологического высказывания

Грамматический (максимум 3 балла)	- использование соответствующего порядка слов в повествовательных, вопросительных и отрицательных предложениях; - использование видовременных форм глагола действительного и страдательного залога в соответствии с правилами употребления; - правильное употребление артиклей в высказывании; - употребление модальных глаголов; - правильное использование неличных форм глагола.
Лексический (максимум 3 балла)	- соответствие использованной активной лексики коммуникативной задаче; - приоритетное использование активной лексики (не менее 25 лексических единиц); - разнообразие активного словарного запаса.
Фонетический (максимум 3 балла)	- произносительная сторона речи; - интонационное оформление.
Коммуникативный (максимум 3 балла)	- решение поставленной коммуникативной задачи (содержание); - умение аргументированно высказать свою точку зрения.
Организационный (максимум 3 балла)	- правильное организационное оформление; - логичность и связность составленного высказывания; - присутствие вступительной и заключительной фраз.
Максимум 15 баллов	

Критерии оценивания

0 баллов	0	18-20 баллов	6
1-4 балла	1	21-23 баллов	7
5-7 баллов	2	24-26 баллов	8
8-11 баллов	3	27-29 баллов	9
12-14 баллов	4	30 баллов	10
15-17 баллов	5		

Далее нами были разработаны упражнения на основе креолизованных текстов для констатирующего среза. Данные задания были выполнены учащимися двух групп: экспериментальной и контрольной.

1) *Have a look at these comics and write an essay on the given topic: «How to avoid spending money on useless things?»*



Рисунок 1. Задание для письменной части

2) *Have a look at the comics given below. You are going to give a talk about how you usually buy clothes. You will have to start in 1,5 minutes and will speak for not more than 2 minutes (about 20 sentences).*



Рисунок 2. Задание для монологического высказывания

На основе разработанных выше критериев учащимся были выставлены баллы и отметки, а затем на основе работ всех учащихся был выведен средний результат, который приведен ниже.

Т а б л и ц а 4

Результаты планирующего этапа экспериментальной работы
(письменные и устные высказывания)

	ЭГ	КГ
Критерии оценивания письменного высказывания	9,8	9,0
Критерии оценивания устного высказывания	9,3	10,3
Средний результат в группе (балл)	19,1	19,3
Средний результат в группе (отметка)	6	6

Исходя из результатов констатирующих заданий по устным и письменным высказываниям следует, что разница уровней владения иноязычной компетенцией незначительная.

Определение эффективности апробированного комплекса заданий осуществлялось при помощи формулы вычисления коэффициента оценки (К) : $K(\text{оценки}) = K(\text{экспериментальной группы}) / K(\text{контрольной группы})$, где $K(\text{экспериментальной группы})$ – это средняя отметка, полученная в экспериментальной группе, а $K(\text{контрольной группы})$ – это средняя отметка в контрольной группе, занимавшейся на занятиях без изменений. Стоит отметить, что контрольная группа занималась с другим преподавателем классическим способом и участвовала только констатирующем и итоговом срезах.

Далее рассмотрим комплекс упражнений, который использовался на различных этапах занятий:

1. Задания на развитие изучающего вида чтения с созданием собственного креолизованного текста. Суть данных заданий состоит в том, чтобы создать собственное сопроводительное изображение или схему с опорой на печатный текст. В процессе изучения темы «Hustle and Bustle of City Life» на базе учебного пособия Л. В. Хведчени «Практический курс современного английского языка» учащимся второго и четвертого курсов предлагалось прочитать текст с описанием деревни, а затем нужно было нарисовать план данной деревни на листе А4. Данный вид работы подразумевает активное чтение с преобразованием вербальной информации в графическую. Кроме того, при изучении темы «Asking the Way» учащимся второго курса также предлагалось составить план-карту с изображением пути от колледжа к дому друга. Текст с точным описанием дороги прилагался к заданию.

2. Задания на закрепление изученной лексики с опорой на креолизованный текст. Данные задания подразумевают заполнение рамок, пропусков или выносок (блоков-пузырей) в комиксах и изображениях с использованием

слов по выбранной тематике. Данный вид заданий также подходит для формирования взаимосвязи визуального и вербального компонентов изучаемого понятия.

К примеру, при изучении темы «Health» учащимся второго курса предлагалось заполнить пропуски со своими собственными мыслями в соответствии с изображением, используя активную лексику из юнита.

If you have possible or confirmed COVID-19:

1.		6.	
2.		7.	
3.		8.	
4.		9.	
5.		10.	

Рисунок 3. Упражнение на заполнение пропусков

В процессе повторения лексики по разделу «Relationships» учащимся четвертого курса предлагалось заполнить выноски реплик в комиксе, используя свои собственные идеи, а затем обсудить полученные результаты в группах.



Рисунок 4. Заполнение выносок реплик

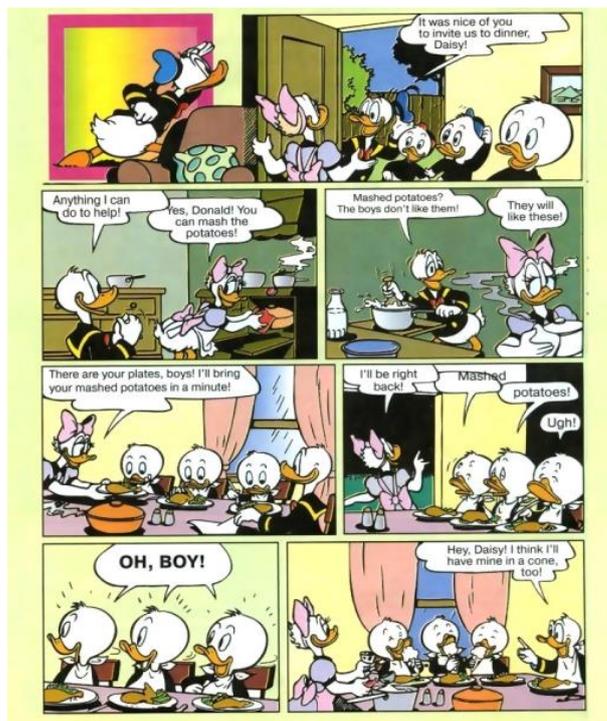


Рисунок 6. Отрывок из комикса «Duck Tales»

4. Задания на развитие письменной речи с опорой на креолизованный текст. Суть данных заданий состоит в написании небольших письменных сообщений на выбранную тематику с использованием информации в изображении или комиксе. Часто сопроводительное изображение наводит на нужные рассуждения или мысли. Так, учащимся четвертого курса в процессе изучения темы “Advertising in the Modern World” было предложено выполнить задание, где нужно было написать о своем отношении к рекламе и о том, как сделать рекламу привлекательнее, чтобы повысить продажи. К данному заданию прикреплялось два изображения, которые помогали определиться с тем, о чем писать.

Look at the ads below. Describe what you see in the picture in writing and write an essay about “Advertising in the Modern World.” The writing should include questions such as:

- *Your attitude to advertising.*
- *What should be done to improve things for sale?*

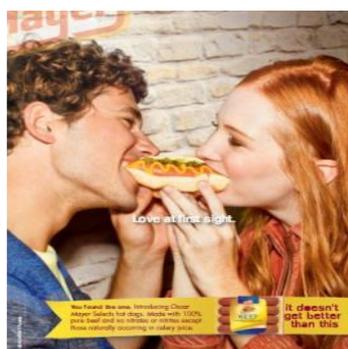


Рисунок 7. Изображения с рекламой к упражнению

Этап обработки и анализа результатов экспериментальной работы заключался в выявлении эффективности разработанного и апробированного нами комплекса заданий для достижения цели экспериментальной работы.

На данном этапе был проведен контрольный срез знаний на определение уровня коммуникативной компетенции в устной и письменной речи. Содержание заданий констатирующего среза знаний были схожи с заданиями на итоговом. За итоговые и контрольные задания максимальный балл, который мог получить учащийся, составлял 30 баллов. Неудовлетворительный уровень составлял менее 15 баллов. Критерии оценивания обучаемых на констатирующем и обобщающем этапах были идентичны.

В таблице представлены результаты этапа обобщения и анализа полученных результатов экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах:

	ЭГ	КГ
Критерии оценивания письменного высказывания	10,8	10,1
Критерии оценивания устного высказывания	10,3	9,9
Средний результат в группе (балл)	21,1	20,0
Средний результат в группе (отметка)	7	6

Исходя из результатов этапа обобщения и анализа результатов по письменным и устным монологическим высказываниям, следует, что средний балл в экспериментальной группе увеличился на 2 балла, что свидетельствует о повышении уровня владения коммуникативной компетенцией у учащихся экспериментальной группы. Также мы можем наблюдать увеличение среднего балла в контрольной группе (0,7). Данные показывают, что владение коммуникативной компетенцией у учащихся обеих групп улучшилось.

Для определения коэффициента эффективности экспериментальной работы, мы подставили полученные данные в формулу: $K(o) = 21,1 / 20,0 = 1,06$. $K \geq 1$ служит основанием для выводов о том, что осуществление разработанного и апробированного нами комплекса заданий прошло успешно.

Таким образом, апробированный комплекс заданий способствовал развитию коммуникативной компетенции в устной и письменной речи у учащихся группы, что дает основание для подтверждения выдвинутой нами гипотезы – о том, что, если организовать применение креолизованных текстов по дисциплине «Практика устной и письменной речи» на основе специально разработанного комплекса заданий, то это будет способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся в устной и письменной речи. Разработанный и эффективно применяемый нами комплекс заданий на основе креолизованных текстов дал возможность учащимся повысить свой уровень коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин, В. М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия / В. М. Березин. – М. : РИП-Холдинг, 2003. – 174 с.
2. Оптимизация речевого воздействия / Ю. А. Сорокин [и др.]. – М. : Наука, 1990. – 240 с.
3. Бернацкая, А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние / А. А. Бернацкая // Речевое общение: Специализированный вестник Краснояр. гос. ун-та ; под редакцией А. П. Сковородникова. – 2000. – № 3(11). – С. 104–110.
4. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (На материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. / Е. Е. Анисимова. – М. : Издательский центр «Академия», – 2003. – 128 с.
5. Валгина, Н. С. Теория текста. Учебное пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, – 2003. – 191 с.
6. Фастовец, Р. В. Практика английской речи = English Speech Practice: 1-й курс: учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Р. В. Фастовец [и др.] ; под ред. Р. В. Фастовец. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 480 с.
7. Фастовец, Р. В. Практика английской речи = English Speech Practice: 2-й курс: учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Р. В. Фастовец, Т. И. Кошелева, Е. В. Таболич ; под ред. Р. В. Фастовец. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 400 с.
8. Шатьков, Д. О. Креолизованные тексты и их роль в обучении иностранному языку / Шатьков Д. О. // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы IX Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 23 апреля 2021 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 244–245.
9. Boyd, V. Grammarman / V. Boyd. – URL: <https://www.onestopenglish.com/grammar/grammarman/552373.article> (date of access: 23.11.2021).
10. Davis, J. Garfield / J. Davis. – URL: <https://www.gocomics.com/garfield> (date of access: 21.11.2021).
11. NewCartoonStock. – URL: <https://www.cartoonstock.com> (date of access: 22.04.2021).

N. V. Barashko

г. Минск, Беларусь

THE USAGE OF PODCAST-TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS

A teacher is a person who studies for the whole of his/her life. That`s why the most important criteria of a teacher`s work becomes his/her self-education, the aim of which is using new different forms and methods of teaching and information technologies. In the time of the rapid development of scientific and technological progress, when the possession of the necessary information becomes an important tool in any sphere of human activity, the most important task is to teach the younger generation to live in the informational world. New information technologies are able to become a means by which the student`s consciousness acquires a new character. The ability to model a situation using a computer leads to the development of a systematic way of thinking in which cultural and moral values dominate in the creation and realization of new technologies [1, c. 31].

Nowadays the priority in the teaching of foreign languages is given to communication skills, authenticity of communication, learning the language in the cultural context, autonomy and interactivity of teaching. Using internet-technologies in foreign language teaching helps not only in the formation of speaking skills but also in teaching vocabulary and grammar. Most importantly, the usage of information technologies is one of the main ways of developing the pupils` independent cognitive activity [2, c. 281].

There have appeared a lot of innovative teaching technologies, but I`d like to focus on the technology of podcasts. Podcasting is the process of creation of audiofiles or videofiles which are called podcasts and are widely spread for free on the internet. The word «podcast» unites two English words – “iPOD” and “broadcast.” We can download the necessary podcast on our computer or phone in the MP3 format. It is known that the word «podcasting» was invented by the famous American VJ, former leader of the MTV-channel Adam Carry in 2004. At that time the word was included into the *New Oxford American Dictionary* and in 2005 it became “The word of the year”. That`s why Adam Carry is considered to be the “founding father” of podcasting.

Podcasting means both the production and offering of podcasts or videocasts. It is an advantageous alternative to radio broadcasting and television, because it doesn`t require frequency licensing and is available at any time that is convenient for users. Today podcasts are offered by TV and radio stations (along with regular broadcasting), websites of various institutions, universities, educational centres and also podcast terminals. The didactic potential of podcasting is based on the major technical and didactical characteristics of this internet technology:

1. *Authenticity*. Podcasts can enrich English classes because they mostly contain authentic material used at the advanced level of studying English. A huge number of podcasts represent didactic material with tapescripts and accompanying texts, notes on the degree of complexity of the podcast, didactic recommendations

as well as assignments that can be used at different levels of studying English. It has been noted that when students are given the opportunity to be in an authentic situation, the process of learning a foreign language becomes especially fascinating, motivated and effective.

2. *Actuality.* The podcasting system allows users to regularly replenish their database with new audio and video materials from the Internet. By signing up to receive podcasts, we can have audio and video files on our computer every day with information about current events in various areas of life that can be used to practice a foreign language in class or outside of it.

3. *Competency in the sphere of media.* The technical conditions of using podcasts are simple; we can just upload the necessary podcast in the MP3 format to the computer or flash drive. It's a good motivation for pupils because they can implement their technical skills to explore new means of studying English (individually or in groups).

4. *Autonomy.* Being one of the basic advantages of the internet as a teaching platform, autonomy allows taking into account the pupils' needs in studying, individual tempo of studying and their level of knowledge of English. If pupils can choose the conditions of their studying themselves according to the principle of autonomy in education, internet technologies can successfully compete with traditional lessons.

5. *Multichannel perception.* The service of podcasts often offers teaching materials which are built on the combination of sounds, photo or video images and texts. It gives an opportunity to use at the same lesson multichannel teaching materials, it means that we can use different senses of perception, which expands the receptive abilities of pupils and becomes an important key to the understanding of information in the foreign language, and as a result, it stimulates the students' oral or written speech on the topic.

6. *Mobility* of the technical means (MP3) allows turning to the podcast at any time and not only in the lyceum or school, so in this case we can speak about the broadening of the teaching environment. The access to such means of communication as podcasts outside the class gives pupils a chance to use any time and opportunity to study according to personal receptive skills, which makes listening much easier.

7. *Multifunctionality.* The system of podcasting is multifunctional because it allows to develop listening, speaking and writing skills and gives additional linguistic and cultural knowledge.

8. *Productivity.* The usage of existing materials is one of the sides of working with podcasts at the lessons of English; the other side is the creation and use of the pupils' own podcasts. In terms of productivity, podcasting stimulates the pupils' active learning of a foreign language through creating and publishing their own audio or video materials and using current information technologies in real-life situations. To create their own podcasts, they need to go to a specific podcast site and follow the tips outlined there. To record podcasts, they must use network software. It will be useful if the teacher could check the podcast script to make sure that the podcast is grammatically and lexically correct. The pupils themselves or the teacher can prepare the tasks for podcasts [3, c. 281].

9. *Interactivity.* At the present stage of the development of the Internet, interactivity seems to be the main idea of the Web 2.0 concept, according to which it is important not only to listen to, read or view information on the Internet, but also to interact with other people. Integration of podcasting into the teaching of a foreign language increases opportunities for cooperation and interaction [3, c. 126–127; 4, c. 190–192].

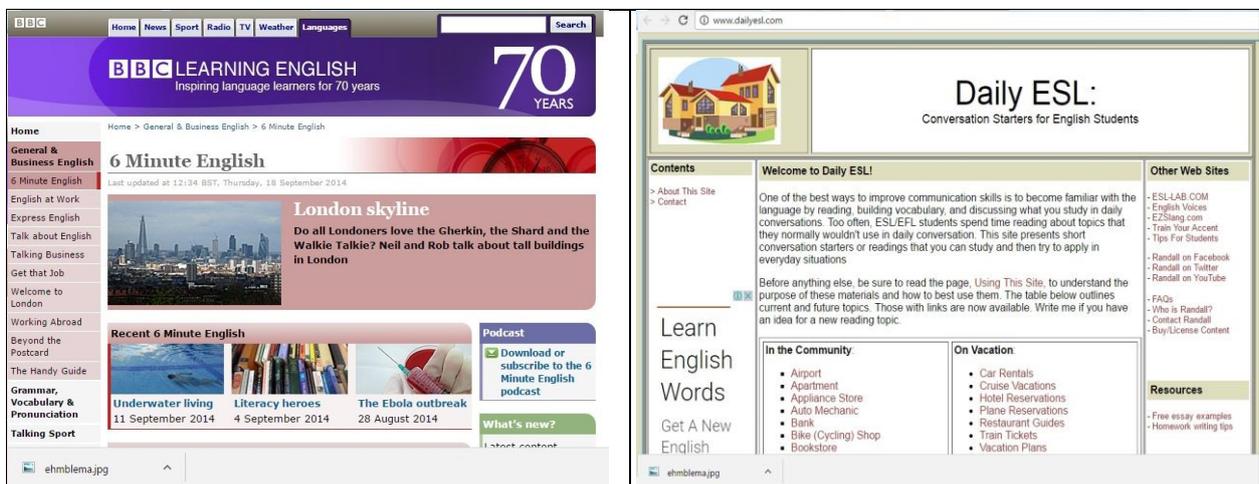
Podcasts can be used in various ways:

- 1) listening to podcasts as homework and then discussing them in class;
- 2) listening to podcasts with a preliminary lexical commentary prepared by the teacher, which makes authentic podcasts accessible to students at lower levels;
- 3) listening to podcast fragments, podcasts with a transcript (the printed text of the audio file);
- 4) using podcast fragments for dictation with subsequent exercises on word combinations, grammar rules, etc.;
- 5) listening to podcasts with a slowed-down speech rate, which facilitates the process of speech recognition in a foreign language for students with a lower level of linguistic competence;
- 6) recording students' podcasts on a given topic in the form of discussion in a group or in pairs.

We can also invite students to listen to the podcast, translate it into Russian, with the help of the teacher to make sure the translation is correct, comparing it with the original. Then the students are invited to carry out a reverse translation. Ultimately, students compare their English version with the podcast script prepared by the teacher in advance.

The only problem that can be encountered with the use of podcasts is the huge number of sites offering podcasts. How not to get confused and choose really useful materials? First of all, we need to turn to authoritative sites that guarantee the reliability of information. In addition, it is good if the site gives an opportunity to choose the appropriate level of complexity for podcasts, since most of them are aimed at listeners of a more advanced level. Thus, it is important for the teacher not to get confused in all the variety of podcasts and to approach the selection of information with care [3, c. 281].

These are examples of podcasts I use at my lessons:



To sum up, podcasts allow us to listen to or to view educational content on the computer, thus studying a foreign language goes beyond the classroom. We can subscribe to various podcasts on the internet, and in the vast majority of cases it's completely free. The podcast can contain everything that can be recorded as an audio or video file: a lecture, a lesson, a demonstration of some extracurricular activity. Students can also create their own podcasts, and that contributes to the improvement of their writing skills, as students prepare the podcast script themselves. Every modern teacher should use new opportunities for both using ready-made and posted materials on the Internet and for creating new podcasts.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барашко, Н. В. Использование информационно-коммуникативных технологий во внеклассной деятельности по иностранному языку / Н. В. Барашко // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля : сборник материалов Международной научно-практической конференции, 22 ноября 2013 г., [Минск] / ред. Б. М. Хрусталева [и др.]. – Минск : БНТУ, 2014. – С. 31–35.
2. Бедулина, Г. Ф. Интерактивные методы в преподавании социально-гуманитарных дисциплин / Г. Ф. Бедулина // Женщина. Общество. Образование: материалы 13-ой междунар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010 г. / Минск. Женский институт Энвила. – Минск, 2011. – С. 281–283.
3. Хохлушина, Е. В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции / Е. В. Хохлушина // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 123–125.
4. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189–201.

I. M. Basovets, M. A. Provolotskaya

Minsk, Belarus

VIDEO BANK AS PART OF UNIVERSITY DIGITAL TRANSFORMATION

Our modern life offers the increased availability of technological solutions in the field of education to complete a wide range of academic tasks. University departments all over the world are trying to find their own micro solutions to meet specific teaching needs in order to provide students with the best learning practices.

Minsk State Linguistic University is also looking for effective digital solutions in different aspects of foreign language teaching. For example, for the purposes of the university year-long curriculum course called “Socio-cultural Aspects of Communication”, designed as a practical course in spoken and written

English for the third-year students of the English Language Department, a team of members of the Chair of History and Grammar of the English Language developed a digital micro solution in the form of a video bank of materials available for downloading from the university Intranet. The video bank is not a separate course, rather it is a digital supplement to the current curriculum course, designed to activate the learners' vocabulary, develop their listening comprehension and communication skills aimed at increased fluency through meaningful exchange.

The video bank mission. Its mission covers three foremost objectives that the video bank is thought to achieve.

1) The first goal is to enhance effective learning process. Today we live in the 'video age' granting us many possibilities for integrating video into language learning, facilitating communicative learning skills in all aspects of education. Video offers opportunities for developing listening and speaking, which can be the most difficult skills for language learners. The videos in the bank designed for the in-class interaction activate students' prior knowledge acquired from the reading materials of the curriculum course. This prior knowledge helps students to understand the video content and motivates them to easily accomplish the lesson's activities. Videos for the out-of-classroom activities allow students to study at their own pace and when they have the time. Another point that is worth mentioning here is the fact that videos are really mighty tools to power-up language learning because they involve emotions and energy thus creating an emotionally colored classroom atmosphere which facilitates students' engagement and fosters easier memorizing of the course material. In this regard the authenticity of the content is significant since videos presented by native speakers allow to create such a classroom atmosphere.

2) The second objective of the video bank within its mission is to focus on visualized understanding of culturally specific issues – open and ethically grounded. The video bank focuses on advancing cross-cultural awareness and understanding of certain cultural issues and global tendencies in social development. It helps to build a cohesive, open-minded, and engaged community of students who understand and appreciate aspirations and values of the English speaking people. It guides students' decision-making in the fields of the problems discussed so that they can shape their own attitudes to the controversial issues of the modern world.

3) The third constituent of the video bank mission is to advance university priorities in the field of digital transformation. The university digital transformation requires a cohesive system of digital measures aimed at addressing major educational goals through a distinctive approach to higher education. The growing penetration of digital resources into university education results in the careful use of resources and saving costs, the adoption of new modes of resource creation and distribution. The video bank is a tiny part of this digital transformation that can allow the university to become more efficient and open to progress and innovation in order to maintain and build excellence, emphasize innovative student-centered learning and cross-disciplinary connection.

The video bank structure. The video bank consists of 1) short videos lasting for 2–5 minutes for in-classroom activities and longer videos exceeding 5 minutes for independent out-of-classroom learning and 2) electronic guides developed for students and teachers.

Several principles guided the selection of the **videos** for the bank: a) content relevance, b) intelligibility, c) modernity, d) meaningfulness, e) authenticity, and f) flexibility. In particular, the videos found on youtube.com had to be a) closely related to the topics discussed within the scope of approved curriculum course issues; b) spoken in a standard language, comprehensible, and distinctly pronounced; c) updated and reflecting modern tendencies in socio-cultural sphere; d) informative and provoking discussion, encouraging students to get involved and share opinions, leaving room for imagination; e) reflecting real situations in Great Britain, the USA, Belarus; f) suitable to a variety of learners and class sizes. Additionally, for the videos to be watched in class the principle of brevity was applied so that the video activity should not require a lengthy viewing and discussion.

The videos are supplemented by electronic students' **guides** consisting of three parts: pre-viewing, viewing and follow-up. The teachers' guides additionally include the scripts of the video texts reproduced by different speakers.

The pre-viewing part of the guides comprises an introductory task which familiarizes learners with the topic in hand and often takes the form of questions related to those raised in the video. The viewing stage presupposes watching the video and note-taking to fulfill the exercises for listening comprehension. The exercises of the viewing stage are varied and include such tasks as: mark statements as true or false, fill in the gaps, answer the questions, continue / finish the sentences, find equivalents / translate the phrases, etc. The follow-up section provides a useful evaluation of the information in the video and an active discussion of the raised problems which can be done in pairs in the form of dialogues, in groups or teams as a group discussion, or involving the whole class as a board debate. Students are encouraged to share their opinions on specific issues expressed in the video, agree or disagree with the speakers' statements mentioned in the video, compare culturally specific situation in Great Britain or the USA to the one in Belarus.

The video bank content. The video bank includes materials covering seven big blocks of topics that are studied during the course. They are: Languages, Mass Media, Music, Youth Culture, Environmental Issues, Social Issues, Some Aspects of British and American Cultural Life. Each block of topics is devoted to certain problems of either common human nature or those that are culturally specific. Within the scope of the first block – Languages – videos in the bank encompass such areas as: the most spoken world languages, Transatlantic English, accents, dialects, local and regional varieties of the English language, and pros and cons of the spelling reform. The Mass Media block of topics includes videos about the most popular TV shows in Britain, the Open University structure and programs,

the impact of television/screen media on children. The Music section covers videos in music history, the impact of music on people, most popular music festivals in Great Britain and the world, the Promenade concerts and the Last Night of the Proms, the British traditional folk dance called Morris dance, and some videos telling a story about a famous classical composer and a young music prodigy. Youth culture is supported by videos about the youth fashion, their identity, their relationships and stance to different media, the youth generations – Millennials, Z, Y and their values, problems of this age including pub-crawling and e-smoking. Environmental issues embrace videos about climate change, traffic pollution, rubbish recycling, the Chernobyl disaster and its consequences, and nuclear energy on the example of the nuclear power station constructed in Belarus. Videos on Social Issues touch upon family values, single parenting, teenage problems, adoption challenges, ageism, nature / nurture debate and leadership qualities. And the final block consists of videos about the British character, stereotypes, the role of the British monarchy in the modern world and the future of the British crown.

Using videos in teaching “Socio-cultural Aspects of Communication” has a considerable number of **benefits** for both learners and teachers.

1) Videos appeal to **multiple learning preferences** (e.g. visual, aural, and written) through the use of images, animation, text and audio and thus help increase learner engagement, which is extremely important in a typical mixed abilities classroom. An effective combination of the above-mentioned constituents is seen in the video “How TV Affects the Brains of Young Children”, a TED talk about the adverse impact of television on the young brain. The presenter speaks fast but uses a considerable amount of graphs, pictures, video clips, etc., thus making the content easier to grasp.

2) Videos facilitate **understanding of complex information** – using text and pictures can assist students with difficult concepts by providing an external representation of the – and help to maintain learner attention by making the information more attractive and motivating, hence making complex information easier to comprehend. As a rule, the role of visualization is paramount during the discussion of ecological issues and concepts, many of which can be too scientific for learners if presented only through text materials.

3) The use of videos supports **multimodal learning** by integrating multi-modal elements (e.g. text, audio, images, and animation) into teaching. Presenting course materials in more than one mode may help learners to realize that studying is not necessarily as hard as they feared, improve attention and encourage lower-achieving students. For instance, the video “History and Psychology of Music” comprises two parts, the first being a series of short extracts from music clips that illustrate how music evolved in different epochs and decades; even if the student cannot grasp all the details of the following mini-lecture, they will still be able and willing to discuss the first part.

4) Using videos **reduces cognitive load** – effectively developed videos or animation can enhance comprehension and retention of information. Good

examples are a short 4-minute video about Morris dancing and a slightly longer piece about the British festival “The Proms”, which serve to illustrate the concepts from the coursebook texts and help memorize them through effective visuals and a dynamic presentation of information.

5) Using videos promotes **authentic learning** by presenting information in real-world contexts, which is crucial for the university course “Socio-cultural Aspects of Communication.” Videos are indispensable to both teachers and students who are discussing accents, dialects and varieties of the English language, customs and traditions of the English-speaking countries, folk dancing, as well as many other topics of the course.

6) Finally, using videos helps strengthen **multiple core literacies** including written and oral communication, information literacy, creative thinking, inquiry and analysis, critical thinking and problem solving, digital literacy, etc. – all those skills that will ensure a smooth transition of a university student to a successful professional.

At the beginning of the course “Socio-cultural Aspects of Communication” students are required to download the whole video bank with a view of having full access to all the video materials at any time. The folder containing the video bank can be found at the computer classrooms of Minsk State Linguistic University, together with an enclosed inventory intended to facilitate the search for a certain video. The teachers’ folder, unavailable for the students, comprises a more detailed inventory indicating the length of the videos and providing a short description of the content, as well as giving a number of tips regarding whether this video could be recommended for in-classroom viewing or for out-of-classroom viewing. The latter, however, cannot be and should not be considered as a strict requirement. Another important difference between the two parts of the video bank is the fact that the teachers’ version contains electronic guides to the videos, whereas the learners’ part is offered to the students without any guides or instructions for a number of reasons, which enables a teacher to implement a variety of strategies.

As mentioned above, the bulk of the video bank is made up of **short videos** lasting for about 2–5 minutes intended for in-classroom activities, thus allowing the teacher to estimate – more or less accurately – the time necessary for one or two viewings and discussion, as well as for creating a dynamic classroom format. This rather traditional approach to working with videos is efficient for supplementing text-based discussions introducing a new angle or aspect of the topic studied and, predictably, helps to coordinate the students into moving at the same pace. With **longer videos**, the teacher may choose to send an electronic guide to the students via email and thus treat the video as homework.

The availability of a video bank shared by both teachers and students is also a way to create a more personalized learning environment and shift from teacher-focused learning to learner-focused learning via a flipped classroom approach to working with videos. **Flipped learning** here presupposes that some or all of the video content associated with the topic will be accessed by the students outside the

class so that they could consume all of the video material at home at their own pace and during class time they could complete work assignments traditionally given as homework. The approach in question has a number of advantages, one of the most obvious being the opportunity to save in-classroom time for communication activities. Also, in a traditional classroom, it may happen so that the content of a video is too difficult and most of the students will struggle with it or, alternatively, if it is too easy, then most of the students will be bored, therefore, teachers typically end up working with the mythical ‘middle of the class’. In flipped learning, students can watch home videos at their own pace; those who are familiar with the material can go through it quickly, even watching it at an increased speed, while others who are not as familiar with it can pause to take notes, re-watch it or call up other resources to help them understand a concept being explained. As noted previously, the students download the video bank without electronic guides, so some of the possible ways to flip the classroom will be to ask the learners to generate vocabulary lists of their own, write their own summaries, notes or diagrams, create their own exercises, etc. As a result, classroom activities may include pair work with students challenging one another, extended guides offered by the teacher, peer teaching in case the learners get to watch different videos, and many other activities that enhance the role of the student and nurture their ability to work independently and accept responsibility for their own learning.

Each of the major blocks of topics studied during the course “Socio-cultural Aspects of Communication” – “Languages”, “Mass Media”, “Music”, “Environmental Issues”, and “Social Issues” – concludes with a **project class** which gives the students the opportunity to co-create the course by drawing attention to particular aspects of the topic under discussion. Students’ group or solo projects may be extensions of the issues that have already been discussed in class or, conversely, be completely new issues. As a rule, the teacher only suggests a number of ideas giving the learners a freedom of choice. In a majority of cases students do not find it difficult to choose an issue to report on; however, if in doubt, the students may be asked to address the video bank for ideas. It should be noted that the video bank contains both obligatory and optional materials, so the extra videos may be recommended by the teacher as digital aid to supplement future projects which can be considered as a spin-off benefit of the digital bank.

The created video bank is, therefore, an efficient micro technological solution that meets the needs of the course “Socio-cultural Aspects of Communication” by focusing on advancing knowledge and visualized understanding of culturally specific concepts and issues, enhancing an effective learning process and emphasizing innovative student-centered learning. It serves as an important supplement to the main curriculum which promotes authentic learning and strengthens the core literacies essential for the formation of a successful, independent-thinking individual.

I. K. Kudriavtseva
Minsk, Belarus

TEACHING WILLIAM FAULKNER IN THE 21ST CENTURY

William Faulkner was one of the key figures of 20th-century American and world literature, a winner of the Pulitzer Prize and the Nobel Prize. Because of their aesthetic and thematic value, Faulkner's books appear on the syllabus at schools, colleges and universities. Faulkner's great subject was, in his own words, "the human heart in conflict with itself" [1]; his characters are depicted in the moments of confusion over their identities and their positions within the social context. Faulkner's method was to express the universal human longings through the representation of the local – that is, the social hierarchies, cultural traditions and history of the American South where he was born and spent most of his life. And this is precisely what makes teaching Faulkner's texts so challenging. To understand the psychological dilemmas his characters face and the choices they make, students have to be aware of the historical, economic and sociocultural contexts of the writer's and his characters' lives that may be vastly different from their own backgrounds and cultural contexts.

Another difficulty of teaching Faulkner's texts lies in their narrative complexity. Faulkner's style, especially in the books written in the 1920–1940s, was influenced by modernist techniques and assumptions that implied a refusal of traditional literary forms associated with conservative values. Disruptions of chronological order, multiple points of view, shifts in the narrative, elements of the stream-of-consciousness technique in Faulkner's texts demand heightened sensitivity and attentiveness on the part of the reader. For example, one of the features of Faulkner's style is long, complex sentences that contain strings of adjectives or nouns. In fact, in 1983 Faulkner was awarded the title of "Longest sentence in Literature" by Guinness World Records for his 1,288-word sentence in the novel *Absalom, Absalom!* The writer himself had insisted: "I'm trying to say it all in one sentence, between one Cap and one period. I'm still trying to put it all, if possible, on one pinhead" [2, p. 261].

Ineke Bockting, in an essay describing her experience of teaching Faulkner's novel *The Sound and the Fury* to English majors in Holland, Norway and France, tells of her trying to find the answer to the question frequently asked by students: why did Faulkner make the book so hard to read? Over the years she has come to this answer: "because he wants to create empathy with his characters. He wants you to be as desperate as they are <...>; he wants you to feel as deserted, as lost as they do" [3, p. 5–6]. Another teacher, Rajini Srikanth, in the essay "Why I, a Woman of Color from India, Enjoy Teaching William Faulkner" tried to figure out an answer to the same question. She came to the conclusion: "Faulkner's apparent disregard for his accessibility stems from the premise from which he writes. His text is an invitation to enter unconditionally into his world. <...> The reader must <...> enter totally the community of which he writes" [4, p. 36–37].

Finally, some Faulkner's books appear quite controversial by modern standards because of his use of sex and violence and racial language. As noted by Philip M. Weinstein, Faulkner is in trouble in the American "academy" "because his work is recurrently offensive (at the representational level) to women and blacks and because it requires (at the formal level) an investment of readerly energies that fewer and fewer (mainly college-trained) readers see reason to provide" [5, p. 19]. Students must have an advanced level of literary competence to distinguish between the ideological positions of the author, of the narrator and of the speaking character. After analysis and discussion they must discover that Faulkner creates a compelling image of a racist patriarchal culture only to problematize its legitimacy. He demonstrates the privileged position the southern white male only to show its limitations.

As seen from these observations, Faulkner's writing resists easy assimilation and interpretation in the context of a literature classroom. That's why Stephen Hahn and Robert W. Hamblin, the editors of the volume "Teaching Faulkner: Approaches and Methods," note: «Concern for the manner and means of teaching Faulkner has recently become a significant emphasis in Faulkner studies» [6, p. 2]. In fact, there is a special digital resource *Teaching Faulkner Newsletter* [7], published by the Center for Faulkner studies at Southeast Missouri State University, where educators share their experiences of teaching Faulkner's texts.

Among the strategies that allow teachers to make Faulkner's texts more accessible to students, the following can be mentioned:

- doing close reading of Faulkner's texts to study their poetics, their genre and style specificity (this works better with Faulkner's short stories);
- using a wide range of critical perspectives (feminist, Marxist, ethnic, ecocritical, Freudian, Jungian etc.) to focus on particular socioeconomic, cultural or psychological aspects of the text with the aim to bridge the gap between the fictional reality and the students' own life experiences;
- comparative studies of Faulkner's texts alongside each other or alongside texts by other writers – to highlight the similarities and differences in aesthetic and thematic concerns of writers who belong to particular literary traditions;
- using films as a way to introduce Faulkner's texts.

William Faulkner's books are included into several literature courses at Belarusian State University of Foreign Languages. Specifically, Faulkner's novel *Light in August* is discussed in the course of "History of English and American Literature" that is offered to the students of the English Faculty and the Interpreters' Faculty. The main strategy that is used to discuss the novel is placing it in the historical and biographical contexts. The discussion (in the form of individual and group presentations) of the setting – the American South in the 1920s – gives the students a better understanding of the power relations described in *Light in August*. Such cultural-historical approach allows them to see the complexity of the novel's central figure, Joe Christmas, whose identity is problematized through his mixed racial origin. Other characters of the novel are also marginalized because they do not fit in very well with the hierarchies and

norms of the segregated patriarchal southern community, and the students' analysis of the physical and the psychological movement of the plot heavily depends on the knowledge of this kind of historical and cultural information.

After that, the students approach Faulkner's text from the point of view of poetics: they discuss the structural elements of the plot, the novel's composition, the system of characters and means of characterization, the narrative method used by the author, the title and its symbolic function etc. Here the students' critical thinking and English language skills are further developed through a number of problem questions and critical opinions for them to comment on, to agree or to disagree. At this point the students can appreciate the universal character of Faulkner's texts and relate them to their own experiences. They are invited to speak on the importance of family relations and of knowing your own roots, taking Faulkner's words about Joe Christmas as a starting point: "He didn't know what he was, and so he <...> deliberately evicted himself from the human race because he didn't know which he was. That was his tragedy. That to me was the – the tragic, central idea of the story, that he didn't know what he was, and there was no way possible in life for him to find out, which to me is the most tragic condition a man could find himself in, not to know what he is and to know that he will never know" [8]. Faulkner's belief that "every man <...> is the sum of his past, of his ancestry, and so there's nothing ever ends in that sense" [9] applies not only to the characters of *Light in August*, but to the concepts of personal and collective history and memory in general.

Finally, *Light in August* is analyzed as a modernist text, and the novel's complexity of composition and density of style make perfect sense in the context of modernist experimentation. Students focus on particular episodes from the novel (the seminar plan on *Light in August* contains the most important extracts from the novel in English) to analyze Faulkner's style.

Although *Light in August* usually represents a challenge to students who may be puzzled by its non-linear structure and the complexity of its moral, social and psychological themes, approaching it from three different points – its context, its poetics, and Faulkner's modernist literary techniques – allows the students to see how different types of discourses (racial, gender, psychological, cultural etc.) interact in a literary text to create a complex picture of man and society.

To sum up, in spite of the challenges that Faulkner's texts present in the context of studying foreign literature and language, they can be effectively used to enhance the students' professional and personal development through a careful choice of methodological approaches.

LITERATURE

1. Faulkner, W. Banquet speech / W. Faulkner. – URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1949/faulkner/speech/> (date of access: 05.11.2020).
2. Kartiganer, D. M. "He Was Writing" / D. M. Kartiganer // *Faulkner at 100: Retrospect and Prospect* / ed. D. M. Kartiganer, A. J. Abadie. – Jackson: University of Mississippi Press, 2009. – P. 261–263.

3. Bockting, I. Teaching the Unteachable : William Faulkner's The Sound and the Fury / I. Bockting // Faulkner at Fifty: Tutors and Tyros / ed. M. Liénard-Yeterian and G. Préher. – Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2014. – P. 3–17.
4. Srikanth, R. “Why I, a Woman of Color from India, Enjoy Teaching William Faulkner” / R. Srikanth // Teaching Faulkner : Approaches and Methods / ed. S. Hahn, R. W. Hamblin. – Westport, CT : Greenwood Press, 2001. – P. 31–43.
5. Weinstein, Ph. M. “No Longer at Ease Here” : Faulkner in the New Millennium / Ph. M. Weinstein // Teaching Faulkner: Approaches and Methods / ed. S. Hahn, R. W. Hamblin. – Westport, CT : Greenwood Press, 2001. – P. 19–30.
6. Hahn, S. Introduction / S. Hahn, R. W. Hamblin // Teaching Faulkner : Approaches and Methods / ed. S. Hahn, R. W. Hamblin. – Westport, CT : Greenwood Press, 2001. – P. 1–7.
7. Teaching Faulkner Newsletter. – URL: <https://semo.edu/faulkner-studies/teaching-faulkner/> (date of access: 10.10.2021).
8. Faulkner at Virginia : An audioarchive. – URL: https://faulkner.lib.virginia.edu/display/wfaudio06_1 (date of access: 10.10.2021).
9. Faulkner at Virginia : An audioarchive. – URL: https://faulkner.lib.virginia.edu/display/wfaudio30_1.html (date of access: 10.10.2021).

N. M. Narkevich
Stolbtsy, Belarus

USING DIGITAL TOOLS TO ENCOURAGE LEARNER AUTONOMY

We all live in a fast-changing world where the ideas of lifelong learning and student-centered approach have become a necessity rather than an option. Nevertheless, it can be an elusive goal without developing autonomy in learners from an early age. By *learner autonomy* we will understand «the ability to take charge of one's learning» [1, p. 3]. The main idea behind learner autonomy is that students should take responsibility for their own learning, rather than be dependent on the teacher. It is presupposed that student-centered approach implies making learning motivational and inspiring. It led us to the idea that motivation should come from within, thus making students responsible for their own learning. At the same time, we cannot deny the impact that technology has on our lives. It has dramatically changed not only our way of living, but also our way of perceiving the reality, especially in post-COVID times.

Thus, teachers should encourage students to use technological tools both inside and outside the classroom to create the immersion-learning environment. At the same time, technology can serve the purpose of enhancing learner autonomy.

The process of teaching since COVID-19 times has become very complex in its essence. According to P. Jarvis, «teaching is changing; it is being forced to

change by the dominant globalizing forces of social change» [2, p. 36]. Though it was said long before modern global challenges, it reflects the idea that teachers should be always aware of the latest changes and ready to react accordingly.

One of the crucial issues in defining the concept of learner autonomy is isolating the dispositions that an autonomous learner should display. According to V. Chan's classification [3, p. 506], an autonomous learner should set his/her learning goals, identify and develop learning strategies to achieve these goals; develop study plans; reflect on his/her learning which includes identifying problem areas and means of addressing these problems; identify and select relevant resources and necessary support; assess his/her progress and define his/her own criteria for evaluating performance and learning (including strategies, materials etc.).

One of the challenges lies in establishing the degree of autonomy that would be appropriate for both teachers and students in their specific learning and teaching contexts. My American colleague, Mrs Fitchpatrick, a teacher of English from George Junior High School in Springdale, Arkansas mentioned three different levels of autonomy according to students' capacity to work independently during COVID period. The school gave the students the option to be virtual, blended, or onsite, and the lessons were created to give students who are at home and students who are in class the same opportunity to learn. They used Google Classroom to collect assignments, Screencastify to help them understand instructions, Coggle as a way to take notes, and VoiceThread as a way for students to reflect on their work. My another colleague, Beena Koirala, an academic supervisor and a mentor of Gaindakot English School from Nepal, uses MOOCs with her students to develop language skills outside the classroom. In my teaching context, I found this step appropriate only for highly motivated students who can work independently at their own pace. Definitely, learner autonomy does not appear overnight. Instead, it should be cultivated gradually to allow a smooth transition from one stage to another. Douglas Brown believes that encouraging students to make their own choices starting with the elementary level can give students «a sense of 'ownership' of their learning and thereby add to their intrinsic motivation» [4, p. 147].

Fostering learner autonomy turns to be a rather intricate process requiring commitment and seriousness not only from teachers but also from students. That is why the concept of learner autonomy always implies two factors: freedom and responsibility. Students consciously monitor their own progress and make an effort to use available opportunities to their benefit [5, p. 29]. As a teacher, I had to overcome the students' reluctance for self-regulation, and I did it by implementing attractive and intuitively easy digital tools to make learning process 'unavoidably accessible' for students. However, educational technology tends to presuppose autonomy rather than foster it. Therefore, the teacher should offer support and suggestions, helping students to learn how to use digital tools for language learning, encourage learners to look for support online, which can be found on the Help pages or a community space. I would recommend video tutorials, as they

appeared to be useful in my context because we were unable to communicate physically offline at that time. I also provided support to my students organizing meet-up sessions in Zoom to discuss progress and share results with peers.

Today we have a diversity of environments ranging from adaptive learning systems through mobile apps to social networking sites and MOOCs. Some digital tools contribute to collaboration and interaction, others can be a great source of motivation and students' engagement. There are special apps for enhancing all language areas separately and in complexity. When educators consider using digital tools in order to develop learner autonomy, they should pay attention to those that will stimulate students' intrinsic motivation and independence and that are initially designed for independent use. When autonomy and structures are balanced, learners have as much freedom as they need and can make choices. For example, networking digital technologies enable language learners to collaborate and create content online. They have given rise to new ways in which learners are able to express their autonomy. When technology became more accessible, teachers started to encourage students to make their own recordings or produce their own films. In this way students became actively involved in the process of learning.

Since our goals as teachers are to make learners function better while studying, to ensure that learners will continue to acquire knowledge after formal studies and to create learning opportunities without imposing a method, we need to find a better way to teach a foreign language nowadays. Technology can definitely encourage learner autonomy as it provides access to language outside the classroom, gives opportunities to develop skills, helps to plan, reflect and assess learning more systematically and efficiently. In the article a number of examples of digital tools are given that proved to be effective not only as a way of language development but also as a source of forming and developing learner autonomy outside the classroom.

Firstly, I implemented Google Classroom into my teaching practice to make learning trajectory visual and accessible for each student. Apart from using LMS at school, I would recommend applying some elements of flipped classroom to practice autonomous learning. A *flipped classroom* is an instructional strategy and a type of blended learning which aims to increase student engagement and learning by having students complete readings at their home and work on live problem-solving during class time. A teacher's interaction with students in a flipped classroom can be more personalized and less didactic, and students are actively involved in knowledge acquisition and construction as they participate in and evaluate their learning

For developing speaking skills, my students have learnt to use *Voicethread* and *Flipgrid*. These apps serve to create and share conversations around the topic, discuss documents and photos, record videos with their answers. Younger students have found *Voki* and *ChatterPix* appealing where they can create characters and add voices to them. Not all learners like using the same digital tools, so giving options to choose from can help motivation while allowing them to take some responsibility for their learning.

The teacher can also give options for tasks using digital tools, for example, a task where learners are supposed to use the past tenses with topics to choose from: talk about a happy childhood memory, talk about a holiday you had or talk about a fun day out you had last month. Learners choose tasks that motivate them, helping to keep them engaged with their language learning.

The next step was to show the students some useful apps to practice and review vocabulary based on memory building techniques. Regardless of the mode of teaching, learning new words is mainly an autonomous process, so *Quizlet*, *Quiz your English* and *LearningApps* appeared to be indispensable in EL instruction. To do this as effectively as possible, it is important to understand how the tool can help so they can use it with a clear learning goal in mind. A teacher can create a list of statements to choose from in order to explain how exactly different features of a tool can help students to achieve their goals.

An important part of developing learner autonomy is reflection. Learners need to be able to reflect on their strengths and weaknesses and identify progress. I would recommend starting practicing it in class, because not all learners can reflect successfully without support at first. As for digital tools, it can be very productive to use real-time quizzes and polls, which can serve two purposes: a teacher can get feedback from learners, while learners can reflect on their learning. I used *Kahoot* and *Mentimeter* to create open questions or closed true/false or multiple-choice questions and *Padlet* as a collaborative site to share their reflections. Learners can keep a reflective learning journal, in which they write after each lesson, unit or module. A teacher should encourage them to write about what they have learned, what they found easy or difficult and what they need to do better; to set learning goals and think about how they will achieve those goals. A useful tool for keeping an online journal is *Penzu*, which is private but learners can share pages with a teacher.

In conclusion, my research shows that digital tools can help learners become more independent as they do not have to rely only on teachers for input and practice. Autonomous learners can set their own goals and plan how to achieve them; they tend to learn more efficiently and to be more motivated. However, not all learners are able to follow this route, so they may need more detailed guidance from teachers. However, on condition that they get necessary support, learners can be more independent and develop their language skills beyond the classroom. Paradoxically, autonomy seems to flourish in restricted environment, while in less constrained contexts students have difficulty dealing with a requirement to take responsibility for their own learning. One more advantage is that students get access to many online resources. Now they can choose the one that will best suit their goals and find other, more efficient, means of acquiring information which may differ from the way it is presented by the teacher or in the textbook. For me as a researcher, it was genuinely interesting to see how educational technology can help to develop learner autonomy and how learner autonomy helps to use digital tools.

LITERATURE

1. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford/ New York : Pergamon Press, 1981. – 53 p.
2. Jarvis, P. *The Theory and Practice of Teaching* / P. Jarvis. – London : Routledge, 2006. – 273 p.
3. Chan, V. *Readiness for Learner Autonomy: What Do Our Learners Tell Us?* / V. Chan. – *Teaching in Higher Education*. – 2001. – Vol. 6, № 4. – P. 505–518.
4. Brown, D. H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* / H. D. Brown. – New York : Longman, 2001. – 491 p.
5. Benson, P. *Autonomy in Language Teaching and Learning* / P. Benson. – *Language Teaching*. – 2007. – Vol. 40, Iss. 1. – P. 21–40.

M. D. Poutrova
Polotsk, Belarus

LINGUISTIC PERSPECTIVES OF SILENCE

Silence has been the object of analysis within many disciplines. Conversational analysis, Gender Studies, Philosophy, Theology have always paid considerable attention to silence but their interpretations of it are often partial and contradictory.

Linguistic research into silence has been very fragmentary so far too, though it is common knowledge that authentic verbal behavior obviously includes silence into the list of its most effective means. Nowadays linguists as well as representatives in other fields of analysis agree that every act of silent reactions has its specific meaning. But since there is very little data on semantics of silent reactions in verbal communication, one of the major problems for researchers of silence from linguistic perspective nowadays is to discover those specific meanings of silence which come up in authentic interactions.

One of them is that variety of silence when the speaker enjoys saying nothing, that is when both the signified and the signifier are nothing but zero.

If we want to examine the linguistic value of silence which is zero, we must first of all draw a distinction between silence (a zero) as a signifier and silence (or again zero) as a signified [1, p. 6]. There are recurrent cases in everyday conversations when we produce silent reactions with both zero signifiers and zero signified. It is quite possible to doubt such reactions as being linguistic because the speakers producing them seem to have no intentions for their silence. But they do have intentions. The latter may seem unusual and present difficulties for immediate participants of communication and researchers.

In our analysis of the silent reactions with zero signifiers and zero signifieds we used recordings of authentic conversations in four cultures: Belarusian, Russian, American and English. The samples of free talking taken for investigation constituted about 40 000 words in every culture. The acts of silence with zero signifieds were selected from them and put to thorough examination.

Our investigation of intentions of unaccountable conversational silences in four cultures (Belarusian, Russian, American and English), carried out with the help of consultations with the producers of the silent reactions, discovered that they may result from the speakers desire to enjoy silence, quietness, etc.

Let us consider the below fragment of authentic communication in Belarusian domestic setting.

1. A₁: *Алік!*
 B₁: (Silence)
 A₂: *Алік! Памажы ручку адвінціць. Вечна ты усё намертва заварочваеш!*
 B₂: (Silence)
 A₃: *Ну Алік жа!*
 B₃: (In a low, quiet voice) *Што?*
 A₄: *Ручку памажы мясарубцы адкруціць.*
 B₄: (Silence)
 A₅: *Алік!*
 B₅: (Sharply) *Ладна! Січас!*

From the perspective of traditional Gender studies the numerous silent reactions in the fragment are very easy to interpret. They are all produced by a male speaker, which is quite typical of communication in domestic settings. No less typical is the account of them as entirely derogative and humiliating. From the perspective of Gender studies male domestic silence regularly diminishes the status of women and singles out men as creatures of greater personal value. The conversation in the above fragment seems to be a very good illustration of the claim, especially as the tone of the final male reaction (B₅) is sharp.

Yet our investigation of the intentions which were guiding the speaker B contradicts the claim. He explained that one of his greatest pleasures in life had always been warm and friendly quietness of his family settings. He said that silence had always been his best and dearest relaxation. The above conversation happened on the first morning after coming back from a week long business trip. He felt pleased being home again and enjoying “secure quietness and warmth of his home.” It was difficult for him to pull himself together and get engaged in talking and endless routine things of family life. His rather sharp voice in the final reaction (B₅) manifests the tension he felt when the comfort of “the secure silence” of his home was suddenly interrupted.

This type of silence is very much different from just not speaking because of shyness or due to any other psychological condition, feeling superior including. It looks like a sort of escape into silence to enjoy the very process of being silent.

The same variety of silent reactions can be revealed in the conversation of fragment 2.

2. A₁: *Bill!*
 B₁: (Silence)
 A₂: *Billy, are we going out tonight?*
 B₂: (Silence)

- A₃: *Are we?*
 B₃: (Silence)
 A₄: *Are we, Billy?*
 B₄: (Silence)
 A₅: *Are you here Bill? Hi! Billy!*
 B₅: (Suddenly looks up and smiles)
 A₆: (Smiling back) *Bill, you said it'd be fine to dine out on Sunday.*
 B₆: (Silence)
 A₇: *You said Billy, you... didn't you?*
 B₇: *Oh! Ye! Ye! Dining out! Fine!*
 A₈: *Are we going ...*
 B₈: *Ah yes! Are you ready then?*

Note: underlined are the fragments of simultaneous speaking.

Gender studies are very suspicious of any silent reactions qualifying them all as signs of submission and empowering, which is especially true of the silences described in the article. Our careful study of intentions for silent reactions having zero signified allowed us to get a list of the speakers' interpretations of their intentions. The most recurrent of them are seeking for quietness, having desire to enjoy silence or even listen to silence, feel the quiet of home, 'be myself through keeping silent', 'get to myself', relax. Importantly such varieties of silence with zero signified come up in authentic communication in all four cultures, though the proportion of them may be culturally specific. The specificity is rather vague as far as the comparison concerns communication in British, Russian and Belarusian cultures, though the exact frequencies of the discussed varieties of silence are lined just in the presented order: comparatively the lowest in British culture and the highest in Belarusian. American culture stands obviously apart from Belarusian though remains not very distinct from the silence frequencies in British and Russian cultures, which justifies the assumption that Belarusians value silence more than Americans. Besides, in all four cultures the discovered varieties of silent reactions in domestic settings are mainly male. But they may be almost equally male and female in interactions in established, harmonious and happy couples, who really enjoy the company of each other. All silences in their communicative behavior, including those with zero signified, are indicative of mutual understanding and respect. In both cases the varieties of silence are not actually humiliating but they may produce a lot of excitement in everyday conversations if the other party is not used to them or cannot handle them [2, p. 75].

The data obtained questions the claim that silence in general and the one with zero signified in particular can only be described in terms of derogation and empowerment. Rather the varieties of silence which come up in authentic interactions allow us to view silence as yet another code which together with other codes, verbal and non-verbal, gives shape to our communication. Disregard of the meanings produced by the acts performed with the help of the silent code may bring about inadequacies in the interpretation of communicative events and what's more, they can result in reading into them the meanings they do not have.

LITERATURE

1. Kurzon, D. *Discourse of Silence* / D. Kurzon. – Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 1997. – 161 p.
2. Poutrova, M. *Silence. Communicative and Cultural Aspect* / M. Poutrova // *Māksla un mūzika kultūras diskursā. Arts and music in cultural discourse. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference.* – Rēzekne, 2014. – P. 73–80.

E. A. Prusova

Minsk, Belarus

THE VALUE OF SONGS FOR TEACHING YOUNG LEARNERS

If you open any of books for teaching English to young learners, you'll find a lot of different kinds of songs and chants. Teachers all over the world use songs and chants as an effective tool to teach English. What makes them so attractive?

The reasons are in the language. Melody and rhythm are important parts of songs and chants. In terms of rhythm, English is a stress-timed language. It means that some syllables are of longer duration than others. So songs and chants are regarded wonderful means of teaching stress and intonation patterns of English, and rhythm and music aid memorization. If rhythm helps making something memorable, melody helps our recall. N. T. Millington and T. Murphey believe that “songs work on our short- and long-term memory” [1, p. 135].

The value of using songs in teaching English is substantiated by the research in the fields of cognitive science. It shows that the same brain structures are involved in music and language processing. Sally Goddard Blythe, a consultant in neuro-developmental education and director of the Institute for Neuro-Physiological Psychology, claims that parents should sing to their children every day. It helps to avoid language problems. Modern parents put too much emphasis on reading, writing and numeracy, and not on the singing. She says: “Song is a special type of speech. Lullabies, songs and rhymes of every culture carry the ‘signature’ melodies and inflections of mother tongue, preparing a child’s ear, voice and brain for language” [2]. Our brains remember language better when it is set to music.

It proves why teachers get many benefits from using songs in teaching English. First of all, songs are very useful in learning vocabulary, simple sentence structures and sentence patterns. Songs help to improve listening skills and pronunciation. Songs with motions practice children coordination [3]. Classical songs are the reflection of culture. The greatest benefit is that it is fun. Children like singing, and songs are learnt easily. All these factors allow to develop their interest and motivation in learning languages.

Teachers can use songs and chants as a part of starting and ending lessons or as an integrated part of language-, story- or topic-based work. You can aim at children's creating their own songs and chants: taking a well-known tune and putting their own words to it. It's better to start with singing children's own names, e. g. taking the song "Hello" from "Magic Box" by N. M. Sedunova and advising kids to sing their names to this tune. Or creating a rap in which everyone says their name and one thing about themselves: *Everyone clap! Say the name rap! My name is Kate. I can sing and dance.*

It's very interesting to practice counting with any type of vocabulary in the song "Five little monkeys." You can count animals or food: *One little, two little, three little monkeys, four little, five little, six little ...bears, seven little, eight little, nine little ...lions, ten little...wolves.* The famous song "Old McDonald" allows deciding what animals Old McDonald has on his farm. Furthermore, you can use only the tune and sing, for example, colours: *I see yellow, red and blue. Ee-ah-ee-ah-oooh (2 times). Blue, blue, blue (2 times). Ee-ah-ee-ah-oooh. I see purple, orange, grey. Ee-ah-ee-ah-oooh (2 times). Grey, grey, grey (2 times). Ee-ah-ee-ah-oooh. I see brown, black and white. Ee-ah-ee-ah-oooh (2 times). White, white, white (2 times). Ee-ah-ee-ah-oooh.* Children can combine the colours to rhyme. The song "I like bananas, coconuts and grapes" is suited to sing any fruit or vegetables. To the rhythm of waltz it is possible to add any words: *One, two, three, one, two, three...juice. One, two, three, one, two, three...cakes* etc.

As you can see, the possibilities of songs are unlimited. There is a variety of resources to find an appropriate song. Among them Super Simple Songs, Dream English Kids Songs, Pancake Manor, Carolyn Graham with her jazz chants and songs and so on.

Of course, just singing a song isn't enough, but working with a song is a good way to present new information and maintaining learners' interest throughout the lesson.

LITERATURE

1. Millington, T. N. Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners / T. N. Millington // Language Education in Asia. – 2011. – Volume 2, Issue 1. – P. 134–141.
2. Hill, A. Singing to children may help development of language skills / A. Hill. – The Guardian. – Sun. 8 May 2011. – URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2011/may/08/singing-children-development-language-skills> (date of access: 15.05.2016).
3. Simpson A. How to use songs in the English language classroom / A. Simpson. – URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom> (date of access: 15.05.2016).

I. I. Roubel
Priluki, Belarus

DIGITAL TOOLS TO MAKE VOCABULARY STICK

Vocabulary knowledge plays an important role in overall academic success. It is also pivotal in learning to read as well as reading to learn, and has a direct impact on comprehension. Actually, vocabulary is one of the things used to evaluate students' achievements: the knowledge we have about any topic is based on the vocabulary. Thus, it is essential for students to acquire a wide and diverse vocabulary.

Students need both direct and indirect instruction in vocabulary and word meanings. Direct vocabulary acquisition means that vocabulary can be learned using tools such as dictionaries and vocabulary lists that make the students pay more attention to explicit interaction with the meaning and form of vocabulary. Indirect learning of vocabulary is a strategy of word learning which arises without the particular intention to emphasize words.

Repetitions, as well as multiple exposures to words, are also important. Students will not add a word to their vocabulary organically if they have only heard it once, or without applying the word in daily usage. Spiraling vocabulary and reusing it throughout lessons is an effective practice for vocabulary instruction. Multiple exposures and repetition help students understand the nuances of words and how to apply them when speaking and writing.

One more way to help students retain new vocabulary better is to give the word more context than just the dictionary in which its definition was found. It is a good idea to consider because context plays a key role in how words are used and interpreted in speech and writing. The more context a student is given for a particular vocabulary word, the more effectively they are able to retain the meaning and assimilate it into their daily usage.

Thus, we can draw a conclusion that teachers need to use a variety of instructional strategies to teach vocabulary and help students “own” the words. One of the ways to do this is to adapt a six-step process for building academic vocabulary laid out by Robert J. Marzano. Dr. Marzano describes a six-step process in the instruction of vocabulary [2]. His research and theory point to instructional activities that help students understand new vocabulary terms and remember what they have learned at a later date. The first three steps are to assist the teacher in direct instruction. The last three steps are to provide the learner practice and reinforcement.



Picture 1. A Six-step Process for Teaching Vocabulary [1]

This article explores the ways to incorporate Marzano's six-step process while teaching vocabulary and combine it with technologies that have become an integral part of our everyday life. Teaching with technology provides both educators and students with more opportunities: they can align digital tools with their desired pedagogical outcomes. Moreover, the students we are teaching at the moment belong to Generation Z (true digital natives) and generation Alpha (they have a unique digital savviness). Therefore, we as language teachers should stay current with new tech tools and trends to keep our students engaged in active learning.

During the first step, the teacher explains the target word and provides students with information about it. For each term, the teacher would identify the critical features that form the basis of the descriptions. Although the teacher's description might be informal, it should contain all the elements considered important to an accurate understanding of the word. Using both linguistic and non-linguistic explanations of a new term will help students develop an initial understanding of the term, as well as prepare them to create their own pictures or graphic representations later.

This step can be supported by the usage of ThingLink. ThingLink is an education technology platform that allows teachers and learners to create, collect and share interactive images and videos. It's easy to create a series of interactive images to help learners focus on the language needed for different situations. ThingLink helps students to learn words in context, not stand alone lists. With the help of ThingLink we may give a description, provide an explanation or an example.

The next step is to give students the opportunity to restate. Students process information actively and repeatedly to store the meanings of the words in their long-term memory. They are asked to restate in their own words what the teacher has presented about a new vocabulary term. It is important that students not simply copy the teacher's explanation of a term. Rather, students should construct their own explanations based on what the teacher has presented. Their constructions may not be comprehensive, but efforts should be made to ensure they do not contain major errors. Students put a vocabulary term into a "personalised context" which relates to them.

One of the tools where students can put their "restated" terms is Padlet. Padlet is a digital collaborative board with infinite space. There are many choices for the information to be presented: text, video, images, or other option. The boards can be made public or private. As a moderator, a teacher controls who posts on the board and whether the students are allowed to add comments, ratings, or emojis to the post. This interactive space is easy to use and is easily accessible from nearly any web browser-capable device.

In Step 3 students are asked to construct a picture, symbol, or graphic representation of the term. This forces them to think of the term in a totally different way. Written or oral descriptions require students to process information in linguistic ways. Pictures, symbols, and graphic representations require students to process information in non-linguistic ways. This step is crucial for retention

because it creates a visual imprint in our brain. For vocabulary development, this step is best done immediately after students have generated their own linguistic description of the term. If students are not accustomed to creating pictures and graphics for ideas, they might initially need significant guidance and modeling. Even if they have experience with non-linguistic representations, it is likely that they will still need help with terms that are difficult, new to them, or abstract.

There are many tools students can use in “Construct” step. Canva and Smore have proved to be among the most useful ones. Smore is a website that lets people design and share their own newsletters, infographics, and flyers. The design options aren't too complex: you can add some extras, like images and video, and change fonts and colors, but the template is fairly simple. Canva is a free-to-use online graphical tool that combines design, photo editing, and layout to help teachers and students create their projects. Canva is great because it already has lots of templates such as leaflets, social media posts, comic strips, brochures, posters, and infographics. Students have a chance to work together and be assigned into teams. The products can be downloaded in different formats as well as shared with others.

“Engage” step lets students take part in activities to deepen their knowledge of the new word. In this stage, the educator seeks to extend and refine students' understanding of the word. To ensure multiple exposures to terms, students should take part in activities that allow them to interact with vocabulary terms in a variety of ways. Students should be able to use these terms after the previous steps. They should engage together and try to apply a new term in different contexts. The following activities can be used in this step: comparing terms, classifying terms, generating metaphors or analogies using terms, revising initial descriptions or non-linguistic representations of terms

The tool which can be used here is Phraseit.net. This is a free online image editor which lets students add speech- and thought bubbles to the photos. There are different ways to use it. Students can upload the photo themselves (use a new context) or they should come up with a speech bubble to the picture which is randomly selected. The speech bubble should contain a vocabulary term.

During Step 5 students are asked to discuss the terms with one another. Students' interaction plays a key role in the development of academic vocabulary. Consequently, teachers should periodically organize students into groups and ask them to discuss the terms and notions. One of the ways to do this is to use Google Classroom. It is a free blended learning platform developed by Google. The primary purpose of Google Classroom is to streamline the process of sharing files between teachers and students, but Google Classroom features allow teachers to have their own version of an online discussion board. An educator simply asks a question or posts a photo and students can start a discussion online. Students can respond to the questions either individually or collaboratively.

Step 6, or “Play” step, involves students in games with terms. Teachers can use games as sponge activities to stimulate interest and enthusiasm about vocabulary, as well as provide multiple exposures to terms. Many types of games

can help teachers keep new terms in the forefront of students' thinking and allow students to reexamine their understanding of terms. It is critical not to skip this step because playing time is the time when they do the retrieval practice quickly and practice the vocabulary spontaneously. Teachers should set aside the time to play games in order to energize students and guide them in the review and use of important terms. Educators can do this with the help of Quizziz, an online assessment tool. It allows teachers and students to create and use one another's quizzes. After providing students with a unique access code, a quiz can be presented live as a timed competition or used for homework with a specific deadline.

There are many more free websites and applications to support Marzano's six-step process and provide effective vocabulary instruction. Every teacher has a chance to browse around the sites and tools and choose something that suits their teaching context. Additionally, digital tools active engagement helps students take part in the learning process.

Teachers certainly need a variety of vocabulary instruction strategies to teach vocabulary. However, sometimes there is a gap between effective and ineffective vocabulary instruction strategies. Adapting and using Marzano's six-step process can become the first step on the way to help students to succeed. Having a stronger vocabulary will help students be more successful as they will read better, write better, and perform better. This strategy enables classroom teachers to teach and reinforce selected vocabulary terms with success.

LITERATURE

1. A Six-Step Process for Teaching Vocabulary / South West Central Service Cooperative. – 2006. – URL: https://www.swsc.org/cms/lib04/MN01000693/Centricity/Domain/91/Marzano_6_Step_Vocabulary.pdf (date of access: 03.01.2022).
2. Marzano, R. J. Building Academic Vocabulary (Teacher's Manual) / R. J. Marzano, D. J. Pickering. – Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2006. – 180 p.

N. M. Shishkina
Voronezh, Russia

USE OF VIDEO IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO ESP STUDENTS

Learners of a foreign language have many obstacles to overcome. They must deal with different sounds, grammar rules and types of utterances. Besides, they have to learn to think and respond in the new language. So, the process of learning a foreign language is supposed to be a monumental task for non-native learners. In order to help them as much as possible language teachers must try to provide

learners with all the resources and techniques available to the classroom and making studying easier, more interesting and fruitful. In this case, needless to say, that video is of great help in both teaching and learning a foreign language.

Video materials can be used in the EFL classroom as a means of practising listening skills and improving speaking skills. Further to this, video is a medium for learning significant aspects of the language such as pronunciation and body language. It allows learners to see people's facial expressions and muscle movements as well as hear different kinds of language accents, various stresses, intonation and rhythm of the words.

It must also be mentioned that the benefits of using video, for example, in English language teaching to ESP learners are the same as to General English learners. Including authentic video materials in an ESP course is an efficient teaching strategy aimed at both satisfying the educational needs of learners and presenting a challenge to them bringing about a sense of 'realness' to the learning process. Thus, it is very useful and helpful for learners' future professional activities.

However, the teacher should always take into account the level of learners and their goals. The difficulty of the given video materials must be thoroughly assessed. The tasks must be graded from simple to more challenging. So, videos must be carefully chosen before you start to watch and work with them.

According to the curriculum of the English language the first-year students of Science Departments of Voronezh State University study English for General Purposes and the second-year students are taught English for Special Purposes. Note, that an ESP course directed towards the students who major in Applied Mathematics, Informatics and Mechanics might include short videos about the latest high-tech news from Euronews. For example, the students specialized in Robotics will be interested in watching such videos as 'Smart Robots galore at the 'Innorobo' show', 'Special Delivery: Robots are coming to your front door', 'Robot tries to unlock Giza pyramid's secrets', 'Hong Kong Electronics Fair' and others. A series of video-based tasks and activities designed to provide students with essential vocabulary and listening practice can help them communicate in English about new technologies. The following two examples illustrate the way of using two- or four-minute videos in the ESP classroom.

Example 1.

Before starting to watch a video episode there must be a lead-in stage introducing the new material and giving some background information. As for *pre-viewing* tasks for 'Smart Robots galore at the 'Innorobo' show' [1], they may involve a question-and-answer technique and matching.

Activity 1. Teacher:

- 1) Do you know any books or films about robots? Do you like them? Why/Why not?
- 2) What role do robots play in people's life in these books or films?
- 3) Why do people make robots? What can robots do?

Students answer the questions.

Activity 2. Teacher asks students to match the words (1–7) with the correct meanings (a–g).

- 1) capability _____
 - 2) to showcase _____
 - 3) to adapt _____
 - 4) mechatronics _____
 - 5) dexterity _____
 - 6) adaption (adaptation) _____
 - 7) to snuggle up _____
- a) great skill in using your hands or your mind
 - b) to change your ideas or behavior so that you can deal with a new situation
 - c) to show smb or smth in a way that attracts attention and emphasizes their good qualities
 - d) the ability to do smth
 - e) the process of changing smth so that it can be used for a different purpose
 - f) to put yourself into a warm, comfortable and safe position, e.g. by sitting with your body against smb's body
 - g) a multidisciplinary field of science including a combination of mechanical engineering, electronics, computer engineering, telecommunications engineering, systems engineering and control engineering.

Some students may find this task not easy, so the teacher must be prepared to help.

Activity 3. Students watch the video.

Videoscript of *'Smart Robots galore at the 'Innorobo' show'*:

"We are the robots and we can read emotion and mimic movements. Those are just some of the capabilities on show at the 'Innorobo' exhibition in the French city of Lyon. Innorobo showcased 500 'bots' with a variety of functions. Take 'Pepper', a robot designed to live with humans, the machine is able to interact and even recognize different emotions. 'Pepper lives with us. So needs to understand what's going on. It needs to understand and to adapt to things that are going on. So the idea is that he can detect if I'm happy, if I'm sad and then act depending on that' (says Magalie Cuvier, Marketing Manager, Aldebaran). In the field of robots for industry, we see a high-speed packaging droid, built by Swiss mechatronics makers Staubli. The robot's arm demonstrates a remarkable dexterity. Moscow-based tech maker ExoAtlet demonstrated a smart exoskeleton, it's intended for medical rehabilitation and social adaption. Those who need a hug can snuggle up with PARO, an imitation baby harp seal. It is a therapeutic robot developed by Japanese industrial automation pioneer, AIST."

While viewing the video the students are asked to decide whether the given statements are true or false and correct the false statements:

- 1) It is possible for robots to understand human's feelings and emotions.
- 2) This 'Innorobo' exhibition was held in Germany.
- 3) 300 'bots' with a variety of functions were exhibited.
- 4) 'Pepper' can't live with humans.

5) Swiss mechatronics makers Staubli presented a high-speed packaging droid.

6) A smart exoskeleton intended for medical rehabilitation and social adaptation was shown by London-based tech maker.

7) Chinese engineers developed a therapeutic robot, PARO.

If the students are not ready with their answers they can watch the video again.

Activity 4. Post-viewing task. The students are invited to tell the group about the models of robots demonstrated at the ‘Innorobo’ show’ and the models they have recently read or heard about.

Example 2.

Pre-viewing tasks for ‘Special Delivery: Robots are coming to your front door’ [2] may include the following:

Activity 1. Teacher reminds students about the video dedicated to smart robots and asks the students to make a list of areas/fields robots can be used in. He/She gives them a couple of minutes to do this, then asks the students to compare their lists with a partner and then the group as a whole.

Activity 2. The aim of this task is to pre-teach some vocabulary in preparation for the video. Teacher writes a list of words and phrases, which might cause problems while watching, on the blackboard and asks students to guess their meanings: *to unleash, public perception, overwhelmingly positive, pedestrians, integrated, software, deliver items, advancement, achievable, cyber-courier, to power, autonomously, to monitor.* If the students do not know the words’ meanings they use dictionaries to look them up. These words could also be researched by the students for homework prior to the lesson.

Activity 3. Students watch the video.

Videoscript of ‘*Special delivery: robots coming to your front door*’:

“This could be the future of your pizza or grocery home delivery. Hi-tech robots like this one are set to take to the streets of several European cities this summer. European start-up, Starship Technologies, led by the co-founders of Skype, are unleashing the robotic helpers after a series of successful tests. “We have by now driven around 5,000 miles or 7,000 plus kilometres on public sidewalks. We have seen almost 400,000 or half a million people and met some, we have learnt a lot about public perception and social acceptance which has been overwhelmingly positive. So now we will start to learn to do real deliveries,” says Allan Martinson, Chief Operating Officer of Starship Technologies. The six-wheeled carrier uses pavements just like pedestrians and travels at three kilometres per hour. Integrated navigation and special software has been designed to stop any accidents. Customers can track the robot’s location with an app. Speakers and a microphone even allow you to talk to it. “It’s basically like another driver, another guy on a scooter, but instead of that it’s just a robot driving up to your doorstep and announcing that your pizza or Indian or Japanese is ready. So it will be a completely different experience for anybody who’s expecting food delivery,” Allan Martinson explains. The robots are designed to deliver items within a three to four kilometre radius in suburban areas. “What’s been really exciting to see is

the advancement of technology, particularly in the last three of four years around robotics which has made this really achievable in the next coming years, not ten years away,” says David Buttress, CEO of Just Eat. The cyber-courier is powered by batteries and in order to navigate autonomously, it uses nine cameras, various sensors and GPS technology but they are monitored by humans who can take control at any time.”

While viewing the video the students are asked to put these events in the order they were mentioned.

- 1) the robot’s location can be tracked by customers;
- 2) the future of your food or grocery home deliveries;
- 3) each robot is monitored by humans;
- 4) special software has been designed to stop any accidents.

Activity 4. Students are asked to complete the sentences with the correct form of the verbs in the box, then watch the video again and check the answers.

use expect power be (2) monitor see learn

We have by now driven around 5,000 miles or 7,000 plus kilometres on public sidewalks. We 1) _____ almost 400,000 or half a million people and met some, we 2) _____ a lot about public perception and social acceptance which 3) _____ overwhelmingly positive. So now we will start to learn to do real deliveries.

... it’s just a robot driving up to your doorstep and announcing that your pizza or Indian or Japanese is ready. So it 4) _____ a completely different experience for anybody who 5) _____ food delivery.

...The cyber-courier 6) _____ by batteries and in order to navigate autonomously, it 7) _____ nine cameras, various sensors and GPS technology but they 8) _____ by humans who can take control at any time.

Activity 4. Post-viewing task. Students are encouraged to take part in a discussion about their own preferences and attitudes towards special delivery by robots.

When getting feedback do not worry about small language mistakes students might make during the discussion but if they make some bad mistakes, correct them carefully.

Looking at these two suggested examples of integrating video into the ESP classroom it must be said that relevant and appropriate videos can be a powerful resource of teaching and learning a foreign language for both General and Special Purposes. A successful combination of audio and visual stimuli makes the information much more accessible and understandable to a wide audience. To acquire and master listening and speaking skills in English while watching video learners can be provided with a lot of different elicitation techniques such as matching, multiple choice, true/false statements, gap filling and completion, cloze procedure, sequencing, spidergrams [3, p. 78]. Doing these activities students can improve their vocabulary and develop their conversational proficiency in English.

Furthermore, the use of authentic video materials enhances students' motivation as they feel they are learning in a natural environment which meets their needs and beliefs.

It should be noted, that in addition to videos' value for actual language teaching and learning they break the monotony of classroom and laboratory work and provide variety to the curriculum.

LITERATURE

1. Smart Robots galore at the 'Innorobo' show. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=a8QELKky1js> (date of access: 05.11.2016).
2. Robots are coming to your front door. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JtoQ6ZPLInw> (date of access: 05.11.2016).
3. Thornbury, S. An A–Z of ELT / S. Thornbury. – Macmillan Education, 2006. – 264 p.

O. A. Sikorskaya

Minsk, Belarus

INTERACTIVE WHITEBOARD AS A TOOL FOR CREATING A RANGE OF LEARNING OPPORTUNITIES FOR STUDENTS AND TEACHERS

Interactive whiteboards are being integrated into many classrooms in our country. They have become popular over the last few years, and it appears that their use will continue to grow. Interactive whiteboards have great potential as a tool to improve student achievement. IWBs, sometimes referred to as electronic whiteboards or SMART Boards, are devices that connect to a computer, which in turn are connected to a multimedia projector [1]. Some boards, such as the SMART Board, are touch-sensitive, and others rely on an invisibly gridded whiteboard and an electronic pen. Another type of technology that falls under the IWB category is the eBeam. This technology consists of a receiver placed on the edge of a flat surface, and a radio-wave emitting pen. IWBs are used to reinforce current didactic teaching practices.

The software comes with all you need to build years worth of lessons. Teachers can create content or select preprogrammed applications that cover a particular topic. Students and teachers can use a finger or a stylus to write directly on the board. Teachers can then save the projected content onto a laptop, record audio notes to go with it and distribute it in printed or electronic format.

This type of tool promotes creative teaching and motivates students into absorbing information. Teaching with an interactive whiteboard allows teachers (educators) to accommodate all different learning styles. Tactile learners get to touch and move things around the board. They can also make notes and highlight elements. Visual learners benefit from a clear view of what is happening on the board. Audio learners can participate in a class discussion. IWBs are generally perceived by students and teachers as a positive addition to the classroom learning.

They also help teachers introduce new topics with engaging content or present existing topics in innovative ways. Their interactive features make them the perfect complement to other instructional technologies in the classroom and make it easy for teachers to enhance presentation content by easily integrating a wide range of material into a lesson [2].

Smart board offers high-quality and interactive content along with useful resources to help teachers of every skill level integrate technology into their teaching [3]. Working with IWB and using Smart Notebook10 teachers can create such types of exercises as: *category sort*, *category sort (image)*, *image arrange*, *image match*, *image select*, *note reveal*, *multiple choice*, *pairs*, *sentence arrange*, *tiles*, *timeline reveal*, *vortex sort*, etc. Also there can be used different playing pieces: *checkers*, *dice*, *dominoes*, and adding images from other sources or creating links to a web page, file, etc.

Students as well as the teacher appreciate the variety of activities and tools that can be used during the lessons. There are also some other web applications that can be used in combination with interactive boards. For example, *Kubbu.com* and *LearningApps.org* are most frequently used alternative tools at my lessons.

Kubbu is an e-learning tool designed to facilitate teachers' work and enhance the learning process. It allows to:

1. Create activities, crosswords and quizzes for online practice, revision and examination
2. Easily create and manage students' and groups' accounts
3. Track students' and groups' progress using result database
4. Quickly prepare a paper version of activities, crosswords and quizzes
5. Send individual and group e-mail messages to your students
6. Create online group space (class page)
7. Share activities with other teachers

LearningApps.org is a Web 2.0 application, to support learning and teaching processes with small interactive modules. Those modules can be used directly in learning materials, but also for self-studying.

IWBs help in broadening the use of e-learning because they demonstrate the potential of alternative modes of delivery. They make it easy for teachers to enhance presentation content by easily integrating a wide range of material into a lesson. They allow teachers to create easily and rapidly customised learning objects and to adapt it to the needs of the class in real time. When fully integrated into a VLE (virtual learning environment) and learning object repository there is potential for widespread sharing of resources.

Younger learners are growing up with technology, and it is a natural and integrated part of their lives. For these learners the use of technology is a way to bring the outside world into the classroom. Informational technologies present us with new opportunities for authentic tasks and materials as well as access to a wealth of ready-made materials.

Nowadays informational technologies offer new ways for practising language and assessing performance.

LITERATURE

1. SMART Technologies. – URL: <https://www.smarttech.com/about> (date of access: 20.08.2016).
2. What the research says about interactive whiteboards / British Educational Communications and Technology Agency (Becta). – URL: https://mirandanet.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/wtrs_07_whiteboards.pdf (date of access: 20.08.2016).
3. Smith, A. Interactive Whiteboard Evaluation / A. Smith. – URL: <https://mirandanet.org.uk/casestudies/124> (date of access: 20.08.2016).

O. V. Sokolovskaya

Minsk, Belarus

STUDENTS' CROSS-CULTURAL COMPETENCE BUILDING IN ESP TEACHING

Due to the growth of international relations and globalization, society is becoming multicultural. Changes in society necessitate changes in the system of higher education and English language teaching. According to the domestic and foreign research, a contemporary system of education must be culture oriented. No wonder that cross-cultural approach is one of the fastest-growing areas in English language teaching. Teaching English cross-culturally will allow graduates to use a foreign language as a means of professional and interpersonal communication and as a tool of cross-cultural communication in modern society. It becomes obvious that communication, language and culture can't be separated. Successful cross-cultural communication demands not only linguistic fluency, but cultural awareness and skills. That is why modern professionals need to possess cross-cultural communication skills and cross-cultural awareness. This involves uncovering and understanding of the ways of interpretation and acceptance of other cultural patterns in business interaction.

The Department of Cross-Cultural Communication of the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus takes into account the current trends in ESP teaching and takes practical steps to raise the level of students' cross-cultural communication. Priority is given to building up students' cross-cultural competence, which involves solid cultural background knowledge and skills of communicative behaviour (both verbal and nonverbal), as well as an ability to communicate in foreign language with people from other cultures and countries. Culturally different patterns of communication are a common cause of misunderstanding and may be a source of confusion in business deals, which can produce embarrassing results. To avoid such misunderstanding a professional communicator should understand the differences in communication styles between his / her own and other cultures and be familiar with culturally-determined patterns of verbal and nonverbal communication in business. Taking

this fact into consideration the Department of Cross-Cultural Communication directs its effort to assist students in understanding a multicultural world and other people's history, culture, traditions, values. In this context, much attention is paid to shaping cross-cultural awareness and communicative skills. Such approach helps to link the acquired knowledge and skills with practical activity of prospective public administrators and eliminate difficulties in cross-cultural communication. This, in turn, will allow public administrators to establish and develop successful business contacts, build proper business relationships with their foreign partners, understand and accept different models of behaviour and avoid misunderstanding in cross-cultural interaction.

However, the question arises of how to carry out this task in the framework of the current syllabus and the amount of academic hours provided for ESP teaching.

The answer, in our opinion, lies in the following. First of all, in advancing the level of students' motivation. We try to influence positively on the motivation of the students, primarily by making the process of learning interesting. This is done through a lot of activities, such as the group projects "Belarus on the Map of the World, in the Heart of Everyone", the business game "International Conference: "Actual Problems of Public Administration", presentations, project works, round-table discussions, essays which are included into the programme of "The Week of Foreign Languages", cross-cultural role-plays, debates, scientific reports, quizzes conducted in the framework of the club "SCOFI", etc. These are kinds of work which help the students to integrate the English language into the network of their own communication competence and improve their cross-cultural communication skills. Such activities have become an essential part of teaching English cross-culturally for public administration students.

Secondly, in working out the strict requirements for the selection of educational material for cross-cultural communication, such as educational and cognitive value, authenticity, novelty, diversity. We regularly use authentic material from the target culture to bring the world of the target culture into the classroom and strictly follow the rule: educational material must be selected according to the interests of students and their language proficiency.

Thirdly, in providing a thematic content of educational materials and textbooks for ESP teaching. For example, the volume of educational materials can be the same, however, the cross-cultural content can vary greatly.

Fourthly, in greater involvement of audio and visual aids, TV and radio broadcasts, Internet resources into the process of education. Authentic sources such as video clips, newspaper reports and others are used as a means of expanding students' ability to identify observable cultural features of the target culture. The students are given the opportunity to gather information, deduce facts about everyday life in the countries with different cultures, evaluate their perceptions of various cultural patterns and modify any misconception they may have. Supporting materials, such as diagrams, tables, drawings which generalize and illustrate data on cross-cultural communication are also very important. These types of materials can be used in the classroom and in extracurricular educational activity of students.

Fifthly, in applying modern formats (discourses, debates, case studies, cross-cultural role plays, presentations, etc.). Contemporary methods and technologies used in ESP teaching allow to simulate various situations of cross-cultural communication, which, in turn, broaden students' outlook and help them to become equal members of the international community. That is why they are very useful for classroom communication.

Finally, in working out textbooks integrating cross-cultural component into the ESP teaching practice. This will allow the students to link the acquired knowledge and skills in cross-cultural communication with practical activity directly related to their future profession. A careful examination of the resources available on the market showed a dearth of this kind of textbooks. That is why it was decided to issue a manual 'Professional Communication in Cross-Cultural Environment'. This decision satisfies contemporary demands of ESP teaching, which integrates linguistic, social, professional and cultural aspects. This manual aims at helping students to increase their consciousness of cultural differences in values and attitudes, to learn the models of behaviour of people from other cultures, to get necessary skills of cross-cultural communication, to consider the characteristics of their own culture in the context of other cultures and the world culture in general. The manual is designed for the first, second and third year students of specialities 'Public Administration and Economics', 'Public Administration and Law', 'Information Resources Management.' Nine units of the manual encompass the following topics: "What is Culture? Cross-Cultural Differences, Values and Norms", "Good Nonverbal Communication, Good Business", "Do's and Taboos around the World", "Cross-Cultural Differences in Management", "Leadership across Cultures", "Cross-Cultural Business Etiquette", "Strategies for Effective Cross-Cultural Communication: Negotiations", "National Cultures and Corporate Core Values", "Religion and Business Culture: Where do they Meet?", "Cross-Cultural Competence and How One Can Improve it", "Managing Cross-Cultural Communication."

Each unit consists of the following sections: **Anticipating the Issue.** Its aim is to define student's background knowledge and skills in the sphere of cross-cultural communication. A set of tasks and video clips are suggested for this purpose. **Read, Watch and Discuss.** This section includes 4-6 informative authentic texts and 4-6 video clips. They are supplemented by a number of tasks and activities, which are used for discussion and practicing different situations of cross-cultural communication, which, in turn, encourage students to recognize and explore their own cultural assumptions about both the target and the native cultures. **Cross-Cultural Case Studies** and **Role play.** The main activities of these sections (cross-cultural role-plays, case studies, simulations, discourses, etc.) are oriented towards practical usage. They highlight the problems and misunderstandings experienced by people in different cross-cultural situations which demand effective solution. Such activities ask students to examine culturally sensitive situations and choose the most appropriate behaviour for the situation. **Miscellaneous.** The tasks of this section suggest unexpected situations and

circumstances, which stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, encourage their imagination, creativity, initiative and develop skills of cross-cultural communication. Periodical achievement tests and finals are used for diagnostic purposes and for evaluations.

Thus, the main aim of the Department of Cross-Cultural Communication to integrate cross-cultural component into the process of ESP teaching has become a reality. To achieve this purpose we followed certain practical teaching principles:

- make the studies of cultural behaviour an integral part of the lesson;
- aim for all levels to achieve cross-cultural understanding – awareness of their own culture, as well as that of the target language;
- recognize that not all teaching about culture implies behaviour change, but merely an awareness and tolerance of the culture influences affecting one's own and others' behaviour [1, p. 8].

In order to promote cross-cultural interaction in the classroom and increase students' cultural awareness we use a task-oriented approach, which is characterized by joint work of the students and cooperative learning tasks.

In conclusion it is necessary to say that practical steps of the Department of Cross-Cultural Communication, aimed at building up students' cross-cultural competence in ESP teaching will provide prospective public administrators with wide opportunities to acquire cross-cultural communication skills, knowledge of the main aspects of "business cultures", professional ethical codes and standards of the modern business world. This is very important because according to numerous surveys, three-quarters of all failures in establishing business contacts happens due to the lack of cross-cultural communication skills.

LITERATURE

1. Tomlan, B. Cultural Awareness / B. Tomlan, S. Stepleski, A. Maley. – N.Y. : Oxford Univ. Press, 1993. – 160 p.

O. V. Sokolovskaya

Minsk, Belarus

STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION BY USING NEW APPROACHES AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES

High requirements to the level of a young specialist's foreign language competences are dictated by the growth of globalization and international relations. The purpose of this article is to draw attention of the colleagues working in non-linguistic universities to the question "How to organize the educational process in such a way that it would provide the formation of foreign language competences guaranteeing a young specialist competitiveness at the labour market?"

The Department of Foreign Language Communication of the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus has gained a rich experience in forming students' competences in professional and cross-cultural communication. Our approach is based on major resources of the Department: teaching materials; innovative technologies; class, extra-class activities and research work. The Department has created its own information-educational system of training public administrators, IT-managers, economists and lawyers by designing its own manuals and textbooks, using innovative teaching and computer technologies and by organizing class, extra-class and scientific activities of the students of the Academy of Public Administration.

Taking this fact into consideration we have one more aim – to share the experience of the Department in forming future public administrators' professional and cross-cultural competences with our colleagues from other higher educational establishments of Belarus.

As for the formation of professional competences, we are privileged to be teaching the discipline “Business English” for two years (3-6 semesters) to the students of the three specialities: “Public Administration and Law”, “Public Administration and Economics”, “Information Resources Management.” The discipline “Business English” involves English for Public Administration students provided for the second year students and profession-oriented English provided for the third year students. It is done on the basis of the textbooks designed by the Department, such as “English for Law Students”, “English for Economics Students”, “English for ICT Students” [1-4]. Besides that, the manual “Connecting People. The Art of Presentation” was designed for future specialists who will have to deliver presentations in a professional environment [5]. The aim of it is to form foreign language communication competences and to provide numerous opportunities to practice the skills acquired. It contains extensive authentic articles, video and audio resources, a collection of practical exercises to develop essential presentation skills.

The Department of Foreign Language Communication actively uses a cross-cultural approach taking into account the current trends in ESP teaching. It is difficult to overestimate the importance of cross-cultural competences for future economists or public administrators in our globalized world which enable them to establish and develop successful business contacts, build proper business relationships with their foreign partners, understand and accept different models of behavior, avoid misunderstanding in cross-cultural interaction.

Integrating cross-cultural component into the ESP teaching process we provide the students with specially designed for this purpose materials such as the manual “Professional Communication in Cross-Cultural Environment” [6]. It aims at helping students to increase their consciousness of cultural differences in values and attitudes, to learn the models of behaviour of people from other cultures, to get the necessary skills of cross-cultural communication, to consider the characteristics of their own culture, other cultures and the world culture in general. The manual is designed for the first, second and third year students of specialities ‘Public

Administration and Economics”, “Public Administration and Law”, “Information Resources Management.” Nine units of the manual encompass the following topics: “Cross-Cultural Differences, Values and Norms”, “Good Nonverbal Communication, Good Business”, “Do’s and Taboos around the World”, “Cross-Cultural Differences in Management”, “Leadership across Cultures”, “Cross-Cultural Business Etiquette”, “Strategies for Effective Cross-Cultural Communication”, “National Cultures and Corporate Core Values”, “Religion and Business Culture: Where do they Meet?”, “Cross-Cultural Competence and How One Can Improve it”, “Managing Cross-Cultural Communication.”

Each unit consists of the following sections: “Anticipating the Issue” which aims at defining student’s background knowledge and skills in the sphere of cross-cultural communication by performing a set of tasks and video clips; “Read, Watch and Discuss” which includes 4–6 informative authentic texts and 4-6 video clips supplemented by a number of tasks and activities for discussion and practicing different situations of cross-cultural communication; “Cross-Cultural Case Studies and Role play” the main activities of which (cross-cultural role-plays, case studies, simulations, discourses, etc.) are oriented towards practical usage by examining culturally sensitive situations and choosing the most appropriate behaviour for the situation; “Miscellaneous” the tasks of which suggest unexpected situations and circumstances, which stimulate students’ intellectual curiosity, encourage creativity, initiative and develop skills of cross-cultural communication.

A very encouraging initiative to organize a special course for public administration students with an invitation of visiting professors from abroad is a good example of including both professional and cross-cultural components into the process of foreign language competence formation. In the past years two groups of students attended the course run by professor Gregg Bucken-Knapp from the School of Public Administration of the University of Gothenburg, Sweden. The course admission of the candidates was preceded by a thorough selection based on a good command of English, an ability to express creativity, intellectual curiosity and critical thinking. The program of education included two stages: “Qualitative Approaches and Methods in European Politics and Society”, which aimed at providing the students with a concise overview of some of the key issues currently being studied by scholars of European politics, public administration and society and suggesting the fundamental elements of social science research projects: theory review, case selection, data collection and analysis, drawing conclusions; “Bachelor Degree Project in Public Administration”, which aims at producing a bachelor degree project in public administration similar to those submitted by undergraduate students in the University of Gothenburg’s School of Public Administration. The format of meetings varied from lectures in English and seminars to short Skype conversations between the professor’s arrivals.

Applying modern technologies and formats of organizing the teaching process (debates, case studies, forums, cross-cultural role plays, simulations) allows to simulate various situations of professional and cross-cultural communication,

which motivates students, broadens their interests, encourages them to behave adequately in international environment. One of the resources to do that is the TED platform. It is an open-source online platform for organizing students' extra-class work. The platform's facilities are used to upload professionally-oriented content (authentic videos and audio segments) to create lessons tailored for the needs of their target learning audience. The lessons are placed on the platform and are available through the password protected access. Each lesson has tasks aiming at developing students' listening skills, vocabulary, grammar, phonetics. They have feedback options and are interactive. The 'Discussion' section is an open group forum for participants to further develop the ideas discussed in class.

Another important type of organizing the process of forming students' competences in foreign language communication are the numerous extra-class activities organized by the Department. One of them is the club "SCOFL" (Students' Club of Foreign Languages) which has been functioning since 2005. The club consists of the section groups such as Starters, Business group, Case study, Research, Debates and others. The programme of these groups includes such activities as role-plays, debates, scientific reports, quizzes, discussions of video films, meeting foreign guests, participation in the programmes organized by the foreign embassies and Friendship societies.

A special section of the club "SCOFL" is "The Art of Debate and Argumentation." Its main aims are to teach students how to communicate efficiently with business partners, how to behave in different communication situations, how to present their arguments and reach agreement and how to organize business and cross-cultural interaction. The classes help the students to form analytical capabilities, flexibility and mental dexterity, an ability to find convincing evidence, to understand the multicultural world and reasonably accept other people's views and opinions.

The format of The Week of Foreign Languages changes from year to year but as a rule it includes presentations, project works, round-table discussions, forums, essay writing and other creative activities.

The group project "Belarus on the Map of the World, in the Heart of Everyone" has successfully been prepared by first-year students for a number of years. The specificity of the project is defined by the fact that the learners themselves define the content of the presentations and prepare them, which develops their imagination, creativity, initiative and communication skills.

The Business game "International Conference: "Current Issues of Public Administration" encourages students to generate ideas and collect them for scientific reports, develops their ability to present speeches in public and to participate in discussions, enhances their creativity and self-expression. All these activities are highly welcomed both by the students and the teachers.

Having acquired professional foreign language skills and cross-cultural competences during the in-class and extra-class activities our students have an opportunity to realize them in practice and come up with their own products. The Department's Innovation Platform was founded in 2014 on the basis of the national

Tourism Agency of the Republic of Belarus. The educational project ‘PlacesToGo’ designed by the students of the speciality “Information Resources Management” was the result of this fruitful cooperation. It became a finalist of “The Best Innovation Project” contest held by the State Committee of Science and Technology of the Republic of Belarus and won a championship title in the IT-project contest of the World Summit of Information Society in Geneva, Switzerland. Being multiple goal-oriented, the project became an essential component of training future IT-professionals since it focuses on forming competences in professional IT sphere and foreign language competences in professional communication. The project got an appreciation from the Belarusian higher educational institutions and overseas establishments.

The students’ project ‘Academic Globus’ is one more example of practical implementation of acquired skills and competences. First-, second- and third-year students of the three specialities participating in it prepare news programs about the latest events of the Academy shooting video packages in different languages – English, Spanish, German, French, Turkmenian, etc. These are students who act as speakers, editors, computer graphics designers, etc.

In conclusion we can add that oral and written periodical achievement tests and finals used for diagnostic purposes and for evaluation of students’ competences in professional and cross-cultural communication showed that practical steps taken by the Department in designing its own manuals and textbooks, using innovative teaching and computer technologies and in organizing class, extra-class and scientific activities helped the students of the Academy to integrate the English language into the network of their own communication competences and considerably improved their professional and cross-cultural communication skills.

By expressing our readiness to share the Department’s experience with our colleagues from other higher educational establishments we intend to combine our joint efforts in solving the problems that slow down the process of formation of future specialists’ foreign language competences and to innovate the process of teaching English in non-linguistic universities.

LITERATURE

1. English for Economics Students = Английский язык для студентов, изучающих экономику : пособие / С. М. Володько, Е. А. Харченко, Е. А. Бахтадзе и др. ; под ред. канд. пед. наук. С. М. Володько. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2010. – 238с.
2. Макаревич, Т. И. English for ICT Students = Английский язык для изучающих информационно-коммуникационные технологии : пособие : в 2 ч. / Т. И. Макаревич, И. И. Макаревич ; под ред. проф. И. И. Ганчаренка. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2012. – 360 с.
3. English for Law Students = Английский язык для студентов, изучающих право : пособие / О. В. Соколовская, Е. А. Харченко, Е. А. Бахтадзе [и др.] ; под ред. канд. пед. наук. С. М. Володько. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2014. – 210 с.

4. English for Economics Students = Английский для студентов, изучающих экономику : пособие / Н. П. Теслюк [и др.] ; под ред. канд. пед. наук С. М. Володько. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 102 с.
5. Теслюк, Н. П. Connecting People. The Art of Presentation = Соединяя людей. Искусство презентации : пособие / Н. П. Теслюк. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2014. – 107 с.
6. Professional Communication in Cross-Cultural Environment = Профессиональное общение в межкультурном пространстве : пособие / О. В. Соколовская [и др.] ; под ред. канд. пед. наук С. М. Володько. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 138 с.

E. S. Zhenskaya
Chericov, Belarus

LINGUACULTUROLOGICAL ASPECT OF TRANSLATING THE REALITIES OF “THE BREAD MUSEUM” FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

A museum today becomes the center of intercultural communication. Museum expositions in small towns of our country attract special attention. Within the framework of the project “Networking to improve employment opportunities in rural areas of the Mogilev region” on the basis of “The Bread Museum” of the State Educational Institution "Secondary School No. 2 of the town of Chericov" a baking center "Wypekayka" was opened. To prepare the museum for opening after reconstruction students translated the labelling from Russian into English in order to attract the attention to the unique exhibits of Belarusian culture and life.

Translation of museum labelling is a poorly understood problem and involves a large number of solutions. In the process of work we encountered difficulties caused by the peculiarities of the translation of some names of museum exhibits. Students decided to do research and determine realities of Belarusian culture and everyday life among the exhibits of “The Bread Museum” that have no analogues in the English-speaking culture with the help of transliteration, transcription with description and translation using the equivalent. This study was caused by the increased interest in the problem of the relationship between the culture of the people and the language in the translation of museum labelling.

The relationship between the culture and the language has been explored in the works of many researchers, and today linguoculturology is considered to be an independent and relevant direction of linguistics. It studies the manifestations of culture which are reflected and entrenched in the language. According to V. A. Maslova, “the study of the interaction of language, which is a translator of cultural information, culture and a person, is the object of linguaculturology” [1,

p. 8]. V. N. Teliya suggests that the combination of linguistics and culture studies allows linguaculturology to explore the consciousness and identity of people and whole societies [2, p. 102].

In their works translators often encounter language units of the source text that are absent in a foreign language. This phenomenon is called non-equivalent vocabulary. Attention to the problem of equivalence and non-equivalence was paid by such scientists as V. S. Vinogradov, V. F. Shchichko, E. M. Vereshchagin and V. G. Kostomarov, A. D. Schweitzer, I. Ya. Retsker, S. I., Vlakhov, S. P. Florin and others.

One of the main difficulties in translating realities is the lack of an equivalent in the language into which the translation is carried out due to the fact that native speakers of this language do not have an object denoted by reality. Therefore, realities are singled out in a special category of means of expression and they are considered as «words and phrases that name things, phenomena, objects of everyday life, culture, social development of one people and unfamiliar to another people, expressing a national and (or) historical meaning, having, as a rule, no exact equivalents in another language and requiring a special approach in translation» [3, p. 340].

Having analyzed the existing approaches to the problem of the equivalence of the transmission of cultural meanings, we came to the following conclusions regarding the definition of realities as lexical units for the transmission of national-cultural semantics:

1. The use of an equivalent ensures the preservation of the necessary information contained in the lexical units of the original.

2. Some authors consider the definition of non-equivalent vocabulary as a synonym for realities, others – as words that are absent in the language of another culture.

3. Despite the common features of non-equivalent vocabulary and realities such as the absence of an analogue in the target language, realities should not be equated with non-equivalent vocabulary, but considered as an independent group of lexical units that are part of the non-equivalent vocabulary.

So, an essential part of the vocabulary of any language are lexical units that name material objects of national life and culture, as well as phenomena and concepts of the spiritual life of one people and are unfamiliar to representatives of other peoples. Due to the absence of these objects in the life of other peoples, there are no lexical units for their names in the languages of these peoples. The practice of intercultural communication shows the existence of various ways to overcome the difficulties created by the national-specific and linguistic differences of other cultures.

Such scientists as L. S. Barkhudarov, A. V. Fedorov, S. I. Vlakhov and S. P. Florin, V. N. Krupnov and many others dealt with the problem of translating realities.

We determined that the realities are of linguistic and cultural origin and can be expressed in separate words, phrases, sentences that require explanation. In this regard we identified the most common ways of translating realities: transliteration, transcription, descriptive translation and translation itself.

It is known, that a person understands its culture only in comparison with another one. Therefore, many researchers are convinced that the main task of a translator is not only to find the equivalent of the translated word in another language, but also to transfer cultural meanings accumulated by this word into another language. That is why we analyzed the methods of translating realities based on translation works and labeling of expositions of ethnographic museums in Belarus and Great Britain to transfer the names of the museum exhibits from Russian into English.

First of all, when analyzing the ways of translating the names of museum exhibits, we tried to compare the cultural meaning of these objects. For a complete understanding of realities, we used not only bilingual dictionaries, but also explanatory and etymological dictionaries, visited the sites of ethnographic museums in Belarus: Polotsk National Historical and Cultural Museum-Reserve [4], Belarusian State Museum of Folk Architecture and Rural Lifestyle [5], as well as a made a virtual tour of the British Museum [6] to find a description of the realities and visual presentation of cultural objects of Belarus and Great Britain.

In our research we did not separate the realities of the Belarusian and Russian cultures of the 20th century, since historically these cultures were closely interconnected.

As a result of our research we identified two main groups of ways of translating the names of exhibits of “The Bread Museum.” The first group was translated using transliteration and transcription with the addition of a description. These methods were combined due to the similarity of application regarding the transfer of the cultural meaning of the word. For a more accurate translation, we added a description:

1. The name of the exhibit *самовар* was translated using transcription with the addition of a description because it is unfamiliar to the representative from another culture – ‘Samovar. Teapot, heated metal container’. In the explanatory dictionary the meaning of the word is indicated as a metal vessel for boiling water with a tap and an internal firebox – a tall pipe filled with charcoal [7].

2. The name of the exhibit *лапты* can be translated using the equivalents of ‘straw shoes’ or ‘bast shoes’. However, some translators use the technique of transliteration with the addition of a description to transfer the folk features and the historical name of the word. – ‘Lapty. Bast shoes.’ ‘Lapty. Straw shoes.’

3. The word *ступа* was translated as ‘stupa’ to preserve the unique historical name of the object. The dictionary offers such option for this word as ‘mortar’ – a bowl used to peel the hard peel or grind grain, soften the stalks of flax. Therefore, to translate this reality, such method as transliteration with an explanation was used to explain to a representative of another culture the meaning of this reality. ‘Stupa. A device used to clean hard peel or chop the grain, soften the stalks of flax, hemp, tobacco.’

Translation of realities using transliteration and transcription with the addition of a description helps better transfer the cultural meaning of the name of the exhibit. It also helps identify the reality of a culture and everyday life.

The second group was translated using the equivalent. In this group an explanation was not required, since we considered the transfer of lexical units into a foreign language through the equivalent with the closest meaning. We examined in detail the lexical meaning of each synonym to determine the appropriate translation option.

1. *Ухваты для печи* are translated as ‘oven forks’; although the word *ухваты* has a sufficient number of synonyms in English such as ‘oven holders’, ‘grip’, ‘shank’, ‘oven prongs’, they do not transfer the desired meaning, namely a long stick with a metal slingshot at the end, with which pots, cast iron are grabbed and put into the Russian stove.

2. The word *рубель* was translated in the same way. According to the etymological dictionary, the origin of the word is Russian, since this object is the subject of Slavic cultures. *Рубель* is a thing with carved notches. In European culture this item is called ‘mangling board’ – a board for rolling linen. So, in English there is a suitable option for an equivalent replacement that describes this object.

During the translation of all the names of the exhibits we took into account the cultural semantics of the vocabulary.

The method of translation using the equivalent helps better transfer the cultural meaning of the name of the exhibits because there is such an object in a foreign culture.

We found out that 15 % of the names of the exhibits of “The Bread Museum” do not have analogues of translation, since they are objects of the culture of the Belarusian people and have no correspondences in a foreign language. This group of exhibits was translated using transliteration and transcription with the addition of a description. Translation of the names of exhibits using analogues amounted to 85 %. These objects are also present in the culture of the English people.

According to the comparative analysis of methods for translating realities of the exhibits of “The Bread Museum,” it turned out that realities that do not have an equivalent translation replacement are less common than words translated using an analogue. These methods of translation help identify objects of the Belarusian culture and life. We came to the conclusion that since the exhibits represent the culture and life of Belarus mainly of the 20th century, the low number of unique Belarusian realities is explained by the fact that in the conditions of intercultural communication there is an opportunity to exchange information and experience. So, the number of unique realities is reduced.

In our research, we examined the translation of realities that convey the names of the exhibits of “The Bread Museum.” All of these words have national features, help learn more about the culture of the people. To achieve an adequate translation of words-realities, we applied transliteration and transcription with the

addition of a description and translation using the equivalent. For the most complete description of realities we used bilingual dictionaries, explanatory and etymological dictionaries, visited web sites of Belarusian and British museums.

Based on the study, we identified the unique objects of Belarusian culture using the main ways of the translation, which are used by professional translators. All the names of the exhibits of “The Bread Museum” were transferred into English taking into account the peculiarities of the culture of the Belarusian and English people. The practical significance of our research work lies in the fact that the research results can be used both in excursion lessons, in extracurricular activities and for writing further research works.

Thus, knowledge of the translation of the realities of “The Bread Museum” helps to expand the vocabulary of students, contributes to effective intercultural communication and promotes respect for the culture of Belarusian people and the people of English-speaking countries.

LITERATURE

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Телия, В. Н. О методологических основаниях лингвокультурологии / В. Н. Телия // Логика, методология, философия науки. Тезисы докладов. – М. ; Обнинск : ИФ РАН, 1995. – С. 102–104.
3. Алексеева, М. Л. Реалии как вербальное выражение специфических черт национальных культур / М. Л. Алексеева // Антиномии. – 2007. – № 7. – С. 338–345.
4. Polotsk National Historical and Cultural Museum-Reserve. – URL: <https://polotsk.museum.by/en> (date of access: 09.05.2021).
5. Belarusian State Museum of Folk Architecture and Rural Lifestyle. – URL: <http://skansen.museum.by/en> (date of access: 09.05.2021).
6. British Museum from home. – URL: <https://www.britishmuseum.org/british-museum-home> (date of access: 15.05.2021).
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova> (дата обращения: 09.05.2021).

Содержание

Предисловие	3
Часть 1. ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ	4
Ю. И. Атабекян. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	5
Н. Е. Бергмане. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	8
С. С. Вярбіцкі. ВЫКАРЫСТАННЕ РОЕТРУ PROMPTS НА ЗАНЯТКАХ АНГЛІЙСКОЙ МОВЫ Ў 10 КЛАСЕ	12
Н. П. Ганчар. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АРТ-СКАЗКА И АРТ-ТЕАТР ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ «THE SAVVAGE PIE»)	16
П. В. Гибкий. ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (НА ПРИМЕРЕ ЭФФЕКТА ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ)	19
С. Л. Гриц. КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОТНОШЕНИЙ ДОПОЛНЕНИЯ, УСИЛЕНИЯ И КОНТРАСТА В СМЫСЛОВОМ РАЗВЕРТЫВАНИИ ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ О. ГЕНРИ)	23
Е. С. Карпович. РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	29
Ю. Л. Кац. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	34
Н. В. Кирейченко. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ	40
И. В. Кудырко, И. А. Трубочкина. СОЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	44
М. А. Курыпка. ПРАБЛЕМА ПРАГМАТЫЧНОЙ АДАПТАЦЫ ПРЫ ПЕРАКЛАДЗЕ ФАЛЬКЛОРУ (НА ПРЫКЛАДЗЕ АНГЛІЙСКОЙ НАРОДНАЙ КАЗКІ «TOPS OR BUTTS?»)	50

Ю. С. Вербицкая. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	53
В. Г. Минина. ПРЕПОДАВАНИЕ ПЕРЕВОДА ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРАКТИКИ	57
И. В. Михадюк. РОЛЬ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА II И III СТУПЕНЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	62
Е. А. Мищук. СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	66
О. С. Николаева. МНОГООБРАЗИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	71
Е. Н. Подтележникова. КОРПУСНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	74
Д. М. Ромашевич. ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	83
Е. А. Савкова. ВОПРОС КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ РЕСУРСОВ СОВРЕМЕННОГО УРОКА	88
Л. А. Сидоренко. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ СЕРВИСОВ WEB 2.0 НА II-III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	92
В. Н. Симаненкова. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПОГРУЖЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК.....	97
Е. И. Тетерюкова. ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	104
А. Р. Цыганчук. ПЕРСОНАЛЬНЫЙ САЙТ УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	109
Е. А. Черник. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ...	114
О. Н. Шевчук. ПРЕПОДАВАНИЕ КУЛЬТУРЫ И СТРАНОВЕДЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН	118
М. В. Шлык. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	122

М. В. Юнаш. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЮРИДИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ).....	128
К. А. Zinovyeva. TEACHING THE BRITISH HISTORICAL NOVEL AT A LINGUISTIC UNIVERSITY	133
Часть 2. ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	139
Л. И. Богатикова. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	140
Н. В. Барашко. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	144
М. Г. Гец. ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ И ЖАНРАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	148
Т. Ю. Грицук. ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВОЗМОЖНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ....	153
А. О. Долгова, Д. О. Сидорович. ОБУЧЕНИЕ ИДИОМАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE).....	156
О. Н. Круглова. РЕСНА КУСНА, ИЛИ КАК ПЕРЕСТАТЬ БОЯТЬСЯ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ. ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	165
Ю. С. Вербницкая. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	170
В. Ф. Орлова. АНГЛИЙСКИЙ ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ: ФОРМЫ РАБОТЫ	175
О. А. Сикорская. ВОЗМОЖНОСТИ BLENDSPACE НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ	179
Д. О. Шатьков. КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	182
N. V. Barashko. THE USAGE OF PODCAST-TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS	193
I. M. Basovets, M. A. Provolotskaya. VIDEO BANK AS PART OF UNIVERSITY DIGITAL TRANSFORMATION.....	196
I. K. Kudriavtseva. TEACHING WILLIAM FAULKNER IN THE 21ST CENTURY	202
N. M. Narkevich. USING DIGITAL TOOLS TO ENCOURAGE LEARNER AUTONOMY	205
M. D. Poutrova. LINGUISTIC PERSPECTIVES OF SILENCE.....	209
E. A. Prusova. THE VALUE OF SONGS FOR TEACHING YOUNG LEARNERS.....	212

I. I. Roubel. DIGITAL TOOLS TO MAKE VOCABULARY STICK.....	214
N. M. Shishkina. USE OF VIDEO IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO ESP STUDENTS.....	217
O. A. Sikorskaya. INTERACTIVE WHITEBOARD AS A TOOL FOR CREATING A RANGE OF LEARNING OPPORTUNITIES FOR STUDENTS AND TEACHERS.....	222
O. V. Sokolovskaya. STUDENTS' CROSS-CULTURAL COMPETENCE BUILDING IN ESP TEACHING	224
O. V. Sokolovskaya. STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION BY USING NEW APPROACHES AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES	227
E. S. Zhenskaya. LINGUACULTUROLOGICAL ASPECT OF TRANSLATING THE REALITIES OF "THE BREAD MUSEUM" FROM RUSSIAN INTO ENGLISH.....	232

Научное издание

**ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
И СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Сборник научных статей

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *И. К. Кудрявцева*

Компьютерная верстка *Н. В. Мельник*

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.