

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
Минский государственный лингвистический университет

**МАТЕРИАЛЫ  
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

25–29 апреля 2022 года

В пяти частях

Часть первая

Минск  
МГЛУ  
2022

УДК 800  
ББК 81.2  
М34

Редакционная коллегия: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), А. С. Баранова, И. М. Басовец, Л. П. Гимпель, Е. М. Дубровченко, Н. Т. Ерчак, О. В. Иванов, В. А. Капранова, Т. Е. Карпович, Н. В. Копытко, Т. П. Леонтьева, А. П. Пониматко, Л. А. Силкович, О. А. Соловьёва, Л. А. Тригубова, О. В. Янчукович

**Материалы** ежегодной научной конференции преподавателей  
М34 и аспирантов университета, 25–29 апр. 2022 г. : в 5 ч. Ч. 1 / редкол.:  
Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2022. – 248 с.

ISBN 978-985-28-0175-1 (Ч. 1)  
ISBN 978-985-28-0174-4

Первая часть издания содержит материалы пленарных выступлений, секций по направлениям «Педагогика», «Методика преподавания иностранных языков», «Психология», а также круглых столов «Лингвистические, культурологические и дидактические аспекты дисциплин профессионально-ориентированного модуля», «Педагогический поиск», «Лингвометодические аспекты языковой подготовки студентов младших курсов», «Лингвометодическое обеспечение преподавания специальных дисциплин», «Метакогнитивные знания в профессиональной подготовке будущего специалиста», «Обучение иностранным языкам: методическое наследие и современность» (памяти профессора Е. А. Маслыко), «Проблема современного образования. Взгляд молодого исследователя», «Научно-методические подходы к организации экзаменов по иностранным языкам в контексте системы образования Республики Беларусь».

УДК 800  
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0175-1 (Ч. 1)  
ISBN 978-985-28-0174-4

© УО «Минский государственный  
лингвистический университет», 2022

## ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

**А. А. Биюмена**

### ДИАЛОГИЧНОСТЬ В ПЕЧАТНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В современной антропологической парадигме *диалог* трактуется как фундаментальное свойство человеческого бытия, познания и коммуникации. Теория диалога как принципиально новая модель интерпретации окружающей действительности подчеркивает, что диалогические отношения – это «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» (М. М. Бахтин). Поскольку существование и функционирование языка немислимо вне социума и общения, диалогичность в глобальном смысле представляет собой речевую экспликацию социальной сущности языка и его коммуникативной функции (М. Н. Кожина).

Диалогичность трактуется как текстовая категория, характеризующая, с одной стороны, его адресованность, или направленность на адресата, а с другой, – ответственность как прогнозирование реакции реципиента (М. М. Бахтин, М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева). Некоторые исследователи отводят диалогичности / адресованности роль гиперкатегории (макрокатегории) текста, служащей организации всего дискурсивного пространства (Е. А. Селиванова, М. Л. Макаров, А. В. Полонский).

Медиадискурс характеризуется стремлением повлиять на мнения, установки, оценки, поведение аудитории, поэтому ему свойственна маркированная диалогичность, лежащая в основе эффективного взаимодействия между адресантом и адресатом и обеспечивающая воздействующий потенциал медиатекста. Соответственно, целесообразным представляется рассмотрение диалогичности как макрокатегории медиадискурса.

Результаты проведенного исследования материалов белорусской республиканской и региональной прессы позволили выделить четыре типа диалогичности в ней.

**Внешняя диалогичность**, которая реализуется в тех жанрах, где присутствуют несколько собеседников, – интервью, беседы, опросы, комментарии экспертов и т. п.

**Диалогизация монологических журналистских произведений** с помощью разнообразных лексических, грамматических, риторических средств (вопросов и вопросно-ответных единств; прямой и косвенной речи; экспрессивной лексики и синтаксиса; конструкций и оборотов связи; союзов и частиц; вводных и вставных слов и конструкций; побудительных и восклицательных предложений; местоимений, союзов, междометий и модальных слов; цитирования и ссылок на чужое мнение и др.).

Средства диалогизации особенно распространены в сильных позициях текста – заголовочном комплексе, лиде, заключении. Например, весьма частотны в белорусских печатных изданиях заголовки в форме вопросы-

тельных, восклицательных, побудительных предложений и вопросно-ответных единств, выполняющих в пространстве медиадискурса разнообразные прагматические функции: *Выбирайте здоровье* («Магілёўская праўда», 2019, 28 февр.); *Прежде чем встать под знамя, узнай его путь* («Кричевская жизнь», 2021, 20 мар.); *Есть идеи?* («Магілёўская праўда», 2020, 8 окт.); *А вы забыли?* («Гомельская праўда», 2020, 28 нояб.); *Подтягивают тылы. Зачем?* («Минский курьер», 2022, 18 янв.); *Якога колеру «конік»?* («Звязда», 2022, 15 янв.); *Откуда в жировке лишних 20 с «хвостиком» рублей?* («Шлях перамогі», 2021, 22 мая); *Маски в массы!* («Заря», 2020, 11 апр.); *Осторожно, фишинг!* («Дзвінская праўда», 2021, 16 февр.); *Пора домой!* («Жыццё Палесся», 2021, 1 июня); *Ура, ярмарка!* («Магілёўская праўда», 2020, 24 дек.); *Бьет энергия через край? В БРСМ вступай!* («Кричевская жизнь», 2021, 3 февр.); *Хочешь стать пограничником? Пожалуйста!* («Жыццё Палесся», 2021, 1 июня); *Пьет сторож? На его место у нас очередь* («Гомельская праўда», 2020, 10 нояб.).

**Макротекстовая диалогичность**, которая реализуется в нескольких публикациях, посвященных одной теме, расположенных на одной странице или развороте и примыкающих друг к другу.

В современных печатных изданиях отдельные материалы в рамках макротекста объединяются с помощью ряда логических отношений. Во-первых, это отношения унисонности – все составляющие макротекста статьи выражают идентичную оценку факта или события. Второй тип отношений в макротексте – отношения полемичности как сопоставление противоположных мнений и оценок относительно социально значимых событий. В газетном дискурсе Беларуси такие макротексты нередко посвящены острым социальным вопросам: состоянию дорог, деятельности жилищно-коммунальных служб и др. Третий тип логических отношений в макротекстовых единствах – отношения комплементарности, когда каждая отдельно взятая публикация дополняет общую картину. Подобные макротексты нередко используются при описании праздничных мероприятий или при создании «портретов» представителей определенных профессий и других социальных групп.

**Интертекстуальная диалогичность** – взаимоотношения конкретного текста с другими, в основе которых находится поиск «общей памяти» у адресанта и адресата, что позволяет обеспечить связь между ними; система отношений между предшествующими и последующими текстами. Интертекстуальность как многомерная связь отдельного текста с другими текстами с точки зрения содержания, жанрово-стилистических и структурных особенностей, а также формально-знакового выражения выступает в материалах периодических изданий в роли механизма, который «вписывает» содержание публикаций в сумму знаний, циркулирующих в обществе.

Средствами экспликации данного типа диалогичности в газетных публикациях выступают, в первую очередь, прецедентные феномены – известные всем носителям языка элементы знания, которые делают публикацию более выразительной, вызывают интерес реципиента, активизируют его мысли-

тельную работу: *Химия их связала* («Рэспубліка», 2019, 7 сент.); *Я задыхаюсь от сладостей...* («Гомельская праўда», 2019, 28 мая); *Я к тебе возвращаюсь, Беловежская Пуца* («Гомельская праўда», 2019, 4 июня); *Средь шумного бала* («Гомельская праўда», 2019, 11 июня); *«Ой, мороз, мороз, не морозь меня...»* («Кричевская жизнь», 2021, 13 янв.); *Здравствуйте, я ваш робот* («Рэспубліка», 2019, 7 сент.); *Социалка карман не тянет* («Рэспубліка», 2019, 20 сент.).

В роли главных сфер-источников прецедентного знания в публикациях современных белорусских газет выступают области «Искусство» (преимущественно песни, художественные фильмы и литературные произведения) и «Фольклор» (пословицы и поговорки, народные песни и сказки). Эти две предметные области в сумме являются источником 92,3 % всех прецедентных феноменов в материале исследования.

Следует отметить значимую долю отсылок к кинематографическим, музыкальным и литературным произведениям, относящимся к советскому периоду, суммарно они представляют собой источник 43,4 % всех прецедентных феноменов в проанализированных публикациях. Это обусловлено, в первую очередь, ориентацией печатных изданий, особенно местных (областных, районных, городских) на свою аудиторию, стремлением быть ей понятной.

Использование журналистами определенного набора метафорических моделей также является способом экспликации интертекстуальной диалогичности в прессе. Хорошо знакомые читательской аудитории стертые публицистические метафоры, которые были популярны еще в советский период, привлекаются авторами статей как средство передачи оценочных значений и прагматического воздействия на адресата.

**Е. А. Гапанович**

## ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ

Изучение нормы французского языка характеризуется достаточно обширной проблематикой в силу размытости самого понятия и неустойчивости терминологии, а также того факта, что весьма радикально меняются взгляды на эту категорию, обеспечивающую адекватное кодирование и декодирование смысла коммуникативных единиц, в рамках лингвистического и цивилизационного континуума. Наблюдаемая в настоящее время динамика отношений к институту нормы со стороны лиц, которые так или иначе связаны с ее поддержанием, как и коммуникантов в принципе, свидетельствует о неготовности и / или отсутствии необходимости всегда безусловно и беспелляционно выполнять отдельные правила употребления языковых единиц. У каждого носителя языка свое соотношение нормы и вариативности. На современном этапе реализации и развития французской нацио-

нальной нормы наблюдается отказ от императивности, пуризма и абсолютизации кодифицированных единиц в пользу диспозитивности (вариантности). Допустимы ситуации, когда накапливается критическая масса отклонений от той или иной нормы и альтернативные языковые средства одобряются для массового использования с учетом коллективных предпочтений. Отсюда и необходимость систематизировать регулярные варианты французской нормы. Сложная ментально-языковая категория нормы, имевшая ранее репутацию незыблемого, фундаментального, подвергается пересмотру в части ее основ и структур. В полемику с государственными учреждениями, ответственными за нормализацию и кодификацию, вступают социальные группы, стремящиеся через язык заявить о своих коммуникативных проблемах или предпочтениях. При этом норма определяется фактами историческими, культурно-социологическими и собственно лингвистическими, их сложным взаимодействием, предугадать которое весьма затруднительно.

В процессе коммуникации речь как сложная функциональная система опирается на знаковую систему каждого конкретного языка. Знание о специфике устройства языка и функционировании его форм обуславливает, в том числе и для французского языка, наличие общеязыковых вариантов нормы, называемых формационными. В таком исследовательском фокусе соотнесены разнопорядковые позиции, а именно статус языковой нормы и системная организация языковых единиц. Лингвоспецифичность нормы продиктована глубинными структурами национального языка и ментальности и является условием поддержания системы языка, устанавливаясь институционально.

При изучении единиц живого языка исследователь, воспринимая его как сугубо жесткую систему, регулирующую правилами и предписаниями, лишает себя возможности раскрыть логику развития и типологические особенности ряда языковых фактов и феноменов, в том числе и самой языковой нормы. Традиционно ассоциируемое с нормой положение о консерватизме не соответствует ценностным установкам современного языкового сообщества. Субъект речи имеет возможность не только пассивно пользоваться строевыми единицами, но и участвовать в коммуникативных процессах, активизируя свои лингвокреативные способности, сдвигая норму с незыблемых позиций в направлении того состояния, когда она становится вариативной.

В понятие нормы, помимо реализованной и устоявшейся, следует включать потенциальную часть системы языка, обусловленную творческим началом речепорождения.

Раскрывая типологическое разнообразие французской нормы, мы не только описываем, констатируем наличие имеющихся типов, но и соотносим их друг с другом, исследуем их преемственность и эволюционную специфику с учетом национально-культурных особенностей. Последние рассматриваются нами как экстралингвистические факторы, которые входят в содержание речевой нормы наряду с невербальными компонентами.

Исследование типологии нормы и ее динамики способствует также раскрытию специфики эволюции ментальных доминант от одного поколения к другому.

Массовые случаи вариативности французской языковой нормы приводят к необходимости говорить о коммуникативной норме, а *prigri* не являющейся кодифицированной и находящейся под влиянием контекстуально-ситуативных обстоятельств. Контекстуальная обусловленность предполагает варьирование формационных норм, отвечающее коммуникативным целям и регистрам общения. Сами формационные варианты языковой нормы квалифицируются как *le bon usage* ‘правильная речь, хороший язык’, в то время как их использование в сочетании с невербальными средствами общения составляет основу *les usages / le savoir-vivre* ‘хорошей речи / хороших манер’, отвечающих целям ситуации общения. Содержание речевой (коммуникативной) нормы шире, чем языковой, поскольку включает в себя требования о соответствии ценностным установкам, стандартам, свойственным данной лингвокультуре. В языковых единицах заложен эволюционный потенциал, реализации которого зависит от многих факторов.

В своей статистической версии французская норма определяется исходя из эталонов или образцов, зафиксированных в литературных произведениях писателей-классиков (В. Гюго, О. де Бальзака, Стендаля, Г. Аполлинера, А. де Сент-Экзюпери и т.д.). Однако и они не свободны от отхождений от нормы, которые могли бы быть отнесены к разряду антиэталонов языковой нормы. В настоящее время концепт национальной языковой нормы расширяется за счет предписаний, встречаемых в коммуникативном пространстве текстов СМИ, например, газетных хроник газеты *Le Figaro*.

Норма современного французского языка специфична и по причине кодификации вариантов, обусловленных культурными и социально-политическими предпочтениями языкового сообщества, демонстрируя тем самым свой явный диспозитивный и в меньшей степени императивный характер. Так, при введении в активное употребление акронима-неологизма женского рода *COVID* французы, пренебрегая предписанием Французской академии, регулярно употребляли его с артиклем мужского рода. Отдельного внимания заслуживает французская орфографическая норма, которая в период создания национального языка в IX веке была весьма либеральной и позволяла фиксировать на письме произносимое слово без каких-либо правил, а затем, получив статус обязательного орфографического стандарта, с одной стороны, унифицировала правописание, а с другой, выйдя за рамки языкового сознания, привела к установлению норм социального поведения во второй половине XIX века, став показателем уровня академического образования. В XXI веке орфографическая норма, усиленная социальным контекстом, стала имплицитно предписывать нормы социальных взаимоотношений с работниками женского пола, устанавливая равенство родов и полов в инклюзивной орфографии. Помимо вариантов узуальной нормы, имеющих

социальную маркированность, фиксируются и варианты, кодифицирующие культурную коннотацию, например, при произнесении имен собственных, таких как *Christ* или *Joachim*. При всей строгости орфоэпических норм французского языка подобные варианты допустимы именно в силу своей способности маркировать принадлежность к определенной социальной группе лиц.

Рассмотрение типологического разнообразия французской национальной нормы с позиции классических лингвистических теорий не позволяет объяснить возможность кодификации вариантов в результате закрепления за языковыми средствами новых категориальных значений, например, значения совокупной общности. Наблюдается также и расшатывание французского синтаксического канона и его предикативных моделей конструкциями с внешне нестандартной формой, репрезентирующими несистемные значения, логико-понятийной и эмоционально-оценочной сферы.

Необходимость изучения и систематизации регулярных вариантов нормы связана с переходом от пассивного восприятия нормы к активизации аналитических способностей субъекта речи, участвующего в креативных коммуникативных процессах. Изначально последние даже не осознаются и не реализуются как таковые. При условии одобрения языковым сообществом варианты нормы используются в дальнейшем как преднамеренно неконвенциональные языковые средства. Упомянутая интенциональность свидетельствует о сохранении субъективного характера узуальной французской нормы, реализация которой сопровождается с деинституционализацией правил употребления языковых и речевых единиц. Обращаясь к проблеме нормализации, т. е. процесса, который позволяет утвердить варианты или не утвердить как норму, отмечаем, что кодификация наиболее употребительных единиц в качестве единых осуществляется не по распоряжению государственного учреждения, а в соответствии с предпочтениями и запросами французского языкового сообщества. Отмечаем также: для французской нормы значимо участие современных французских лексикографов, смягчающих императивность предписаний классических нормализующих изданий. Посыл к постоянному обновлению, появление частых неточностей и расхождений в правилах употреблений языковых единиц, приведших в дальнейшем к расшатыванию нормы в языковой системе на различных уровнях, были уже заложены изначально в момент создания Французской академии, когда не был четко определен основной критерий отбора единиц, подлежащих исключению из словаря Французской академии – на основании требования *pureté* ‘чистоты’. В этом смысле французская языковая норма изначально была сориентирована на приоритет речевой нормы, когда хорошая речь и манеры (*le bon usage*) трактовались как *Mise en œuvre de l'ensemble des éléments du langage par la parole; expression verbale de la pensée dans un milieu et un temps donnés* ‘Реализация всех элементов языка через речь; словесное выражение мысли в данной среде и времени’. Большая часть



коммуникативных норм французского языка имеет кодификацию в словарях и справочниках по речевому этикету. Они составляют основу лингвокультуры *savoir-vivre* и используются как шаблоны для конструирования дискурсов активного взаимодействия. Модели речевого поведения французов ориентированы на референциальные значения, как это, например, закреплено во внутренней форме ФЕ *connaitre ses classiques* со значением «*savoir ce qu'il convient de faire, avoir des références communes dans un domaine*». Далее в конкретном речевом акте они используются и интерпретируются в зависимости от прагматических установок с сохранением отсылки к эталону поведения: «*Si vous nous le demandez gentiment, если вы хорошо нас попросите, nous pourrions même vous dévoiler nos recettes secrètes!*».

Социально-исторический и культурный контекст речевой нормы обусловил наше внимание к так называемым ассоциативным нормам, которые в качестве смысловых структур участвуют в создании национальной и индивидуальной картины мира, коллективных коммуникативно-когнитивных сценариев, смысловых стереотипов.

Сложность структуры нормы как ментально-языковой категории подтверждается и включением в ее организацию *ассоциативных норм*, коррелирующих со стереотипными ментальными структурами, специфичными для французской языковой личности, а также наличием аксиологических доминант, регулирующих межличностное поведение, их встраивание в коммуникативные установки, нравственные ориентиры и предпочтения. Аксиологические доминанты имеют более содержательную внутреннюю форму и, в отличие от собственно ассоциативных норм, предполагают объективацию посредством концептуальных метафор, эксплицитно вербализуемых, например, такой ФЕ, как *filer une métaphore*. Выделение вышеназванных полимодальных единиц французской речевой нормы происходит на основе пропозиций, ментальных схем.

В настоящее время отмечается смещение приоритетов в пользу диспозитивности французской нормы. Для французского языкового сообщества особую значимость имеет именно речевая (коммуникативная) норма. Выстраивая модель типологической структуры французской нормы языка, можно отметить иерархию типов норм, вершиной являются ассоциативные нормы и аксиологические доминанты французского языкового сообщества. С этих позиций субъект речи, с одной стороны, конвенционально свободен в выборе нормативных единиц любого уровня, с другой стороны, он может использовать креативные лингвистические ресурсы коллективного и индивидуального планов, которые получают новые регулярные стилистические, прагматические или аксиологические характеристики с их последующим закреплением в национальной языковой и речевой норме.

**Л. А. Силкович**

## ТИПОЛОГИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современные представления о цели профессиональной лингводидактической подготовки учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования носят комплексный характер, не сводятся лишь к усвоению теоретических методических знаний, практических умений. Они ориентированы, прежде всего, на целостное профессионально-личностное развитие и саморазвитие студента, обретение профессиональной компетентности в единстве предметных и метапредметных знаний, умений, ценностных ориентаций, личностных (субъектных) свойств и профессиональных качеств, составляющих основу для самоопределения в профессиональной деятельности и основание для выхода в пространство творчества при осуществлении более сложной профессионально-педагогической деятельности.

*Профессиональная компетентность* как цель лингводидактической подготовки учителя иностранного языка определяется в нашем исследовании как сложное комплексное социально-психологическое новообразование, интегральное свойство личности, выражающееся в высоком уровне профессионально-значимых компетенций (реализация готовности), как индивидуальная система поведенческих актов (когнитивных, операционно-деятельностных, мотивационно-ценностных), позволяющих продуктивно и ответственно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность по обучению учащихся иностранному языку и культуре.

Для целенаправленного и системного формирования в учреждениях высшего образования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка нами была разработана типология методических заданий. Данная типология построена в русле теоретических положений системного, культурологического, компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов. Ее отличает нацеленность на решение следующих задач: комплексное и интегративное развитие когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка; формирование опыта креативной методической деятельности и умений самостоятельно и творчески применять усвоенные знания и приобретенные умения в новых, нестандартных ситуациях; развитие критического методического мышления, позволяющего принимать адекватные решения в учебной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности; формирование кооперативных умений студентов, развитие у них стремления к сотрудничеству при решении учебных, методических и лингводидактических задач; формирование рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей методической грамотности, готовность к ее дальнейшему повышению.

В основу создания типологии методических заданий были положены следующие критерии: виды учебно-познавательной деятельности; характер решаемых методических задач; этапы формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка (репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский, творческий).

В соответствии с видами учебно-познавательной деятельности мы выделяем три группы методических заданий: 1) задания *когнитивного уровня*, направленные на освоение и активизацию теоретических методических знаний, позволяющих получить системное представление об объектно-предметной области методики обучения иностранному языку как науки и обеспечивающих формирование ориентировочной основы профессионально-методической деятельности; 2) задания *операционно-деятельностного уровня*, нацеленные на развитие у студентов практических методических умений, связанных с планированием и организацией процесса обучения иностранному языку на разных ступенях общего среднего образования; 3) задания *мотивационно-ценностного уровня*, ориентированные на формирование профессионально-методических взглядов и убеждений на основе актуализации полученных знаний и приобретенных умений, становление профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя иностранного языка.

Исходя из характера решаемых методических задач, мы разработали следующие типы методических заданий: а) *теоретико-аналитические*; б) *конструктивно-технологические*; в) *диагностико-оценочные*; г) *рефлексивные*. Кроме того, с учетом этапов формирования профессиональной компетентности студентов, данные типы упражнений представлены в нашем исследовании *имитативно-продуктивными, ситуативно-моделируемыми, креативно-продуктивными* видами.

Методические задания *когнитивного* уровня нацелены на усвоение важнейших методических теорий и концепций, известных алгоритмов, методических норм и правил организации и осуществления обучения иностранному языку. Структура таких заданий основывается на логических приемах мышления: описание методических явлений, их группировка по общим и отличительным признакам, установление сходств и различий между методическими категориями, анализ и обобщение фактов. Наиболее эффективными заданиями для овладения студентами терминосистемой лингводидактики и методики обучения иностранным языкам являются *теоретико-аналитические* задания, обеспечивающие уяснение содержания методических терминов через анализ и методически корректную интерпретацию, конкретизацию, а также углубление содержания понятий при сравнении разных толкований методических терминов. К данной группе заданий мы относим решение методических кроссвордов, написание терминологических диктантов, построение классификационных схем понятий.

Теоретико-аналитические задания могут выполняться на всех этапах обучения. На репродуктивно-подражательном этапе студенты усваивают методические категории на уровне их восприятия и воспроизведения в

знакомой типичной ситуации, осуществляют вариативные действия по их опознанию, конкретизации, выбору, комбинированию посредством *имитивно-репродуктивных* заданий, выполняемых с использованием большого количества развернутых опор. На поисково-исполнительском этапе используются *ситуативно-моделирующие* виды заданий на воспроизведение и расширенную трактовку, интерпретацию теоретической методической информации, определение ее ценности для различных условий обучения. Дидактические опоры при этом имеют свернутый характер. На творческом этапе используются *креативно-продуктивные* задания, нацеленные на творческий методический анализ, конкретизацию и обобщение теоретических методических положений, создание собственного методического продукта.

Методические задания *операционно-деятельностного* уровня направлены на формирование у студентов умений решать профессионально-методические задачи, связанные с учебно-практической деятельностью по проектированию и организации процесса обучения иностранному языку на основе актуализации усвоенной методической теории, а также имеющегося собственного опыта изучения иностранного языка. Такие задания характеризуются высокой степенью осмысленности методической деятельности, целенаправленностью, активностью, самостоятельностью, обращенностью и открытостью к смежным с методикой дисциплинам, рефлексией собственной учебно-познавательной деятельности. Эта группа методических заданий представлена *теоретико-аналитическими, конструктивно-технологическими, диагностико-оценочными* и *рефлексивными* типами. При этом конструктивно-технологические и диагностико-оценочные задания могут выполняться на поисково-исполнительском и творческом этапе и соответственно могут быть представлены *ситуативно-моделирующими* и *креативно-продуктивными* видами.

Методические задания *мотивационно-ценностного* уровня служат формированию у будущего учителя иностранного языка профессионального мировоззрения как системы методических взглядов и убеждений. Данные задания направлены на актуализацию представлений, образов, интересов, профессиональных мотивов, индивидуально-типологических особенностей и профессионально-важных качеств будущего учителя иностранного языка, осознание студентом себя как профессионала, формирование у него знаний о профессиональной реальности и своем месте в ней. Данная группа включает в себя задания на сопоставление методических идей, подходов, изложение своих профессионально-методических взглядов на определенную проблему, формулирование требований к работе учителя, к выполнению определенных видов работ. К профессионально-мировоззренческим заданиям мы относим комментирование цитат известных ученых-лингводидактов, составление советов, памяток, инструкций для учителя, написание методического эссе.

## ИДЕОГРАФИЧНОСТЬ КИТАЙСКОГО ФОНЕТИКА 取

На современном этапе своего развития иероглифическая система китайского языка в первую очередь представлена иероглифами-*фоноидеограммами*. Как видно из самого названия, данные знаки состоят из двух компонентов: *фонетика*, передающего информацию о звучании иероглифа, и *идеографа*, передающего информацию о значении иероглифа (Готлиб, 2007; Кондрашевский, 2009).

Например, иероглиф 想 (xiǎng), который имеет целый ряд значений: ‘размышлять’; ‘полагать’; ‘хотеть’; ‘тосковать’; ‘вспоминать’ состоит из идеографа «心» со значением ‘сердце’ и фонетика «相» со звучанием «xiāng». Идеограф «心» выступает как гиперонимический маркер, относящий данное понятие к классу психических (духовных) концептов (Сапегина, 2011), которые представлены явлениями, связанными с мышлением. Однако мы видим, что звучание иероглифа не на 100 % совпадает со звучанием фонетика 相, образующим его.

В современном китайском языке выделяют различные степени совпадения звучания фонетика и фоноидеограммы, в состав которой он входит. Выделяют следующие степени совпадения звучания фонетика и фоноидеограммы:

- 1) инициаль, финаль и тон полностью идентичны [气 (qì) – 汽 (qì)];
- 2) инициаль и финаль идентичны, тон не идентичен [马 (mǎ) – 妈 (mā) 吗 (ma)];
- 3) инициаль и тон идентичны, финаль не идентична [录 (lù) – 绿 (lǜ)];
- 4) финаль и тон идентичны, инициаль не идентична [斤 (jīn) – 新 (xīn)];
- 5) инициаль идентична, финаль и тон не идентичны [立 (lì) – 垃 (lā)];
- 6) финаль идентична, инициаль и тон не идентичны [工 (gōng) – 红 (hóng)];
- 7) тон идентичен, инициаль и финаль не идентичны [生 (shēng) – 星 (xīng)];
- 8) инициаль, финаль и тон полностью не идентичны (也 (yě) – 地 (dì) 他她 (tā) 生姓) (Ли Янь, Кан Цзяшэнь, 2006).

Данные фонетические явления обусловлены фонетическими и структурными изменениями, которые произошли в процессе развития китайского языка.

Фонологическая система китайского языка представлена различного рода когнитивными структурами, а именно фреймами, в качестве вершин которых выступают чтение данного фонетика и совокупность всех вариантов чтения в иероглифах, отражающих различные степени совпадения его

звучания и фоноидеограмм, в состав которых он входит. Таким образом информация о фонетике и его вариантах звучания позволяет определить примерное звучание незнакомого иероглифа-фоноидеограммы.

Во фрейм «фонетик 取 (qǔ)» входят следующие иероглифические единицы: 取 (qǔ) ‘брать, забирать’, 娶 (qǔ) ‘брать в жены’, 趣 (qù) ‘интерес; устремление; поставленная перед собою цель’, 聚 (jù) ‘собираться (вместе); сосредотачиваться; собирать вместе’, 取 (zōu) ‘обсуждать, совещаться, консультироваться’, 馱 (zōu) ‘мелкая рыбешка, сорная рыба, непромысловые виды рыб; мелкий (ничтожный) человек; мелочь, ничтожество’, 陬 (zōu) ‘угол; окраина; подножие (горы); поселение’, 藪 (zōu, zān, chù, cuán) ‘волокна стеблей растений; густая трава; густые заросли’, 緋 (zōu) ‘красно-коричневый цвет; светло-лиловый, бледно-вишневый цвет’. На примере данного фрейма можно увидеть, что реализуются 1-я, 2-я, 6-я и 8-я степени совпадения звучания иероглифа и фонетика.

Помимо этого, некоторые словари к данному фрейму относят иероглиф 最 (zuì) ‘очень, чрезвычайно; самый; лучше всего, в высшей степени’. Однако данный иероглиф относится к категории чистых идеограмм, в которых оба компонента (в данном случае 冫 取) являются идеографами. Этимологическим значением данного иероглифа является 取+冫 ‘взять, завладеть’ + ‘несмотря ни на что’. В современном китайском языке данное значение развилось в понятие в ‘в высшей степени’.

Анализ этимологии иероглифической единицы 取 показал, что изначально в глубокой древности этот иероглиф был чистой идеограммой, значение слагалось из совокупности значений ее компонентов: 又 ‘ладонь’ + 耳 ‘ухо’ = ‘отрезать ухо рукой’, а более конкретно: ‘поймать дикого зверя или захватить военнопленного и отрезать у него ухо’. Данное значение обусловлено исторически: в древнем Китае во времена войн подсчет убитых врагов и вклад в победу над вражеской армией определялся количеством голов или левых ушей, отрезанных у трупов вражеских солдат. То есть подразумевается обобщенное значение ‘брать силой, покорять кого-то (что-то), овладевать’. В современном китайском языке иероглиф 取 (qǔ) ‘брать, забирать’ сохранил этимологическое значение, правда, без конкретизации.

Анализ идеографичности фонетика 取 в составе иероглифов, входящих в его фрейм, показал следующее (таблица):

#### Анализ степени идеографичности фонетика 取

№	Иероглиф	Значение иероглифа	Компонентный состав	Комментарий
1	娶	‘брать в жены’	女 ‘женщина’ + 取 ‘брать силой, покорять’	В древнем, средневековом Китае, а также вплоть до XX в. (в некоторых регионах и намного позже) существовала традиция насильно выдавать дочь замуж

2	趣	‘интерес; устремление; поставленная перед собою цель’ Этимологическое значение ‘быстро, торопиться, побуждать’	走 ‘направляться, устремляться’ + 取 ‘брать силой, покорять’	Здесь: интерес, это то, к чему стремишься душой и телом, устремляешься, чтобы овладеть
3	聚	‘собираться (вместе); сосредотачиваться; собирать вместе’	(人+人+人) ‘три человека, т. е. много людей’ + 取 ‘брать силой, покорять’	Здесь: насильно собрано вместе много людей
4	諏	‘обсуждать, договариваться, совещаться, консультироваться’	言 ‘язык, речь, разговор’ + 取 ‘брать силой, покорять’	Здесь: с помощью языка, разговора овладеть ситуацией, т. е. договориться
5	鰕	‘мелкая рыбешка, сорная рыба, непромысловые виды рыб; мелкий (ничтожный) человек; мелочь, ничтожество’	魚 ‘рыба’ + 取 ‘брать силой, покорять’	Здесь: схватить рыбу, т. е. она становится «пленником», более низким по социальному статусу созданием, чем-то ничтожным. Также служит для выражения уничижительного отношения к самому себе и другим людям
6	陬 (традиц. вариант 際)	‘угол; окраина; подножие (горы); поселение’	阜 ‘холм’ + 取 ‘брать силой, покорять’ + (人+人+人) ‘три человека, т. е. много людей’ + 取 ‘брать силой, покорять’	Здесь: насильно собрано много людей у подножия холма, на окраине государства (в древнем Китае часто поселения образовывались на недавно покоренных территориях на дальних рубежах, где проживали гарнизоны и их семьи для охраны границ)
7	菑	‘волокна стеблей растений; густая трава; густые заросли’	艹 ‘трава, заросли’ + 取 ‘брать силой, покорять’	Одно из этимологических значений: рогожка, циновка из трав. Можно обозначить таким образом: травы были сорваны против их воли, и из них была сделана циновка
8	緇	‘красно-коричневый цвет; светло-лиловый, бледно-вишневый цвет’	糸 ‘шелковинка (нитка) некрученая’ + 取 ‘брать силой, покорять’	Можно вывести следующее значение: травы, волокна цвета крови, как цвета поверженных врагов на войне

Таким образом, мы видим, что фонетик 取 обладает той или иной долей идеографичности в составе иероглифов, которые он образует. Идеографичность фонетика может быть выявлена путем более глубокого анализа этимологических значений его составных компонентов, все из которых имеют пиктографическую природу.

# ПЕДАГОГИКА

**Н. П. Баранова**

## АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Сложность, неоднозначность и противоречивость происходящих в современном мире социально-политических процессов, превращение науки в производительную силу, возрастающий темп распространения знаний в условиях становления и развития цифрового общества приводит к тому, что многие государства мира, среди которых и Республика Беларусь, стоят перед необходимостью создания условий для овладения иностранными языками широкими слоями населения, прежде всего, подрастающим поколением. В нашей стране, где общее среднее образование признано как обязательное и гарантируется каждому обучающемуся, решение этой задачи правомерно связывать с обеспечением доступности качественного языкового образования, поскольку в этом случае возникают возможности всесторонне рассмотреть вопрос и определить приоритетные направления деятельности по повышению результативности образовательного процесса в каждой конкретной ситуации.

На основании изучения состояния вопроса в обозначенном ракурсе можно констатировать, что определение основных направлений дальнейшего эффективного обеспечения доступности языкового образования в Республике Беларусь следует осуществлять на основе комплексного анализа следующих требований и положений:

- учет всех базовых характеристик современного понимания доступности языкового образования как сложного системного явления, что позволит при прогнозировании основных направлений дальнейшего обеспечения рассматривать искомую доступность как постоянно развивающуюся целостность, принимать во внимание особенности иерархии всех компонентов, обоснованно оценивать состояние всех валидных внешних и внутренних связей, зависимостей и взаимообусловленностей, влияющих на ее осуществление;

- учет сложившегося к настоящему времени положения дел в образовательной практике, имеющих место противоречий, возможных сложностей и особенностей осуществления языкового образования в контексте его доступности, чтобы можно было аргументированно судить об актуальном состоянии всех валидных характеристик в «момент старта», выявить целостную совокупность причин сдерживания дальнейшего успешного движения вперед в целом и в условиях конкретной социокультурной ситуации в частности;



- учет тенденций развития языкового образования в мире как совокупности факторов, определяющих те его общие приоритетные задачи, которые обусловлены особенностями востребованности иностранных языков в условиях глобализации развивающегося информационного общества и должны быть решены во всех странах на всех уровнях образования, в том числе на обязательном, гарантируемом государством;

- учет приоритетных положений развития образования в Республике Беларусь как главного ориентира при расстановке акцентов в процессе обеспечения доступности языкового образования, позволяющего изучать вопрос с позиций белорусской общественно-политической, экономической и социокультурной реальности, обоснованно судить об особенностях социально-образовательной ситуации, в которой будет осуществляться развитие личностного потенциала каждого обучающегося средствами учебного предмета на ступени общего среднего образования.

В качестве положений, которые могут быть приняты как нормативно заданные отслеживаемые ориентиры и показатели на всех этапах изучения вопроса, должны рассматриваться валидные характеристики доступности языкового образования в их современной интерпретации. Поскольку в настоящее время доступность образования трактуется как право каждого обучающегося на такое качественное образование на обязательном, гарантируемом государством, образовательном этапе, которое обеспечивает ему возможности для последующего образования в течение всей жизни, к этим положениям следует отнести:

- развитие личностного потенциала обучающегося как стратегического ориентира разработки всего комплекса мер, направленных на формирование его личности как субъекта межкультурной коммуникации;

- наличие равного доступа к языковому образованию как системообразующего элемента обеспечения его доступности;

- характеристики качества языкового образования, задающие те требования к его содержанию и осуществлению, при соблюдении которых возможна интеграция обеспечения речевого, когнитивного, социокультурного развития личности, формирования ценностных ориентаций и овладения функциональной грамотностью и совокупностью универсальных учебных умений как критериальных показателей результата обучения и развития личностного потенциала обучающегося в ракурсе готовности к межкультурной иноязычной коммуникации.

Проанализировав состояние вопроса с учетом изложенных положений, можно обозначить приоритетные для нашей страны направления повышения качества языкового образования в учреждениях общего среднего образования на основе обеспечения его доступности:

1. Создание в каждом учреждении общего среднего образования образовательной среды как комплекса организационно-педагогических, дидактических, санитарных, психолого-гигиенических, материально-технических условий, позволяющих в своей совокупности обеспечить развитие личност-

ного потенциала каждого обучающегося как субъекта иноязычной межкультурной коммуникации в процессе овладения им иностранным языком в соответствии с его образовательными потребностями и возможностями на основе равного доступа к качественному языковому образованию, отвечающему современным потребностям государства, общества и каждого обучающегося.

2. Создание целостной системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров по иностранным языкам, обеспечивающей перманентное развитие профессионального потенциала учителей учреждений общего среднего образования в целях непрерывного повышения уровня их готовности к реализации качественного языкового образования в целом и в частности к созданию возможностей для успешного освоения содержания учебной программы каждым обучающимся с учетом конкретной образовательной ситуации как стратегическая задача по обеспечению безусловной гарантии реализации всех предполагаемых организационных и дидактических мер.

3. Создание возможностей для реализации гарантированного овладения каждым обучающимся функциональной грамотностью и навыками XXI века средствами учебного предмета «Иностранный язык» на основе реализации требований к доступности языкового образования, <...> как актуальная научно-методическая задача по совершенствованию подходов к определению содержания языкового образования и его периодическому обновлению.

4. Обеспечение повышения доступности языкового образования средствами информатизации образовательного процесса как один из перспективных путей разрешения противоречий, обусловленных территориальным, экономическим и социальным факторами, на основе развития программ сетевого взаимодействия и разработки информационных и телекоммуникационных образовательных технологий, позволяющих повысить уровень равнодоступности образовательных услуг по овладению иностранным языком.

5. Разработка моделей обучения иностранному языку, обеспечивающих развитие у обучающихся критического мышления и формирование навыков XXI века, их подготовленность к использованию иностранного языка в качестве средства обучения и источника информации на последующих ступенях образования как важнейшего предусловия исключения тупиковых вариантов обучения иностранному языку на обязательном этапе образования и успешного старта для всех на последующих ступенях образования.

6. Разработка мониторинга состояния доступности языкового образования на уровне всех ее компонентов как инструмента оценки, представляющего собой совокупность процедур, позволяющих определять особенности функционирования всех факторов влияния на процесс овладения иностранным языком каждым обучающимся и развития его личностного потенциала средствами учебного предмета «Иностранный язык», осуществлять контроль за возможными отклонениями, отслеживать на этой основе

состояние валидных взаимосвязей всех факторов влияния на характеристики доступности в целях последующего создания на этой основе эффективной современной системы оценки качества организации и осуществления языкового образования.

**Е. В. Гладейчук**

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Подготовка будущих учителей иностранного языка в процессе обучения в учреждении высшего образования на современном этапе является одной из наиболее значимых проблем, требующих постоянного изучения, осмысления, поиска эффективных путей ее модернизации.

Анализ состояния профессиональной подготовки учителей иностранного языка в настоящее время позволил выявить ряд существенных недостатков. Среди них: отчужденность современного иноязычного образования от реальной практики, слабая ориентированность на возникновение новых запросов образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг. Негативным моментом, по мнению исследователей, является и то, что традиционная система подготовки в высшей школе ориентирована на обучение специалистов-предметников в качестве трансляторов основ научных знаний и предполагает их утилитарное использование без самостоятельного осмысления, что в дальнейшем вызывает трудности в процессе социально-профессиональной адаптации.

Обращает на себя внимание значительная проблема, без решения которой структурные, технологические, методические преобразования и нововведения хотя и дадут положительный результат, но кардинально положение не изменят: проблема качества контингента абитуриентов, поступающих на педагогические факультеты, связанные с иноязычной подготовкой. Анализ результатов приема и обучения по педагогическим специальностям, а также данные о трудоустройстве выпускников специалитета (РБ) и четырехлетнего педагогического бакалавриата (РФ) свидетельствуют о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые лучшие (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые лучшие выпускники. Общеизвестно, что причиной такого положения является низкий престиж профессии учителя.

Одна из серьезных проблем подготовки учителя иностранного языка связана со спецификой предмета обучения. Языковое образование – это, прежде всего, овладение культурой изучаемого языка. Иностранный язык является компонентом культуры, вследствие чего задачей учителя является формирование вторичной языковой личности. Учитель должен быть организатором межкультурного общения, обладающим высоким уровнем языковой подготовки. О необходимости усиления профессиональной направленности

преподавания иностранного языка будущего учителя говорят многие специалисты. Так, по мнению С. Н. Макеевой, необходимо выстраивать учебный процесс на основе принципа профессионально-педагогической направленности, тем самым обеспечив «профессионально направленное владение будущим учителем иностранным языком как средством обучения и педагогического общения», а также оказывая влияние «на направленность личности студента, который начинает глубже понимать сущность своей будущей профессии, ее ценности» (Макеева, 2015).

Вместе с тем приходится констатировать, что в настоящее время уровень языковой подготовки выпускников языковых учреждений высшего образования в лучшем случае является средним. В качестве основной причины подобного положения дел специалисты называют недостаточное погружение в языковую среду в процессе обучения, что, в свою очередь, связывают с недостаточным привлечением вузами преподавателей-носителей языка, малым количеством стажировок студентов за рубежом, неактивностью учреждений высшего образования в реализации программ обмена студентами и т. д.

Е. И. Емельянова в исследовании, посвященном историко-педагогическому анализу подготовки учителей иностранного языка, подчеркивает, что возникшими в 1990-е гг. и сохраняющимися в настоящее время проблемами подготовки учителей иностранного языка являются: большие временные разрывы между процессом получения знаний и применением их на практике; разрыв между логикой усвоения учебного материала и предметной информацией и содержанием, формами предстоящей профессиональной деятельности; неполное использование потенциала личности в дидактическом процессе; технологическая необеспеченность субъектного развития будущих специалистов; неадекватность структуры образовательного процесса вуза структуре развивающейся личности будущего профессионала (Емельянова, 2009).

Еще одна проблема связана с отсутствием у будущих учителей иностранного языка необходимых знаний, умений и компетенций, которые иногда являются приоритетными при трудоустройстве выпускников. Это связано, главным образом, с особенностями обучения иностранному языку в различных узкоспециализированных группах и для «специальных целей». Зачастую молодой специалист не владеет необходимым запасом специальной лексики, у него существует непонимание особенностей преподавания иностранного языка студентам, обучающимся по техническим, экономическим, медицинским и иным направлениям. Таким образом, начинающий преподаватель будет вынужден самостоятельно восполнять недостающие знания как в области лингводидактики, так и в области специальной языковой подготовки, не владея соответствующей стратегией. Возникшие трудности приведут к неэффективной организации образовательной деятельности и, как следствие, к проблемам, которые непременно возникнут и у обучающихся в обретении соответствующей иноязычной коммуникативной

компетенции в процессе обучения. В этой связи проблема профессионального самовоспитания и самообразования все явственнее выходит на передний план, особенно с расширением сферы заочного и дистанционного образования (Миронова, 2021; Милованова, Караева, 2021).

На качестве подготовки современного учителя иностранного языка в стенах университета сказывается недостаток педагогической практики. Созданная повсеместно в результате реформ модель «партнерства университетов со школами» дала возможность сблизить деятельность университетов и школ по подготовке педагогических кадров. Хотя в ходе обучения студенты больше времени стали проводить в школе теоретическое обучение по-прежнему превалирует над практической подготовкой.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что основными проблемами в подготовке учителей иностранного языка являются:

- неразвитость системы профессионального отбора, позволяющего выявить педагогические способности и мотивационную готовность к предстоящей деятельности;
- недостаточная практическая направленность обучения, ее ориентированность на запросы образовательных учреждений;
- недостаточно широкое привлечение преподавателей – носителей языка в процессе обучения для создания соответствующей языковой среды, в которой обучение языку будет проходить продуктивнее;
- не очень высокий уровень психологической поддержки обучающихся;
- отсутствие целостной электронной образовательной среды, эпизодический характер использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения;
- недостаточная реализация идеи продуктивного педагогического взаимодействия, когда студент ставится активным субъектом обучения, равноправным партнером, а преподаватель выступает в роли сопровождающего, консультанта (тьютора);
- необходимость смещения акцента в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка с усвоения знания, информированности на умение решать профессионально ориентированные задачи;
- недостаточно широкое включение в учебный процесс интерактивных форм обучения (мастер-классов, творческих лабораторий, факультативных курсов, конференций) с привлечением в качестве консультантов учителей иностранного языка для ознакомления студентов с их практическим опытом, методическим мастерством.

Разрешение этих проблем позволит совершенствовать качество подготовки современного учителя иностранного языка, который должен решать комплекс задач, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, образованием, воспитанием и развитием учащихся, в контексте постоянных перемен, происходящих в образовательной среде.

**М. И. Демидович**

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРАКТИКЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Особое место в подготовке будущего учителя занимает летняя педагогическая практика. Данный вид практики имеет свои особенности: во время работы в лагере студент-практикант опирается на накопленный педагогический опыт и весь багаж знаний по педагогике, психологии, полученный в учреждении образования; практика проходит по формуле «24/7» (вожатые на протяжении смены постоянно находятся в контакте с детьми); на результативность работы напрямую влияет тесное взаимодействие вожатого с администрацией, коллегами и другими специалистами, принимающими участие в оздоровлении; успешность педагогической работы вожатого в летний период зависит от качества его предварительной подготовки и т. д.

Как правило, прохождение летней практики предваряет изучение дисциплины, обеспечивающей взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов к работе воспитателя детского оздоровительного учреждения образования. Так, в МГЛУ в качестве данной дисциплины выступает курс «Современные технологии воспитания», в БГПУ им. М. Танка, Витебском государственном университете имени П. М. Машерова, Могилёвском государственном университете имени А. А. Кулешова и др. – «Методика воспитательной работы в детских оздоровительных учреждениях образования».

Наш многолетний опыт руководства летней педагогической практикой свидетельствует о том, что подготовка вожатого к практической работе в лагере должна вестись не только в рамках изучения данной дисциплины. Анализ опыта подготовки студентов-практикантов показал наличие ряда прогрессивных разработок, которые могут быть применены в системе подготовки студентов к летней практике. Так, во многих российских университетах подготовка к летней практике осуществляется в течение всего учебного года и включает в себя два вида деятельности студентов: учебно-методическую и собственно практическую в рамках образовательного процесса. Первая предполагает изучение студентами следующих спецкурсов: «Методика творческой деятельности», «Основы безопасности и медицинской помощи в условиях загородного лагеря», «Оформительский практикум», «Игровой практикум», «Педагогика детского досуга» и др. Кроме того, на занятиях по физической культуре в рамках образовательного процесса с учетом предстоящей работы в летнем лагере проводится специализированная спортивная подготовка, в содержание которой входят организация

различного рода спортивных соревнований в микрогруппах, ознакомление с методикой проведения спортивных игр, обеспечение правил безопасности участников.

Собственно практическая подготовка студентов к летней педагогической практике осуществляется в рамках воспитательного процесса, когда студенты 3 курса выступают в роли помощников кураторов студенческих групп первокурсников, и продолжается в течение двух лет. В обязанности студентов-кураторов входит не только помощь в организации воспитательных мероприятий для студентов 1–2 курсов, но и участие в учебном процессе, а именно: помощь преподавателям в проведении практических занятий, индивидуальных занятий с отстающими первокурсниками, тестового контроля знаний. Традиционно летняя педагогическая практика завершается конференцией, которая проводится в форме творческого отчета в присутствии студентов младших курсов.

Важную роль в подготовке к летней педагогической практике играет Школа вожатого, где подготовка вожатых носит ступенчатый характер и включает несколько этапов. Первый, информационно-теоретический, этап направлен на получение студентами психолого-педагогических и социально-педагогических знаний, информации, связанной с работой вожатого. Координатор школы подбирает специалистов-практиков, хорошо зарекомендовавших себя в социально-педагогической работе с детьми и молодежью. Составляется расписание занятий, объявляется набор слушателей среди студентов вуза. Обучение проводится в соответствии с разработанным учебным планом, включающим лекционный курс, семинарские занятия, психолого-педагогические тренинги, педагогические практикумы, деловые игры. Параллельно ведется выявление наиболее талантливых студентов из числа слушателей школы и составляется психологический портрет каждого студента. Впоследствии эти данные используются для выявления склонностей и способностей студентов с целью определения направлений их профессионально-личностного развития. В процессе занятий в Школе вожатого студенты учатся самоорганизации и взаимодействию с другими участниками образовательного процесса, знакомятся с основами педагогики детского досуга, вопросами управления и формирования детского коллектива. Интересна тематика занятий: «Детское самоуправление в условиях лагеря», «Позиция вожатого и логика развития лагерной смены», «Разработка сюжетно-ролевых игр для детей и подростков», «Педагогический менеджмент», «PR в лагере», «Педагогический анализ воспитательных мероприятий», «Правовые основы работы в ДОЛ», «Основы планирования работы вожатого в ДОЛ», «Основы лидерства» и др. Полученные теоретические знания закрепляются на практических занятиях и разнообразных тренингах. По завершении занятий студентами сдается комплексный экзамен (включающий тестирование, устный ответ и письменное задание), по результатам которого выдается сертификат о прохождении курса.

На втором, методическом, этапе студенты после завершения теоретического курса выезжают в лагерь, где проводится выездной семинар. Здесь на практике закрепляются полученные знания по организации летнего отдыха детей и подростков в условиях загородного лагеря. В ходе семинара студенты учатся самостоятельно разрабатывать программы смен и сценарии мероприятий для отдыха детей, овладевают методическими приемами, практическими умениями и навыками, приобретают профессиональные компетенции, которые помогут им в работе в условиях детского оздоровительного лагеря. Методическая подготовка способствует быстрой адаптации вожатых в условиях работы в детском оздоровительном лагере; развитию у них личностных и деловых качеств; формированию коммуникативных способностей, практических умений по использованию воспитательных программ и методик. Полученный методический опыт является залогом конкурентоспособности будущего специалиста.

Анализ опыта подготовки студентов к летней практике в учреждениях высшего образования Республики Беларусь свидетельствует о поиске новых форм работы, позволяющих эффективно готовить студентов к прохождению практики в ДОЛ. Так, в МГЛУ в весеннем семестре кафедрой педагогики традиционно проводится семинар для будущих студентов-вожатых. Перед студентами выступают представители администрации детских оздоровительных лагерей, студенты, имеющие опыт работы вожатыми и воспитателями, обсуждаются вопросы, связанные с будущей практикой. В МГЛУ стало традицией оформление ежегодного стенда «Мое вожатское лето» по итогам прохождения летней педагогической практики, на котором размещаются фотодокументы, запечатлевшие самые яркие моменты лагерной смены.

В сентябре в Могилёвском государственном университете им. А. А. Кулешова традиционно проводится конкурс по итогам летней педагогической практики «Лето. Дети. Я!». В первом туре («Визитка») командам студентов необходимо подготовить самопрезентацию. Представители факультетов разыгрывают сценки из жизни лагеря, показывают становление вожатого. Во втором туре («Работа вожатого – это песня») конкурсанты на свой лад поют знаменитые композиции. В третьем туре («Педагогическая копилка») практиканты делятся полученным педагогическим опытом, трудностями, с которыми они столкнулись и путями их решения.

На основе вышеизложенного можно выделить ориентиры в подготовке будущих вожатых, которые влияют на качество работы в данном направлении: популяризация летней практики; акцентирование внимания на аспектах деятельности вожатого в ходе преподавания педагогических дисциплин; проведение научно-методических семинаров с привлечением представителей администрации лагеря и студентов; внедрение в учебный план факультативных дисциплин по подготовке к летней практике; проведение итоговых конференций с приглашением студентов младших курсов, на которых бывшие практиканты делятся накопленным опытом.



**В. А. Капранова**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Образование – это сложная, многоуровневая система, участники которой вступают в разнообразные отношения. В связи с этим возникает необходимость государственного правового регулирования образовательных отношений. Функционирование и развитие системы высшего образования осуществляется на основе реализации принципов государственной политики в сфере образования, которые отражены в Кодексе Республики Беларусь об образовании, Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, Программе деятельности Правительства Республики Беларусь на 2021–2025 годы, Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы, Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года.

Большую роль в развитии высшего образования играет его нормативно-правовое обеспечение, которое включает нормативно-правовые акты (законы), концепции (стратегические цели, принципы, задачи и направления развития национальной системы), организационные (правила, должностные инструкции, положения, инструкции), распорядительные (приказы, распоряжения, решения) и справочно-информационные документы (письма, акты, планы, отчеты).

Педагогическая практика студентов, являясь неотъемлемым компонентом системы подготовки педагогических кадров, опирается на законодательные и нормативные документы, регламентирующие ее прохождение студентами в учреждении высшего образования и за его пределами. Данные документы традиционно делятся на внешние и внутренние. К внешним относятся Кодекс Республики Беларусь об образовании, постановления правительства, приказы и инструкции Министерства образования Республики Беларусь, к внутренним – вузовское положение о педагогической практике, приказы и распоряжения ректора об организации практики студентов, документация кафедр, организующих педагогическую практику (программы по всем видам практики, графики прохождения практики, должностные инструкции, образцы отчетной документации, правила аттестации), научно-методическое обеспечение (дневники, ЭУМК, пособия, методические рекомендации)

Положения вуза разрабатываются в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, на основании «Положения о практике студентов, курсантов, слушателей», утвержденного Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 3 6.201 № 860 (в ред. Постановления Совмина от 04.08.2011 № 1049) и на основании Постановления Республики Беларусь от 20.03.2012 № 24 «Об утверждении Инструкции о порядке и особенностях прохождения практики студентами».

Практика как неотъемлемый компонент высшего образования организуется и проводится университетом в тесном взаимодействии с государственными органами и иными организациями, для которых осуществляется подготовка специалистов, магистров. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Прохождение практики является обязательным для студентов всех форм получения образования. Ее содержание регламентируется программой практики, которая представляет собой технический нормативный документ, определяющий цель и задачи практики, ее содержание, основные требования к результатам. Программы практики разрабатываются кафедрами с учетом требований законодательства, образовательных стандартов, типовых учебных планов по специальностям (направлениям специальностей), специализациям.

В последнее время во всех нормативных документах уделяется особое внимание усилению практической подготовки специалистов. С этой целью предусматривается принятие комплекса мер:

- исключение формального подхода к организации прохождения практики обучающимися в целях достижения должного уровня ее проведения;
- оптимизация (пересмотр) объемов практик по годам, начиная с 1 курса, и сроков их проведения;

- обеспечение регулярного заслушивания на советах УВО, советах факультетов вопросов практико-ориентированного обучения, взаимодействия с заказчиками кадров, подведения итогов практик, мониторинга профессиональной деятельности выпускников с принятием конкретных решений по устранению выявленных недостатков и выработкой действенных предложений по совершенствованию образовательного процесса и организации практического обучения студентов (курсантов, слушателей);

- расширение сети филиалов кафедр и базовых организаций;

- усиление связи образовательного процесса с научно-исследовательской работой, обеспечив утверждение тематики курсовых и дипломных проектов, магистерских диссертаций в рамках выполняемых кафедрой научных проектов с учетом приоритетных направлений научных исследований Республики Беларусь;

- привлечение студентов и магистрантов, склонных к научной деятельности, к выполнению научных исследований на условиях оплаты;

- акцент на практико-ориентированные учебные дисциплины, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций, позволяющих работать в инновационных условиях, ориентироваться в новых технологиях, применять знания на практике;

- привлечение представителей работодателей к разработке содержания образовательных программ;

- обеспечение связи освоения учебных дисциплин с решением конкретных задач (научно-исследовательских, производственных) путем пересмотра содержания обучения и методики проведения занятий;

– разработка и внедрение в образовательный процесс совместно с организациями-заказчиками кадров практико-ориентированных заданий, направленных на решение проблем, стоящих перед соответствующей организацией на данный момент;

– включение в состав государственных экзаменационных комиссий представителей заказчиков кадров;

– расширение применения инновационных образовательных технологий, в частности кейс-технологии (case-study).

Практикоориентированность подготовки специалистов на первой и второй ступенях высшего образования обеспечивается совершенствованием организации системы вузовских практик. Традиционно основными видами практик студентов являются: учебная и производственная. Если учебная практика ориентирована на углубление и закрепление теоретических знаний, практических умений и навыков, освоение первичных навыков по избранной специальности, развитие профессиональных компетенций через решение частных и сквозных ситуационных задач, анализ ситуаций и т. д., то производственная практика предполагает развитие профессиональных компетенций, значимых для практической деятельности будущего специалиста, его участие в производственной деятельности. Основными принципами проведения производственной практики студентов являются: интеграция теоретической и профессионально-практической, учебной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, нормативно-правовое обеспечение организации педагогической практики опирается на совокупность нормативных правовых актов и методических документов. Они определяют роль и место педагогической практики в системе подготовки специалиста, ее задачи, содержат общие принципы организации, регламентируют порядок ее прохождения студентами, алгоритм действий, распределение обязанностей лиц, их прав и зон ответственности, установление взаимосвязей.

**А. Н. Квартёнок, Д. В. Шрубок**

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

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

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

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

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

2. Когда во время урока учащиеся смотрят небольшие видеоролики (фрагменты из мультфильмов, художественных и документальных фильмов, сериалов и научно-познавательных программ), которые носят познавательный характер (новый материал по теме, расширение материала, закрепление, повторение). После просмотра видео учащиеся выполняют ряд коммуникативных заданий.

Остановимся на каждом типе видеоурока в отдельности.

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

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

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

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

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

На уроке второго типа учителю нужно лишь подобрать фрагменты видео, подходящие по смысловому содержанию учебного занятия и изучаемого учащимися материала, т. е. создавать видео самому не нужно. Затем педагог подбирает или разрабатывает сами упражнения и задания, которые выполняются учащимися до, во время и после просмотра видеофрагмента.

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

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

Видеоуроки могут быть использованы на различных этапах обучения: введении и закреплении нового материала, повторении изученного материала, контроле знаний учащихся.

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

В Республике Беларусь на протяжении трех лет разрабатывается ресурс, который призван оказать помощь ученикам в случаях необходимости

самостоятельного освоения какого-то сегмента учебной программы, когда они по каким-либо причинам не имеют возможности посещать учреждение образования.

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

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

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

**Р. Е. Лакишик**

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Педагогическая публицистика появилась с возникновением журналов и газет. Журналы как один из механизмов коммуникации (Т. А. Сутырина) объединяют исследователей педагогики. В настоящее время в Российской Федерации издается около 30 педагогических журналов. В Республике Беларусь цифра приближается к 35 (Каталог 2022. Печатные СМИ. РБ.).

Анализировать тексты журнальных статей позволяет метод контент-анализа, который рассматривается как процедура преобразования текстовых сообщений в количественные показатели. Смысл контент-анализа заключается в переводе качественной информации в количественные показатели с их последующей статистической обработкой (А. П. Тряпицына).

Следуя способу проведения этого метода, мы поставили перед собой задачу: выявить проблемы педагогической практики, которые обсуждаются на страницах научных периодических изданий 2020–2022 годов.

Текстовый фонд контент-анализа в нашем исследовании составили следующие педагогические журналы: «Педагогика» – академический журнал

Российской Федерации и «Адукацыя і выхаванне» – научно-теоретический и научно-методический журнал Министерства образования Республики Беларусь.

Основной смысловой единицей анализа (его категорией) выступил термин *педагогическая практика*.

В результате проведения контент-анализа было выявлено общее количество публикаций за 2020–2022 годы, в темах которых присутствует наша категория. Также были получены сведения о частоте встречаемости нашей категории в качестве «главной» (та, которой уделено больше места по сравнению с другими педагогическими категориями) или «второстепенной» (все остальные) в рамках соответствующей публикации. Мы выяснили, является ли категория «подробно анализируемой» (ей посвящено больше абзаца), «просто освещаемой» (в пределах абзаца) или «попутно упоминаемой» (порядка двух самостоятельных предложений). Обоснование этих критериев сравнения принадлежит А. Н. Алексеву. Итак, было опубликовано:

- в журнале «Педагогика»: в 2020 году 0 статей; в 2021 году – 2 статьи, где наша категория является второстепенной, попутно упоминаемой; и в 2022 году за 5 месяцев – 1 статья, где категория является главной, подробно анализируемой;

- в «Адукацыі і выхаванні»: в 2020 году – 1 статья, где педагогическая практика является главной категорией, подробно анализируемой; в 2021 году – 1 статья, где выделенная нами категория является второстепенной, попутно освещаемой; и в 2022 году за 5 месяцев – 1 статья, где категория является главной, подробно анализируемой.

Таким образом, удельный вес статей, посвященных педагогической практике, оказался невысоким в указанных педагогических журналах.

Очевидно, что для решения нашей задачи в рамках данной статьи недостаточно только статистического подхода, необходим также содержательный анализ публикаций. В этом контексте представляет интерес стратегический документ для сферы образования – Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы (А. И. Жук). Ученые Белорусского государственного педагогического университета (БГПУ) на основе анализа приоритетных направлений развития школьного образования раскрывают в Концепции четыре ведущие направления развития педагогического образования в нашей республике. В контексте двух из них поднимаются вопросы педагогической практики. Так, в направлении «Образовательная деятельность» отмечается усиление практико-ориентированной педагогической направленности специалистов образования. При обновлении содержания педагогического образования предусматривается совершенствование педагогической практики студентов с приданием ей непрерывного характера, обеспечивающей максимально раннее (с 1 курса)

погружение будущих педагогов в профессиональную среду. В другом направлении «Взаимодействие с заказчиками кадров» указывается на необходимость реализации двух ключевых аспектов:

- расширения участия работодателей в подготовке педагогических кадров;
- совершенствования практики за счет трансфера актуальных достижений психолого-педагогической науки и мирового опыта в сфере образования.

При этом подчеркивается, что особенно важно в совершенствовании практики:

- участие работодателей в предоставлении баз для проведения занятий, производственной практики студентов и руководстве их деятельностью, в том числе контроле за выполнением курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций по их заказам;
- распространение опыта по усилению практикоориентированности образовательного процесса;
- привлечение мастеров педагогической профессии, победителей конкурсов педагогического мастерства для осуществления наставнической деятельности в процессе подготовки педагогических кадров.

В публикациях показано также, что проблема совершенствования педагогической практики имеет тесную связь с развитием ее организационно-методического обеспечения. В этом контексте представляет интерес исключительно позитивное рассмотрение системы практической подготовки студентов Волковысского колледжа (Я. Ч. Грушевская). При этом суть педагогической практики здесь понимается как многогранный процесс, представляющий собой систему логически взаимосвязанных звеньев (организация, проведение и подведение итогов практики), позволяющих поэтапно реализовывать принцип преемственности и достигать требуемого результата практической подготовки будущего специалиста. В работе обосновывается важность разработки и совершенствования учебно-методических комплексов (УМК и ЭУМК) в обеспечении качества всех видов педагогической практики; приводится обширный иллюстративный материал разнообразных организационных форм подведения итогов практики, среди которых: итоговые конференции, творческие отчеты-презентации, открытые защиты, конкурсы-отчеты, конкурсы вожатского мастерства.

На достаточно большом конкретном материале показываются и способы оптимизации партнерства с заказчиками кадров. В этой связи описываются самые продуктивные формы взаимодействия колледжа с заказчиками кадров, такие как *конкурс профессионального мастерства «Лучший по профессии»* и *выездные семинары, совещания*.

Отдельно рассматриваются вопросы подведения итогов практики, осуществления мониторинга качества подготовки специалистов. В этом контексте делаются акценты на конкретных средствах решения этих



вопросов. Например, это *оценочные листы-анкеты; стандартизированные характеристики-отзывы на практиканта; анкеты, выявляющие удовлетворенность прохождения практики студентов и руководителей баз практики, возможно, потенциальных нанимателей*. Что касается наиболее эффективных форм развития профессиональных компетенций студентов на практике, то отдельно рассматриваются такие, как *мастер-классы*, которые проводят преподаватели колледжа и руководители баз практики, демонстрируя оригинальные методы и приемы организации уроков и воспитательных мероприятий. Отдельное внимание уделяется такой форме взаимодействия, как *открытые дни практики*. Она проводится по специально разработанной программе, включающей открытые уроки студентов и преподавателей, индивидуальные и групповые консультации и др.

Мы понимаем, что поднятые на страницах публикаций вопросы требуют дальнейшего анализа, исследования и обоснования способов их решения в современных условиях. По этой причине кафедра педагогики Минского государственного лингвистического университета выбрала для себя тему научного исследования на 2022–2026 годы, связанную с разработкой научно-методических основ совершенствования организации педагогической практики студентов в лингвистическом университете в процессе педагогической подготовки.

**И. А. Рябцевич**

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В настоящее время переводчик является центральной фигурой интерлингвокультурной коммуникации, международного общения в целом. Традиционные подходы к подготовке специалистов предполагают использование энергоемких педагогических технологий, что не позволяет обеспечить быструю и эффективную подготовку будущего профессионала. Потребность общества в переводчиках высокой квалификации и невозможность удовлетворения данной потребности национальной системой высшего образования в полном объеме обуславливают необходимость модернизации высшего лингвистического образования, определения новых подходов к обучению переводу.

Одним из путей использования внутренних резервов учебного процесса является развитие индивидуальности и личности студентов, что позволяет проявить себя в различных ситуациях производственной деятельности. В этой связи целью воспитательного процесса в учреждении высшего образования является помощь студенту в строительстве собственной личности посредством созидательной социально значимой деятельности. Разви-

тие социально значимых качеств личности студента в процессе профессиональной подготовки отвечает за такие жизненно важные проявления переводчика, как инициативность, самостоятельность, способность решать проблемы, определять собственную жизненную позицию, преодолевать трудности, управлять своим поведением и временем.

С целью развития вышеуказанных качеств на переводческом факультете в рамках студенческого самоуправления реализуется направление «Лига волонтеров», объединяющее активных и инициативных добровольцев для осуществления лингвистического сопровождения мероприятий международного уровня. Только за последний учебный год студенты-волонтеры работали в качестве переводчиков с иностранными делегациями международной выставки вооружения и военной техники «MILEX – 2021», во время V заседания Белорусско-Пакистанского делового совета, Международного образовательного форума единства иностранных выпускников белорусских вузов и стран СНГ, Минского международного кинофестиваля «Листопад», Чемпионата мира среди юниоров по тхэквондо и др.

Однако деятельность Лиги выходит за пределы лингвистического посредничества. В 2021 и 2022 годах студенты-волонтеры реализовали ряд инициатив: проект по созданию эссе и их переводу на английский, французский, немецкий, арабский, испанский языки «Вайна ў лёсе маіх сваякоў», круглые столы «Семейная история Великой Отечественной войны в эссе студентов и их переводах» и «Перевод крупным планом» в рамках IV и V Республиканского научно-практического Форума преподавателей перевода и практикующих переводчиков в МГЛУ, Студенческий форум волонтеров-переводчиков, приуроченный к Международному дню переводчика и др.

Таким образом, организация взаимосвязанных и социально значимых воспитательных мероприятий на переводческом факультете является системообразующим фактором профессиональной подготовки студентов, что, в свою очередь, обеспечивает целостный процесс развития личности будущих переводчиков в процессе их профессиональной подготовки.

**И. С. Усенко**

## РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Педагогическая практика предоставляет широкий спектр возможностей для самосовершенствования будущего учителя. Одним из важных аспектов профессионального роста является развитие саморегуляции, позволяющей сохранять уравновешенность в нестандартных ситуациях, хладнокровие в решении педагогических задач, стрессоустойчивость в конфликтах, уверенность в своих силах.

Для осмысленной работы по развитию саморегуляции важно представлять для себя уровни ее развития. Так, низкий уровень предполагает, что будущий учитель подстраивается под ситуацию, проявляет конформизм в групповых отношениях, не демонстрирует самокритичности, недостаточно требователен к себе, проявляет необязательность в исполнении профессиональной деятельности.

Средний уровень – в поведении и деятельности субъекта непоследовательно проявляются качества и признаки высокого уровня: самостоятельное поведение чередуется с бессознательным или осознанным приспособлением к окружающим. Время от времени предпринимаются попытки наладить свою жизнь и деятельность.

Высокий уровень предполагает, что будущий учитель руководствуется своими целями, намеченными перспективами; независим в суждениях и поступках; легко адаптируется к изменяющейся педагогической ситуации; находит самостоятельные способы решения педагогических задач; стремится к повышению своего профессионального уровня.

Мы учитываем, что каждый от рождения пользуется механизмами саморегуляции спонтанно, не задумываясь о происходящем. Это необходимая способность ощущения целостности и баланса своих сил. Вопрос в том, насколько мы умеем развивать и осознанно управлять природным потенциалом. Развитие личности в этом направлении видится как движение от произвольной регуляции к осознаваемой саморегуляции. При этом компенсаторная функция саморегуляции направлена на восстановление нашего физического и психического потенциала до состояния прежней нормы активности.

Наряду с компенсаторной существует другая функция саморегуляции – продуктивная. Она предполагает не только необходимость восстановления личности на прежнем уровне активности, но и требует выхода за границы своей нормы, нахождения новых свойств, качеств, смыслов, обеспечивающих дальнейшее нормальное жизненное существование.

Как показывают результаты исследования Н. В. Немовой, большинство преподавателей используют в своей жизни компенсаторную функцию саморегуляции, и лишь небольшой процент (всего 8 % из 200 опрошенных!) выходят на уровень осознанной, продуктивной саморегуляции. Все эти данные свидетельствуют о том, что имеющаяся у людей потребность в самосовершенствовании носит в большинстве случаев характер реабилитации – достижения равновесия с чьей-либо помощью. Конечно, реабилитация как поддержка необходима человеку, попавшему в трудную жизненную ситуацию, но она всегда предполагает зависимость от внешних обстоятельств и носит временный характер (Немова, 2008).

Человек, неумеющий самостоятельно действовать, обречен на незащищенность, тревогу, неуверенность. И только достижение самореабилитации

как первого этапа развития саморегуляции обеспечивает перспективы обретения себя как личности, становящейся субъектом своей жизнедеятельности. От реабилитации – к самореабилитации.

Таким образом, человек ставит себя в зависимость от обстоятельств – виноваты общество, время, в которое живем, начальник, неудачный брак и прочее – и оказывается в позиции страдающего и сопротивляющегося объекта, на которого воздействуют внешние силы. Такой человек готов лишь к тому, чтобы получить поддержку со стороны, т. е. он готов к реабилитации, но не к самореабилитации, поэтому и застревает в своем развитии, предпринимая каждый раз мучительные поиски спасательного круга для выхода из зоны неблагополучия.

Дальнейшее движение, способствующее развитию самореабилитации, во многом зависит от степени осознанности процесса. У человека, зависимого от внешних обстоятельств, основным средством саморегуляции является защита. Он выстраивает как бы стену и живет за ней, отгораживаясь от неблагополучия и лишаясь многообразия богатства общения с различными сторонами бытия. А вот тот, кто выходит на уровень активной личностной саморегуляции, не испытывает страха перед будущим, адаптируясь к любой жизненной ситуации, включая экстремальные.

Высокий уровень саморегуляции – это развитая способность использовать собственные ресурсы. При этом мы исходим из того, что ресурсы любого человека практически неограниченны, и он может научиться вырабатывать сугубо индивидуальный механизм обращения к ним.

Учитель, поверивший в неограниченность своих ресурсов, начинает процесс постоянного самосовершенствования, остановить который практически невозможно. Но происходит это лишь тогда, когда он, во-первых, искренне и глубоко верит в свои (и вообще человеческие) ресурсы, а во-вторых, знает особенности физического и психического развития, обладает навыками управления различными состояниями, использования своего потенциала. А еще – если у него есть воля, ибо процесс совершенствования должен быть планомерным и целенаправленным.

Обучать педагогов первоначальным навыкам саморегуляции, думается, надо прямо со студенческих лет. Только так мы поможем им в дальнейшем выработать личную систему самосовершенствования и реализовать свою творческую индивидуальность. Педагогическая практика предоставляет будущему учителю широкие возможности для работы над собой, для всесторонней отработки своих навыков по развитию саморегуляции.

Наряду с общеличностными умениями, такими, как овладение приемами самонаблюдения и самоанализа, способность влиять на собственные установки и уметь их вырабатывать, контроль и направление своих эмоциональных и поведенческих реакций, педагог, на наш взгляд, должен обладать такими специфическими качествами, как помехоустойчивость, то есть умение работать в постоянно меняющейся и многоликой аудитории: умение

распознавать и оценивать ситуацию, увидеть истинные причины возникших событий или, во всяком случае, попытаться их найти, построить возможные варианты решения и с достоинством выйти из конфликтной ситуации.

Последнее не значит, что он должен сразу найти выход из возникшей ситуации, надо лишь суметь на время отключиться от нее, уйти от отрицательных эмоций, возникших в связи с этим, чтобы продолжать свою работу с учащимися и не переносить на них возникшие проблемы. В ходе педагогической практики будущий учитель под руководством методистов и контролем учителей-практиков имеет право на ошибку, на поиск своего пути самосовершенствования профессионально-значимых качеств с целью определения оптимального стиля взаимодействия с учащимися, отработки саморегуляционных механизмов в непосредственной профессиональной деятельности.

**Н. В. Черникова**

#### АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

В системе подготовки будущих учителей важное значение играет педагогическая практика, от содержания и качества организации которой зависит успешность профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов. В научной литературе существует большое количество подходов, в которых по-разному определяется понятие *педагогическая практика студентов*. Обратимся к различным источникам и рассмотрим данную дефиницию, начиная, в частности, с понятия *практика*.

В педагогическом словаре *практика* определяется как обусловленная спецификой социального бытия целенаправленная, чувственно-предметная деятельность людей, содержанием которой является преобразование природы и общества, способ бытия человека в мире.

Что касается термина *педагогическая практика*, то он имеет множество разновидностей и интерпретаций, что предопределяет различные направления научного поиска. Традиционной и довольно распространенной является интерпретация педагогической практики как формы профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущего звена практической подготовки будущих учителей, которая проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности педагога (Российская педагогическая энциклопедия).

Объемная формулировка данного понятия предложена в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», где педагогическая практика – это то же, что и учебная практика, а именно «организационная форма обучения в педагогических институтах и университетах, имеющая своей целью научить студентов творчески применять

в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и специальных дисциплин, а также способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе в области педагогических наук» (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин).

В словаре по образованию и педагогике В. М. Полонского педагогическая практика трактуется как «часть учебного процесса, форма профессионального обучения студентов в высших и средних учебных заведениях по подготовке будущих педагогов, максимально приближенная к условиям работы в образовательных учреждениях за счет их включения в реальную педагогическую деятельность, непосредственного знакомства с должностными обязанностями учителя».

Достаточно полно и глубоко в современной психолого-педагогической литературе проанализирована дефиниция *педагогическая практика студентов*. Так, например, Е. В. Асафова рассматривает педагогическую практику студентов как «особый вид учебных занятий, в ходе которых у студентов-практикантов формируется целостное представление о профессиональной педагогической деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания, на создание условий для личностного развития обучаемых».

Г. Д. Очиров педагогическую практику студентов понимает как способ изучения учебно-воспитательного процесса на основе непосредственного участия в нем практикантов.

Н. В. Неводниченко рассматривает педагогическую практику студентов как средство подготовки будущих учителей к инновационной педагогической деятельности в процессе профессионально-педагогического образования.

Справедливо мнение М. Н. Невзорова, который под педагогической практикой студентов понимает особый вид учебной деятельности, субъектом которой является студент в совокупности его индивидуальных качеств, а результатом – качественное преобразование личности будущего учителя и формирование основ индивидуального стиля его будущей профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что современные белорусские исследователи данной проблемы (В. П. Горленко, М. И. Демидович) педагогическую практику студентов рассматривают в русле интеграционных процессов в образовании, стратегии модернизации средней и высшей школы, реализации идей непрерывности и практико-ориентированности педагогической подготовки.

На основе анализа научных источников можно заметить, что педагогические исследователи по-разному рассматривают сущность понятия и значение педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов. Цель практики определяют как закрепление и углубление теоретических знаний, полученных в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, а также знакомство с конкретными условиями профессиональной педагогической деятельности.

По нашему мнению, сегодня педагогическая практика студентов – это не только важный аспект методической подготовки будущих учителей, но и привлечение студентов к научным исследованиям, сбор материалов для написания курсовых и дипломных работ, выполнение специально разработанных методических задач, направленных на развитие творчества студентов, выработку их индивидуального педагогического стиля.

Становится очевидным, что от качества организации и проведения педагогической практики студентов в учреждениях образования в большой степени зависит становление будущего учителя как специалиста, обладающего рядом профессиональных педагогических компетенций. Это значит, что педагогическая практика является своеобразным индикатором готовности практикантов к будущей профессиональной деятельности. Во время педагогической практики у студентов есть возможность убедиться в своем желании работать с детьми в общеобразовательном учебном заведении или, наоборот, могут возникнуть сомнения относительно правильности выбора профессии.

**И. М. Шутова**

#### ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С УЧЕТОМ ДИНАМИКИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ КАК ПРИЕМ РАЦИОНАЛЬНОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ РАБОТЫ ВО ВРЕМЕНИ

Рациональное распределение работы во времени является одним из основных элементов планирования. Высокая продуктивность и отсутствие срывов в любой работе (физической или умственной, коллективной или индивидуальной) обеспечиваются именно за счет ее плановой подготовки – четкого определения целей и содержания работы, правильной организации условий, выбора средств и методов, рационального распределения работы во времени, а также систематического контроля выполнения плана.

При распределении работы планирующий должен справиться со следующими задачами: *выработка своих рабочих норм на основе постоянного изучения бюджета времени и эффективности работы, четкое определение сроков выполнения каждого намечаемого этапа, рациональное распределение времени между различными видами занятий.*

В образовательном процессе с его строгой научной основой распределение аудиторной и внеаудиторной работы во времени регламентировано учебным расписанием, разного рода планами и графиками работ. В отдельных случаях педагог может переоценить возможности обучающихся в отношении объема и сроков выполнения работы. И все же более актуальной нам представляется проблема рационального, т. е. целесообразного, организованного наиболее разумным способом распределения своей индивидуальной работы студентом как работником умственного труда. В то же время под-

черкнем, что аудиторная работа должна быть образцом для формирования уже в самостоятельной (внеаудиторной) работе ценных приемов организации умственного труда. В аудитории студенту следует показать пример того, как расходовать время с должной продуктивностью, распределять его между различными видами занятий так, чтобы не допустить перегрузки и выполнить все обязательства.

Умственная работоспособность (УР) является одним из важнейших показателей, выражающих изменения состояния центральной нервной системы обучающихся в ходе учебной деятельности. Учет динамики работоспособности (которая, в свою очередь, связана с периодичностью физиологических функций организма) является важным фактором повышения эффективности учебной работы, в связи с чем актуальны вопросы правильного распределения учебных усилий как в течение недели, так и учебного года. Изменения УР характеризуются последовательной сменой периодов вработываемости, устойчивой и высокой работоспособности и периода ее снижения.

По данным Е. Г. Шеметовой и Е. Л. Мальгина (2017), М. И. Гаптарь (2016), Л. П. Пилипея (2008) и др., период вработываемости (мобилизации, вхождения в рабочий ритм) завершается у студентов ближе к концу второго академического часа занятий, т. е. к концу первой пары. Исходя из этого, период устойчивой и высокой работоспособности приходится на третий и четвертый час занятий (вторая пара). Пятый и шестой час (третья пара) характеризуются постепенным снижением скорости переработки информации, уменьшением коэффициента точности выполнения задания, увеличением количества ошибок, что указывает на снижение УР. Изменения в ее уровне и динамике нельзя, однако, обозначить как указывающие на наличие значительного утомления (Л. С. Кузьмина, 1976; С. С. Коннова, 2009; Н. В. Богдан, 2011). Предусмотренный в учреждении образования после шестого часа занятий полчасовой перерыв позволяет отодвинуть стадию утомления, при которой требуется более длительный отдых. С другой стороны, этот же режимный момент способствует разрушению рабочей доминанты, потере состояния «вработанности». На седьмом и восьмом часу занятий (четвертая пара) период вработываемости снова повторяется, но при прогрессирующем утомлении, исходя из чего первую половину четвертой пары можно обозначить как период условно благоприятный, а ее вторую половину, скорее, как неблагоприятный для умственной нагрузки.

Рациональное распределение времени между различными видами занятий подразумевает, что более сложная работа выполняется в часы высокой работоспособности. Однако сложность учебной работы как на первых двух, так и на последних часах занятий – неоднозначный и специфический фактор. Более того, в зависимости от этапа обучения в обязательном порядке должна быть выполнена учебная работа соответствующего уровня сложности. Так, хорошая некоммунитивная работа – повторение образца за диктором – в учебной дисциплине «Иностранный язык» имеет место на начальном этапе.



Постепенно эти несложные (по сравнению, например, с выполнением подстановочных упражнений или диктантом) имитационные действия уступают место работе на этапе речевых упражнений и созданных в учебной обстановке ситуаций общения. В домашних условиях студент сам распределяет усилия, исходя из ощущения подъема сил или усталости, своего отношения к предмету, характера учебного материала, наличия свободного времени и прочих субъективных факторов, в то время как в аудиторной работе преподаватель вынужден исходить из уровня УР студентов на своем занятии. Предварительное распределение работы будет целесообразно в виде спланированной структуры занятия (сообщение новых знаний, формирование умений и навыков, контроль, организационные моменты) и видов работы (фронтальная или самостоятельная, индивидуальная или групповая).

Между тем поддержание УР – инвариант, способствующий достижению учебных целей наряду с повышением мотивации и познавательного интереса. Очевидно, что роль элементов здоровьесберегающих технологий будет меняться в зависимости от того, попадает ли занятие в зону с высокой работоспособностью или наоборот, с низкой. Так, зарядка и ее виды (физкультминутка, игры, смена видов деятельности, музыкальная пауза, упражнения на дыхание, гимнастика для глаз, сеансы релаксации, аутотренинг, юмор и т. д.) уместны в часы снижения работоспособности. В начале учебного дня необходимо стимулировать вработываемость, создавать состояние операциональной напряженности (А. А. Леонтьев), которые мобилизуют на оптимальное выполнение деятельности. Чем короче период вработываемости, тем быстрее наступает период устойчивой высокой работоспособности, тем он продолжительнее. Для быстрой вработываемости необходимы знакомая обстановка и привычная последовательность действий. Поэтому функция, которую выполняет, например, фонетическая зарядка на занятии по иностранному языку, намного серьезнее, чем просто подготовка к работе артикуляционного аппарата. Привычная последовательность операций или элементов работы формирует сложную условно-рефлекторную реакцию – динамический стереотип (Н. Е. Введенский), благодаря чему время вхождения в работу и ресурсы организма при ее выполнении значительно экономятся. Сложно переоценить роль четкого плана занятия, в котором работа заранее распределена по привычной схеме, задан ритм работы. Даже быстрый, но привычный ритм обеспечивает высокую продуктивность работы. На сохранение оптимального ритма влияет количество и длительность пауз, следовательно, нужно изучать взаимосвязь разных режимов работы и ее продуктивности.

Условия для быстрого вработывания (систематичность работы, ровный ритм, привычная последовательность действий) должны создаваться и в домашней обстановке. Здесь у обучающегося есть возможность начать с выполнения работы, к которой в данный момент возникает особый интерес. Не следует, однако, недооценивать значение привычки делать усилие над

собой и выполнять любую работу. На период высокой работоспособности (утренние часы и часы после отдыха) должна приходиться работа, которая по тем или иным причинам кажется наиболее сложной, трудоемкой.

Среди других приемов, позволяющих правильно распределить индивидуальную работу во времени, выделим такие приемы тайм-менеджмента, как систематическое *изучение бюджета времени, составление расписания и графика работы, постоянный самоконтроль выполнения плана.*

Важное значение имеют разъяснительная работа среди обучающихся с целью поддержания УР, вовлечение их в соответствующие мероприятия. Интерес представляет мониторинг вероятных изменений в динамике работоспособности при увеличении удельного веса заданий, выполняемых в дистанционном формате.

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В. С. Антоненко

## ПРЕОДОЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО

Изучение второго иностранного языка (немецкого) происходит в условиях контактирования трех языков: родного, первого и второго иностранного, вследствие чего возникают проблемы интерференции со стороны двух языков. В лингвистическом плане межъязыковая интерференция является продуктом отрицательного взаимодействия контактирующих языковых систем. В психологическом плане интерференция представляет собой перенос навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают влияние на образование новых, не соответствующих нормам изучаемого иностранного языка. Интерференция, возникающая вследствие отрицательного воздействия родного языка и первого иностранного языка на изучаемый второй иностранный язык, охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический).

Однако воздействие родного языка или первого иностранного на изучение второго может быть не только отрицательным, но и представлять собой положительный перенос навыков, называемый трансференцией, когда воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, а стимулирует уже существующие в нем закономерности.

Положительный перенос может иметь место на четырех уровнях: а) на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы (такие, например, как кратковременная память, механизмы восприятия – зрительно и на слух, механизмы выбора, комбинирования, механизмы продуцирования при говорении и письме и др.); б) на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном языке и в первом иностранном, в нашем случае английском, переносятся учащимися на второй и облегчают тем самым их усвоение; в) на уровне учебных умений, которыми обучающийся овладел в процессе изучения родного языка, особенно первого иностранного, и которые переносятся им на овладение вторым языком и тем самым также существенно облегчают процесс усвоения; г) на социокультурном уровне: социокультурные знания, приобретенные в процессе изучения первого неродного языка, на этой основе новые социокультурные поведенческие навыки также могут быть объектами переноса, особенно при наличии близости западноевропейских культур.

Частотность возникновения явлений интерференции и положительного переноса зависит от уровня речевого развития в родном языке и осознанного владения им; уровня владения первым иностранным языком: чем лучше

обучающийся им владеет, тем меньше явлений интерференции у него возникает и тем больше появляется возможностей для трансференции. Но это означает также, что низкий уровень владения первым иностранным языком может оказывать тормозящее воздействие на овладение вторым. Возможное взаимодействие отдельных языковых средств контактирующих друг с другом языков можно в обобщенном виде описать с помощью следующих моделей: 1) конкретное языковое явление / языковое средство имеет сходство и с родным языком, и с первым иностранным, отсюда большие возможности для трансференции, т. к. имеются опоры; 2) языковое явление второго иностранного языка не имеет сходства ни с родным языком, ни с первым иностранным, следовательно, опора отсутствует; 3) языковые явления второго иностранного языка имеют сходство в родном языке, но не имеют сходства в первом. В этом случае в качестве опоры может выступать родной язык, а первый в большей мере является источником для интерференции; 4) языковое явление имеет сходство с аналогичным явлением первого иностранного, но не имеет сходства с родным языком. В этом случае в качестве опоры может выступать первый иностранный язык. Если речь идет о русскоговорящих учащихся, изучающих немецкий язык на базе английского, то наиболее распространенной является последняя (четвертая) модель, хотя и все другие также могут иметь место в учебном процессе. Во всех случаях при ознакомлении учащихся с языковыми средствами второго иностранного языка необходим сопоставительный подход, помогающий выявить как черты сходства между языками, так и их различие. Необходимо побуждать учащихся к сравнению языковых средств контактирующих языков во всех тех случаях, когда это поможет предотвратить интерференцию и осуществить положительный перенос.

Развитие у студентов лингвистически ориентированного мышления, а именно способности осуществлять лингвистический анализ различных языковых явлений и фактов, способствует более быстрому и глубокому осознанию грамматических явлений второго языка и успешному оперированию ими.

Для нейтрализации грамматической межъязыковой интерференции необходимо целенаправленное педагогическое воздействие, направленное на осуществление положительного переноса.

Психологической основой трансференции является перенос навыков из родного или первого иностранного языка на изучаемый второй. Однако в отличие от интерференции он оказывается положительным либо вследствие полного сходства явлений родного и иностранного языков, либо как результат специально организованной тренировки. В соответствии с этим выделяются два типа положительного межъязыкового переноса: произвольный (спонтанный) и произвольный (управляемый). О произвольной (спонтанной) грамматической межъязыковой трансференции можно говорить в случае полного (или почти полного) совпадения грамматических явлений в обоих иностранных языках. Грамматическая межъязыковая трансференция, вклю-

чающая коррекцию грамматических навыков и умений в случае расхождения грамматических явлений в контактирующих языках, основанная на сопоставительном анализе явлений, характеризуется как произвольная (управляемая) грамматическая межъязыковая трансференция. Владение студентами довольно высоким уровнем лингвистической компетенции в области грамматики первого иностранного языка открывает широкие возможности в обучении грамматике второго языка. При правильной организации обучения, включающей целенаправленное и планомерное использование лингвистической компетенции обучаемых в первом языке и опору на их лингвистическое мышление, сформированное на базе родного и первого иностранного языка, мы можем довести влияние первого языка на усвоение грамматики второго до максимального уровня и, тем самым, добиться подавления или сведения к минимуму интерференции. Лингвистическое мышление студентов, сформированное в результате овладения первым иностранным языком, имеет важное значение, поскольку студенты самостоятельно, без помощи преподавателя могут устанавливать аналогии между грамматическими явлениями родного, первого и второго иностранных языков, находить соответствия, проводить сопоставление, выделять сходные и отличительные характеристики, делать соответствующие выводы, что обеспечивает глубокое и правильное понимание грамматического материала и служит хорошей основой для его дальнейшей тренировки и закрепления.

Выполнение проектов по сопоставлению грамматических явлений в английском и немецком языках способствует преодолению явлений грамматической интерференции, формированию механизмов самоконтроля, осознанному овладению грамматикой немецкого языка как второго иностранного.

**Е. В. Бондаренко, С. С. Гурьева**

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

Реформа высшего образования связана с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования, в основе которой заложена задача формирования современного специалиста, способного к самостоятельному решению проблем в профессиональной деятельности. Неотъемлемыми качествами выпускника учреждения высшего образования становятся способность к самообразованию, самооценке результата и выработка собственного алгоритма образовательного процесса.

В плане содержания и объема учебные программы претерпели лишь некоторые изменения. Разница между объемом знаний, которые должен усвоить студент, и временем, отводимым на эту работу, заставляет преподавателей искать новые способы организации самостоятельной работы

студентов по освоению учебного материала, которые бы позволили подготовить специалистов эффективно и без снижения качества. В связи с этим самостоятельная работа студентов должна стать не просто важной формой образовательного процесса, а фактически его основой.

С введением новых государственных образовательных стандартов значительная часть работы по освоению учебного материала переносится на самостоятельную работу студентов.

При организации самостоятельной работы необходимо учитывать потребности учащихся цифрового поколения и современные тенденции информатизации в образовании.

Сегодня одной из популярных технологий обучения является M-learning, или мобильное обучение, под которым понимается обучение учащихся при помощи мобильных устройств (телефонов, смартфонов, планшетных компьютеров и т. д.) с использованием специальных программ / приложений и без них. Многие авторы выделяют два вида мобильного обучения: первое – прямое применение мобильных устройств для обучения, с использованием их базовых функций (обмен смс-сообщениями на иностранном языке по мобильному телефону, просмотр фото / видеоколлажей, прослушивание аудио-подкастов на MP3-плеере и т. д.). Преимущество этого вида обучения состоит в том, что важным является лишь наличие самого устройства и не требуется никаких специальных программ.

Второй вид мобильного обучения, который связан с применением разработанных программ (обучающие программы по грамматике, лексике, тесты, квизы, флеш-карточки и т. д.), представляется более разнообразным и функциональным.

На первом курсе активно используется платформа Moodle для тренировки грамматических явлений и контроля проверки знаний студентов. Это позволяет преподавателю решить многие задачи: оценить количество времени, потраченное учащимся на выполнение определенного задания, установить количество попыток и временные рамки на выполнение работы. Кроме того, это значительно сокращает время на проверку.

ИКТ позволяют использовать многообразие форм внеаудиторной самостоятельной работы и дают студентам возможность выполнять задания в любом удобном для них месте с точкой доступа в Интернет, учитывая их индивидуальные особенности.

Так, например, для понимания различных грамматических явлений студентам предлагаются аутентичные материалы информационного социального ресурса YouTube. Эти видеоролики доступно и наглядно объясняют грамматические правила, которые студенты в более сложной подаче изучают в теоретическом изложении в учебном пособии. Кроме того, они вызывают интерес своей анимацией и, прежде всего, произносительной особенностью носителей иностранного языка.

Одним из компонентов самостоятельной работы рейтинга является проектная работа студентов – два проекта в семестр. Эта деятельность вызывает у большинства студентов особый интерес, и ее выполнение

способствует более глубокому изучению предмета, развивает критическое мышление и способность самостоятельного поиска, систематизацию и анализ нужной информации и, не в последнюю очередь, развитию творческого мышления. Кроме того, групповая работа, а проекты выполняются 2–3 студентами, учит студента работать в коллективе, помогает его социализации и во время учебы, и после завершения обучения.

Важнейшими предпосылками эффективности самостоятельной работы студентов являются:

- готовность обучаемых к самостоятельной работе;
- оптимальная организация самостоятельной работы со стороны педагога.

Самостоятельная работа может быть продуктивной только тогда, когда она будет привлекательной для студента. Задания должны быть практико-ориентированными, развивать аналитические способности студентов и побуждать их к креативному решению задач.

Таким образом, преподаватель сам должен постоянно совершенствоваться и предлагать различные формы работы для изучения иностранных языков.

**Н. Л. Бровикова**

## МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ РЕЧЕВЫХ ОБРАЗЦОВ

Центральным исследовательским методом в лингвистической науке является метод моделирования. *Моделирование* – это не только составление модели для отражения какой-либо языковой единицы и речевых процессов, но и продуктивный метод обучения языку и речи, направленный на формирование умений, связанных с созданием нового продукта, как, например, составить свой рассказ из предложенных слов, придумать заглавие к данному тексту, добавить свои события к предложенному рассказу, закончить предложенный текст и т. д. (Конышева, 2007).

Главной целью метода моделирования в лингвистике является моделирование целостной языковой способности, формирующейся у носителя языка на основе нейрофизиологических предпосылок и под влиянием опыта речевого общения. Известно, что использование знаний, навыков и умений основано на переносе, а перенос зависит от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки и умения предполагается использовать. Следовательно, чтобы подготовиться к участию в иноязычном общении нужно создать условия для этого общения, так процесс обучения станет моделью процесса общения.

Создать процесс обучения как модель процесса общения означает смоделировать в нем только самые важные параметры общения, а именно: взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров, содержательную основу процесса общения, систему речевых средств, усвоение которой

обеспечит коммуникативную деятельность в ситуациях общения, ситуацию как форму функционирования общения (Пассов, 1991). Моделируя ситуации общения при обучении иностранному языку в учреждении высшего образования, надо не забывать, что общение должно быть естественным и реальным, наиболее приближенным к жизненной ситуации. Необходимо создавать ситуации, которые мобилизуют внимание, память, активизируют творческие способности.

Недостаточно просто знать различные аспекты фонетики, лексики и грамматики, представляющие собой в единстве определенные речевые образцы-минимальные единицы речи, построенные в соответствии с нормами языка. В методических целях различают речевые образцы трех уровней: словосочетания, фразы, сверхфразового единства. Самый распространенный и употребительный уровень речевого образца – уровень фразы, которая всегда соотнесена с контекстом, что выражается в логическом ударении, делающим фразу единицей речи. Речевые образцы нужно уметь использовать непосредственно в ситуации общения, потому что именно ситуация является универсальной формой функционирования процесса общения. Она существует как интегрированная система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций обучающихся.

По мнению Е. И. Пассова, именно такое понимание ситуации дает возможность моделировать ее в учебном процессе и создавать условия, адекватные реальным, т. е. максимально приближенным к жизни. А для этого необходимо заинтересовать говорящих в содержании разговора и вести этот разговор на иностранном языке. Основными параметрами моделирования речевых ситуаций общения являются: новизна, мотивированность, целенаправленность, информативность процесса обучения, ситуативность, характер взаимодействия общающихся, система речевых средств (Пассов, 2010).

Условия создания речевых ситуаций общения – это постановка коммуникативных задач, которые связаны с личностью и жизнью обучающегося и затрагивают его эмоции и интеллект, использование разнообразных стимулов, учитывающих уровень знаний, навыков и умений, стимулирование обучающегося на выражение своего отношения к увиденному, услышанному, прочитанному. Моделирование реальных ситуаций общения можно представить в условно-речевых упражнениях (УРУ), поскольку они моделируют то, что имеет место в реальном речевом общении, и речевых упражнениях (РУ). В. Риверс писала: «Чтобы перенос в реальную жизнь из учебного процесса был по-настоящему успешным, работа в аудитории должна как можно точнее имитировать условия реального языкового общения».

Существуют **имитативные УРУ** – это подготовительные упражнения, они имитируют живую речь и носят учебный характер. Обучающиеся используют языковые формы, лексические единицы в образце, не изменяя их;



**подстановочные УРУ** – в них происходит подстановка лексических единиц в какой-либо речевой образец. Несложными и эффективными примерами имитативных и подстановочных упражнений (УРУ) могут быть, например, лексические упражнения, усиленные и необходимые для закрепления новой лексики. Они приносят хорошие результаты благодаря соревновательной составляющей на любом этапе обучения, например, когда следует распределить по тематическим группам лексику. Студентам предлагается пройденная за определенный период лексика и указываются основные темы, на которые надо разбить вокабуляр. Далее, выявив тематику предъявленной лексики, необходимо разгруппировать также слова.

Очень хороша для закрепления новой лексики игра «Schneeball» – идет постоянное повторение и активное наращивание повторяемой лексики. Одним из эффективных приемов на этапе тренировки лексических единиц является семантическая карта. В центре доски записывается тема, например, «Покупки», «Квартира» и т.д., и обучающиеся называют известные им слова. Далее происходит классификация этих слов по подгруппам, например, 1-ая группа – это глаголы, используемые по этой теме, 2-ая – существительные, которые являются носителями действия, 3-ья – прилагательные, характеризующие то или иное действие, 4-ая – название объектов, где совершаются действия. Обучающимся предлагается внести на карту новые лексические единицы. Так происходит непосредственная семантизация лексики в интеграции с уже изученными лексическими единицами. Игра успешно используется на отработку грамматических конструкций, например, личных и притяжательных местоимений (игра «Жадина», «Geizhals», степеней сравнения прилагательных) (Коньшева, 2008).

**Трансформационные УРУ** – происходит определенная трансформация реплики преподавателя: изменение порядка слов, времени, залога и т. д. Например: «*Was hast du gestern abend gemacht? – Was habe ich gestern gemacht? Ich bin ins Kino gegangen. Und du? Bist du auch ins Kino gegangen?*». Трансформация может быть выражена в передаче того же содержания другими словами. Например: «Передайте всем, лекция состоится завтра в 12», «Она сказала, что лекция завтра в 12».

**Репродуктивные УРУ** – это полностью самостоятельно воспроизводимые обучающимися речевые образцы, усвоенные ранее. Хотя репродуктивные упражнения предлагают самостоятельную репродукцию, следует помнить о том, что студентам бывает необходима помощь в виде таблиц, схем, графиков.

**Речевые упражнения (РУ)** – это упражнения и задания, которые стимулируют устную коммуникацию, например, пересказ с изменением перспективы, упражнения в описании, в выражении отношения и оценки, например, интервью (Пассов, 1977). Примером РУ может быть ролевая игра «Город. Немецкие туристы в городе». Важно уметь ответить на вопросы о том, что они посещают, как часто приезжают, какие темы их интересуют, какие

достопримечательности и т. д. В этой игре студенты должны использовать не только усвоенную лексику, но и применять различные грамматические конструкции.

Таким образом, речевые упражнения – это упражнения для развития речевых умений, которые являются основой формирования речевой деятельности.

**А. Е. Васюкович, О. Л. Николаева, И. В. Трибуль**

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Грамматический навык является важным условием выполнения всех видов речевой деятельности, а его формирование, развитие и совершенствование – одна из основных задач обучения иностранному языку.

В обучении грамматике выделяют два основных подхода: индуктивный и дедуктивный. Индуктивный метод (от единичного к общему) заключается в том, что студенты сами формулируют правило, изучая грамматические явления. При использовании дедуктивного метода обучение происходит от общего к частному, от правила к выполнению тренировочных заданий. Одним из новых методов обучения является Flipped classroom (перевернутый класс), чей основной принцип сводится к самостоятельной проработке студентами теоретического материала и выполнению заданий и упражнений под контролем преподавателя.

Эффективность того или иного метода всегда зависит от целей и условий обучения, уровня подготовленности и мотивации студентов. Между тем, следует помнить: с целью создания четкой системы представления о грамматическом строе языка и, следовательно, о том или ином грамматическом явлении, теоретический материал должен излагаться подробно и доступно, зачастую опираясь на схемы, рисунки, ментальные карты и т. д.

Глубокому анализу теоретического материала должна сопутствовать отработка навыков формирования правильных грамматических высказываний в условиях, максимально приближенных к реальным. Речь идет о коммуникативном подходе в методике преподавания, когда изучаемые грамматические структуры используются в естественных речевых ситуациях.

При разработке коммуникативных заданий (подстановочных, трансформационных упражнений, составлении и воспроизведении диалогов, ролевых игр и т. д.) рекомендуется использовать аутентичный материал, который отражает реальное использование языка в различных сферах жизни. Неисчерпаемым источником аутентичных текстовых, видео- и аудиоматериалов, разнообразных заданий, подготовленных преподавателями-носителями языка, являются онлайн-ресурсы: блоги, сайты, подкасты, различные обучающие платформы, программы, мобильные приложения. Работа с интернет-ресурсами оптимизирует и активизирует образовательный процесс, расширяет

возможности и влияет на производительность и мотивацию студентов. Так, одним из инновационных методов в образовательном процессе является использование геймификации (платформа @MyClassGame), виртуальной среды обучения (видеоигра Guadalingo) или дополненной реальности (Mondly VR).

Результативным приемом обучения грамматике является опора на актуальный лексический материал, что позволяет формировать не только грамматическую, но и лексическую базу коммуникативной компетенции учащихся.

Преподаватели кафедры фонетики и грамматики испанского языка Минского государственного лингвистического университета, приняв во внимание современные тенденции в обучении грамматике иностранного языка, подготовили учебно-методическое пособие «Практическая грамматика испанского языка. Начальный уровень. Gramática práctica del español. Nivel inicial» для студентов 1 курса факультета романских языков МГЛУ, начинающих изучение испанского языка в качестве первого, а также студентов других факультетов, где испанский изучается как второй иностранный язык.

Пособие состоит из 9 разделов, каждый из которых посвящен определенной грамматической теме и включает теоретический материал, практические упражнения, контрольные задания в виде теста, а также ссылки на электронные приложения, содержащие дополнительные упражнения и позволяющие организовать самостоятельную работу студентов и эффективнее отработать грамматический материал.

Содержание разделов охватывает основные правила грамматики испанского языка с примерами их употребления, практические задания к ним, а также справочный материал, позволяющий более эффективно работать с пособием. Материал подается последовательно, от теоретической части к практическим заданиям, причем в пределах каждого раздела упражнения расположены по мере возрастания трудности: это упражнения на трансформацию, замену, подстановочные упражнения, перевод и др.

Система упражнений имеет целью формирование и автоматизацию у студентов навыков по практической грамматике испанского языка, а также закрепление и развитие грамматических навыков в устной и письменной речи. В целом, структуризация и содержание грамматических заданий обеспечивают коммуникативную направленность обучения.

Авторами подобраны видео и аудиоматериалы по всем темам в интернет-источниках, а именно *videoele.com* и *profedelee.es*, которые можно использовать как непосредственно на занятиях, так и для самостоятельной работы студентов. Кроме того, на платформе *onlinetestpad.com* подготовлены тренировочные тесты по каждой теме пособия. Для удобства использования ссылки на данные материалы представлены в виде QR-кодов.

Структура пособия, система подачи материала соотносятся с изучаемыми темами по практике устной и письменной речи для групп, начинающих изучение испанского языка, а лексическое наполнение упражнений соответствует уровню владения языком студентами.

Подбор упражнений и их методическая организация служат целям автоматизации соответствующего программе материала и ориентированы на развитие самостоятельного языкового мышления обучающихся.

**А. В. Гедройц**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ»

Стремительное распространение технического прогресса на науку и образование является сейчас одной из причин развития технологий дистанционного обучения и их широкого внедрения в образовательный процесс с целью реализации компетентного подхода подготовки специалистов. Кроме того, основными целями использования дистанционных технологий в образовательном процессе можно назвать: повышение качества получения образования, расширение возможностей самообразования и образования по индивидуальному графику, а также повышение степени использования научного и учебно-методического потенциала.

Так, одна из самых популярных платформ электронного обучения Moodle подходит всем учебным учреждениям и пользуется популярностью в разных уголках мира. Ее используют в российских университетах, например, МГУ, МИФИ, НСУ и ЧГУ, а также в белорусских, таких как БГУ, Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина, Могилёвском институте МВД, МГЛУ и в ряде других вузов страны. Дистанционное обучение в наши дни позволяет получить высшее образование и профессию во многих сферах, а также выучить языки.

**Moodle** – это веб-система управления обучением, в которой преподаватели могут:

- создавать онлайн-кабинеты;
- проводить теоретические и практические занятия;
- организовывать учебную деятельность учащихся, как индивидуальную, так и групповую;
- предоставлять учебно-методические материалы;
- предлагать интерактивные задания, такие как форумы, создание вики-сайтов и тестов, опросов, анкет.

Эта среда способствует обмену знаниями посредством взаимодействия со всеми агентами, участвующими в процессе обучения.

Предложение этой виртуальной учебной среды основано на теории конструктивизма, учащийся которой обладает автономией для создания своих знаний посредством перспективы совместного обучения, что в условиях недостаточного количества аудиторных часов для обучения второму иностранному языку очень важно.

Образовательная среда Moodle обладает рядом преимуществ. Ее самыми сильными сторонами являются совместное обучение и коммуникативные возможности, когда учащийся может выразить свою точку зрения с помощью форумов и чатов, участвовать в обмене информацией, совместно решать проблемы синхронным и асинхронным образом, моделировать ситуации, оценивать мнения других и накапливать собственные знания. Предусмотрены также отдельные элементы курса: «семинар», «обмен сообщениями», «комментарий», предназначенные для индивидуальной и коллективной коммуникации. Богатый набор модулей-составляющих для курсов – «опрос», «гlossарий», «тест», «анкета», «scorm», «wiki», «задание» и другие – создает все необходимые условия для полноценной преподавательской деятельности и обеспечивает преподавателям реализацию креативных проектов различных уровней сложности. Преподаватель может проследить время работы учащихся в системе (последний вход, количество попыток выполнения тестовых заданий, сообщения и т. д.), что позволяет ему контролировать учебный процесс и, при необходимости, стимулировать отстающих, а также поощрять и мотивировать активных учащихся с помощью положительных комментариев.

Наш **электронный курс** для студентов 4 курса ФМК «Практикум по культуре речевого общения (ДН)» состоит из одиннадцати тематических модулей («Fremdsprachen lernen», «Träume und Wünsche», «Berufswahl-eine wichtige Entscheidung», «Auslandsaufenthalt» и т. д., нескольких разделов «Общее», куда включены новостные форумы, чат, ссылки на электронные словари и онлайн-ресурсы к учебникам, «Грамматика», «Подготовка к экзамену», «Дополнительные материалы для самостоятельной работы».

В данном курсе используются такие интерактивные элементы, как:

1. «**Задание**», позволяющее преподавателю ставить задачи, которые требуют от студентов творческого ответа в электронной форме. Элемент «Задание» позволяет оценивать полученные ответы. Студент может сразу же опубликовать ответ на сайте либо загрузить как файл или несколько файлов, в том числе аудиофайл и видео, что позволяет проявить себя и раскрыть свой творческий потенциал.

2. Элемент «**Тест**» позволяет создавать простые тестовые задания с 15 видами вопросов (например, множественный выбор, перетаскивание) или наборы тестовых заданий. Все вопросы хранятся в базе данных и могут быть впоследствии использованы снова в этом же курсе (или в других). Тесты могут быть обучающими (показывать правильные ответы) или контрольными (сообщать только оценку).

3. «**Wiki**» делает возможной совместную групповую работу обучаемых над документами. Любой участник курса может редактировать Wiki-статьи.

4. «**Форум**» используется для организации дискуссии, группировки по темам. После создания темы каждый участник дискуссии может добавить к ней свой ответ или прокомментировать уже имеющиеся ответы.

Мне нравится работать именно по модульной технологии и интегрировать ее в процесс обучения немецкому языку как для аудиторной работы, так и для автономного обучения. Я всегда могу проверить, кто из студентов заходил на учебную платформу, чтобы выполнить задания, сколько времени им понадобилось для их выполнения, прокомментировать их ответы или указать на типичные ошибки. К моему курсу имеется гостевой доступ, это значит, что им могут пользоваться не только мои студенты, но и студенты из других групп либо все преподаватели, которые работают на этом курсе.

Должна признаться, что такой подход с дополнительной дистанционной работой сложно дается некоторым студентам в самом начале освоения ими учебной платформы. В это время особенно важно сориентировать их на правильное отношение к обучению в виртуальной среде. Но когда эта форма работы с учебным материалом входит у них в привычку, они куда более охотно выполняют задания на платформе, чем те, которые находятся в учебниках.

Опыт учреждений образования, которые используют эту платформу, показал, что инновационный подход к преподаванию иностранных языков, заключающийся в многовариантном использовании СДО Moodle, позволяет существенно повысить мотивацию и заинтересованность студентов, это способствует лучшему усвоению учебного материала. Работа в образовательной системе Moodle помогает учащимся улучшить навыки самостоятельной и коллективной деятельности, расширить знания, научиться самоконтролю и планированию своего личного времени, а также способствует более глубокому пониманию значения информационно-компьютерных технологий в образовании.

Таким образом, использование дистанционного сопровождения к дисциплине «Практикум по культуре речевого общения» является важным дополнением к аудиторным занятиям, позволяющим студентам более полно и успешно усвоить учебную программу. Кроме того, применение СДО Moodle значительно расширяет возможности преподавателя, предоставляет большую свободу для творческого поиска новых методов и приемов обучения. Moodle может быть использована не только для организации дистанционного обучения, но и полезна в учебном процессе, так как наше поколение студентов – цифровое. Поскольку этот образовательный метод уже является нашей реальностью, мы, учителя, должны учитывать и внедрять его как инновационную альтернативу преподавания / обучения и создавать свои электронные курсы таким образом, чтобы они были привлекательными, потенциально динамичными, интерактивными, мотивирующими и являлись дидактической средой, облегчая процесс преподавания / обучения среди студентов.

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛЕКСИКИ, ПОЯВИВШЕЙСЯ  
В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА ПРИ ОБУЧЕНИИ  
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

Пандемия коронавирусной инфекции Covid-19 изменила не только жизнь многих людей в мире, их привычки, манеру поведения, общения, отношение к своему здоровью, но и принесла значительный слой неологизмов и слов, заимствованных из других языков. Так появилась необходимость познакомить студентов с новыми словами, особенно при работе над темой «Здоровый образ жизни», где нельзя обойти стороной произошедшее в нашей жизни за последнее время. Кроме того, неизвестно, как будет складываться пандемическая обстановка дальше.

При помощи MOODLE через Quizlet можно вывести тренировку новой лексики (20 единиц) в самостоятельную работу с помощью карточек с переводом, через заучивание, письмо, выполнение теста, подбора и игры «Гравитация».

**Coronavirus Wortschatz:**

- Teil I.** 1) den Abstand (die Distanz) halten von D. = die Abstandsregeln befolgen  
2) die Gesichtsmaske, -n  
die Maskenpflicht  
der Maskenmuffel, -  
3) Mit hochprozentigem Alkohol (80 %) sich die Hände regelmäßig desinfizieren.  
4) sich anstecken (-te, -t) mit D, bei D.  
5) die Ausgangssperre (-n) verhängen (te, t)  
6) sich impfen lassen  
die Impfpflicht (-en)  
das Impfzertifikat (-e) = grüner Pass  
7) einen Test durchführen lassen  
8) eine Krankheit übertragen (u, a)  
9) die Virusangst (-ängste)

- Teil II.** 1) der Antikörpertest, (-s)  
2) die Neuinfektionen, Virusmutationen.  
3) **die Deltavariante:**  
A. Husten, Fieber  
B. Müdigkeit, Schnupfen  
C. Gliederschmerzen  
B. Geschmacks-und Geruchsverlust  
**die Omikronvariante:**  
A. Schnupfen, Niesen  
B. Halskratzen  
C. Schmerzen im Rücken  
D. Kopfschmerzen, Nachtschweiß  
4) die Hustenetikette  
5) der Fernunterricht, Hybridenunterricht, Homeschooling, Homeoffice  
6) die Covidioten-Ant.  
die Coronaleugner  
7) der 2G-Nachweis (geimpft oder genesen + der PCR Test)  
die 3G-Nachweispflicht (geimpft oder genesen + der PCR Test + der Booster)  
8) zur Hochrisikogruppe gehören (-te, -t)  
9) sich schnell ausbreiten (-te, -t)

На базе небольшого текста с новой лексикой появляется возможность обсудить, каких новшеств требует от нас новая жизненная ситуация. Уже недостаточно говорить только о традиционных принципах здоровой жизни, таких как правильное питание, движение, свежий воздух, контакты с людьми и т. д. Мы учимся, а может уже и научились, жить с более серьезным отношением к правилам гигиены, заботясь не только о себе, но и об окружающих. Особенно тяжело даются изоляция и сокращение человеческих контактов. В этих условиях появилось слово *der Corona-Hund*, что значит ‘собака’ в качестве замены контактов с людьми, для времяпрепровождения, а также возможности выгула на свежем воздухе. Появившееся слово *der Gabenzaun* обозначает забор, на который немцы вывешивают пакеты с едой и ненужной одеждой для одиноких и нуждающихся людей. Вследствие длительного периода пандемии у людей стали чаще проявляться нервные заболевания в связи с длительным пребыванием в замкнутом пространстве, непривычно длительным контактом с домашними или отсутствием контактов у одиноких людей. Поэтому значительно выросло общение, осуществляемое посредством телефонов. Это состояние характеризуют следующие неологизмы: *Coronaangst*, *Coronaia*, *Coronahysterie*, *coronamüde*, *pandemiemüde*, *Coronablues* – депрессивное состояние из-за ограничения контактов, *Panikdemie* – парализующий страх перед вирусом.

Преподаватели замечают изменения у студентов и школьников, перенесших последствия коронавируса и вынужденных осваивать учебный материал онлайн. Так появились следующие слова: *die Coronageneration* – возрастная группа, получившая образование и профквалификацию в период пандемии и потому, возможно, более худший старт в профессиональную жизнь. *Das Coronasemester*, *das Coronaabitur*, *die Take-Home-Prüfung / Klausur* – домашний экзамен / контрольная работа без прямого контакта.

В теме «Свободное время» у немцев можно встретить такие новообразования:

- *die Skneipe* = Skype + Kneipe – виртуальные вечеринки через Skype;
- *das Abstandsbier* – пиво на удаленном режиме, на безопасной дистанции;
- *die Skypeparty / Zoomparty* – вечеринки с использованием видеоконференций;
- *overzoomed / overskyped* – стресс от чрезмерного общения в Zoom, Skype в период самоизоляции.

На внешний вид человека ковидная лексика также наложила свой отпечаток. Так, понятия *der Lockdownspeck*, *der Coronaspeck*, *das Coronakilo*, *die Coronafigur* обозначают жир, появившийся в период работы онлайн, когда человек мало двигается и поэтому прибавляет в весе. *Die Coronafrisur* обозначает прическу, которую делают самостоятельно – родственники или друзья сами стригут друг друга.

В заключение отметим, что эти новообразования, несомненно, обогащают немецкий язык и вызывают интерес у изучающих его. Трудно предположить, какие из них будут существовать длительное время, а какие окажутся кратковременными феноменами. Время проведет свой отбор.



**А. А. Иващенко**

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗА РЕЧЕВОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

Для формирования образа грамматического явления важно осознание особенностей языкового, в том числе грамматического, мышления народа. Одним из показателей несовпадения языкового мышления носителей русского и итальянского языков является различие в трактовке понятия завершенности и незавершенности глагольного действия, что приводит к довольно большому количеству ошибок в речи обучающихся.

При коммуникативно-когнитивном подходе содержание обучения должно включать определенный набор когнитивных структур, которые успешно формируются на базе ситуативно-речевых стереотипов, воплощающих функции грамматических явлений в определенных логико-грамматических типах предложений.

Лингвистический анализ видовременных глагольных форм итальянского языка показывает, что они образуют разнообразные оппозиции по признакам временной соотнесенности, актуальности / неактуальности действия, по точечности и линейности представления события, по временному интервалу. Большинство из данных оппозиций отсутствует в родном языке обучающихся. С точки зрения сложности обучения самыми значительными являются оппозиции между Imperfetto и Passato Prossimo, Trapassato Prossimo и другими прошедшими временами. Оппозиция между Imperfetto и Passato Prossimo объясняется тем, что обучающиеся зачастую ассоциируют Passato Prossimo с совершенным прошедшим временем, а Imperfetto – с несовершенным. Между тем, видовые характеристики Passato Prossimo не определены, а Imperfetto в большинстве случаев выступает как время относительное в сочетании с другими временными формами.

Этапы формирования речевых грамматических навыков включают в себя:

1. Введение речевого грамматического явления.
2. Автоматизация речевого грамматического навыка.
3. Применение в новой речевой ситуации данного грамматического явления.

На этапе формирования образа речевого грамматического явления целесообразно использовать условно-коммуникативные упражнения. Этап применения грамматического явления должен обслуживаться в идеале лишь коммуникативными упражнениями.

Для оптимизации обучения целесообразно развивать у обучающихся следующие интеллектуальные процессы:

- анализ и систематизация языковых фактов;
- установление связей между различными грамматическими явлениями;
- нахождение причинно-следственных отношений между языковыми явлениями;
- осознание относительности закономерностей и правил;
- согласование внешне противоречивых языковых явлений.

Таким образом, мы можем определить коммуникативно-когнитивный подход к обучению грамматической компетенции как совокупность приемов, способов обучения, направленных на овладение иностранным языком путем оптимального использования особенностей умственной деятельности человека и способствующих совершенствованию его интеллектуальных способностей, что обеспечивается выявлением когнитивных структур и организацией на их основе интенсивной целенаправленной речевой деятельности, ориентированной на формирование и воссоздание образа грамматического явления при внутренней мотивации обучающегося.

**Е. Ю. Кирейчук**

## ОЦЕНИВАНИЕ В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

При разработке упражнений для курса риторики необходимо произвести предварительную оценку навыков академической грамотности, которые обучающиеся изначально приносят с собой, посредством мероприятий и заданий типа анкетирования и пробных эссе. На основе полученной информации разрабатываются или адаптируются «неформальные» (текущие) и «формальные» (основные) задания курса, дающие студентам возможность формировать, совершенствовать, развивать и применять предусмотренные учебной программой знания, умения и навыки.

Курсы риторики, как правило, включают в себя множество небольших письменных и устных заданий, которые служат ступеньками к написанию полноформатных эссе и подготовке выступлений и дебатов. К текущим заданиям относятся такие виды деятельности, как чтение и риторический анализ текстов, спонтанные дискуссии, импровизированные выступления, само- и взаимопроверка письменных заданий, упражнения в малых группах, мозговой штурм и т. п. Подобные обучающие и обучающе-контролирующие задания являются исследовательскими и импровизированными, а не отточенными в результате длительной всесторонней подготовки, как формальные, их следует оценивать с точки зрения содержания, открытий и потенциала, а не академического совершенства. Хотя выполнение неформальных заданий может учитываться при аттестации, этот параметр не должен иметь большего веса в итоговой оценке курса, чем любое из основных заданий.

Основные задания курса, обучающе-контролирующие и контролирующие, представляются контрольными точками его успешного прохождения для учащихся и преподавателей. Преподаватель расценивает выступления студентов в рамках таких заданий как демонстрацию вершины их усилий и как индикатор пробелов в знаниях и умениях, требующих дополнительных объяснений, повторения и тренировки, коллективных или индивидуальных. Для того, чтобы получить проходную итоговую оценку, обучающийся должен удовлетворительно выполнить все основные задания курса.

Существует ряд подходов и предпочтений в методах оценки. Большинство преподавателей риторики оценивают выполнение заданий на протяжении всего курса, используя баллы или проценты. К достоинствам балльного метода оценивания можно отнести его простоту и наглядность, а также легкость подсчета. Но в случае, если курс включает большое количество неформальных заданий, за которые учащиеся получают отметку, существует вероятность непреднамеренно завесить оценки, и тогда учащийся может получить оценку на основе баллов, не совпадающую с мнением преподавателя о качестве его работы. При подсчете процентов для «взвешенной» оценки вне зависимости от того, сколько заданий входит в категорию, преподаватель может контролировать их «удельный вес» в общей оценке. Вместе с тем учащиеся могут быть дезориентированы, когда высокие проценты за текущие задания не дают наивысшей итоговой оценки, т. к. категория имеет меньший вес, чем основные задания. Необходимо заранее определить категорию и процент для каждого задания, которое когда-либо будет использоваться, кроме того, поскольку отдельные задания оцениваются по баллам, метод все же не лишен некоторых из недостатков балльной системы оценивания. Некоторые преподаватели предпочитают холистический метод, или портфолио, периодически оценивая общую успеваемость учащихся, их индивидуальный рост и совершенствование с течением времени. Оценка основана на достижении целей, а не на суммировании баллов за различные виды заданий. Метод может учитывать разнообразие способностей таким образом, чтобы это принесло пользу учащимся, при этом у преподавателя больше контроля над выставлением оценок (мнение преподавателя о качестве работы не должно соотноситься с количеством баллов, полученным учащимся). Однако холистический подход требует интенсивной обратной связи, а также четкой системы фиксации оценок, поскольку итоговые отметки не могут быть рассчитаны на основе таких оценок, как +/-, сдано / не сдано, зачтено / не зачтено и т. д.

В то же время можно использовать некую комбинацию этих подходов, например, разделив основные задания, неформальную работу и участие на отдельные взвешенные категории успеваемости, а затем проведя комплексную оценку в рамках каждой категории. Для этого необходимы четкая рубрикация и категоризация заданий с описаниями, определяющими ожидания и критерии оценки, а также тщательная разработка критериев оценивания и подробное инструктирование студентов.

Итоговые отметки определяются по балльной шкале, принятой в университете (обычно от 1 до 10), где 10 – это наивысшая возможная отметка. Если курс не предусматривает заключительного зачета или экзамена, а лишь аттестацию по текущей успеваемости, то выполнение обязательных основных устных и письменных заданий должно составлять минимум 60 % от итоговой оценки успеваемости по курсу. Остальная часть оценки зависит от других видов деятельности: выполнения текущих (неформальных) упражнений, спонтанных ответов и участия в обсуждениях на занятиях, само-

и взаимопроверочных работ и т. п. Поскольку риторика является курсом, предполагающим многочисленные выступления, особое внимание уделяется активному участию в учебном процессе. Разумеется, пропуски занятий могут отрицательно сказаться на успеваемости учащегося в том смысле, что участие невозможно, если учащийся не явится на занятие, но основное внимание уделяется активному вовлечению учащихся в учебную деятельность, а не формальной посещаемости в виде физического присутствия в аудитории. Однако, поскольку понятие активного участия можно интерпретировать по-разному, преподаватели должны определить, что оно означает в контексте их курса. Таким образом, если параметры «работа на занятиях» и «посещаемость» входят в число критериев оценивания, то в описании курса необходимо указать требования к ним и определить их удельный вес в итоговой отметке.

Все основные задания для курса должны быть выполнены удовлетворительно, чтобы студент получил проходной балл в целом (таблица).

#### Рекомендуемое распределение отметки

Выполнение обязательных заданий			Выполнение текущих заданий			Работа на занятии		Посещаемость		
%	отметка	коэффициент 0.6	%	отметка	коэффициент 0.2	отметка	коэффициент 0.1	%	отметка	коэффициент 0.1
0–14	1*	0.6	0–14	1*	0.2	1*	0.1	0–20	1*	0,1
15–24	2*	1.2	15–24	2*	0.4	2*	0.2	21–29	2*	0,2
25–34	3*	1.8	25–34	3*	0.6	3*	0.3	30–49	3*	0,3
35–44	4	2.4	35–44	4	0.8	4	0.4	50–54	4	0,4
45–54	5	3	45–54	5	1	5	0.5	55–59	5	0,5
55–64	6	3.6	55–64	6	1.2	6	0.6	60–69	6	0,6
65–74	7	4.2	65–74	7	1.4	7	0.7	70–79	7	0,7
75–84	8	4.8	75–84	8	1.6	8	0.8	80–89	8	0,8
85–94	9	5.4	85–94	9	1.8	9	0.9	90–95	9	0,9
95–100	10	6	95–100	10	2	10	1	96–100	10	1

\* неудовлетворительная отметка

Необходимо, чтобы учащиеся получали полную и регулярную обратную связь от преподавателей и / или сверстников. Для этого, в числе прочего, при разработке карты курса необходимо указывать основные задания и сроки их выполнения в Таблице карты курса, что поможет снизить уровень стресса преподавателя, связанный с выставлением оценок, и даст время для предоставления студентам существенной обратной связи в рамках оценивания на протяжении всего курса, чтобы каждый из них имел четкое представление

об объективной картине своей успеваемости и время на ее исправление и повышение. Это позволит избежать неожиданно низкой оценки, основанной на пропусках или неисполнении основных заданий. В середине курса все учащиеся должны получить отметку или быть проинформированы об оценке их академической успеваемости, если промежуточные оценки не запланированы. Независимо от избираемой системы оценивания, ни у одного обучающегося не должно быть причин удивляться своей итоговой отметке.

Итоговая или текущая оценка может быть снижена за невыполнение отдельных заданий или нарушение сроков сдачи работ по разным причинам, в том числе по причине отсутствия на обсуждениях и других занятиях в классе. Однако политика полного запрета на сдачу работ с опозданием представляется неэффективной. Рекомендуются учитывать пропуски занятий по уважительным причинам, что в курсе практической риторики обычно означает предоставление студентам возможности выполнять разумный объем работы без штрафных санкций, если позволяют обстоятельства.

**Н. Р. Костенко, Н. Рашкевич**

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

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

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

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

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

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

#### **А. Л. Кохановская**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЭО MOODLE В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НЕМЕЦКИЙ)»**

В условиях информатизации общества происходит принципиальное изменение организации всего образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки увеличивает долю самостоятельной работы студентов, что ставит перед педагогами высшей школы вопрос о более активном подходе к организации аудиторной и самостоятельной работы студентов.

*Самостоятельная работа* – это особый вид учебной деятельности, отличительной чертой которой является ее ярко выраженный индивидуальный характер, представляющий собой форму самообразования, которая тесно связана с учебной деятельностью студента на занятиях. Организация самостоятельной работы должна быть системной и непрерывной. Самостоятельная работа может быть организована на всех этапах развития лингвострановедческих умений.

Условно можно выделить три уровня сложности самостоятельной работы в обучении иностранным языкам (репродуктивный, реконструктивный (полутворческий) и творческий).

**Репродуктивный уровень** предполагает восприятие фактов культуры, сопоставление, противопоставление фактам родной культуры, их анализ, формирование устойчивых представлений и образов о носителе изучаемого

языка, его ценностных ориентациях и установках. Данный уровень включает информативные упражнения или упражнения, направленные на семантизацию языкового материала, на формирование фоновых знаний.

**Реконструктивный уровень** (полутворческий) предполагает перенос приобретенных знаний, умений и навыков на ситуации, с которыми студенты уже сталкивались. Он включает задания на соотнесение, классификацию и выбор лексики с национально-культурным компонентом семантики и речевого этикета. Здесь уже можно говорить о развитии умений понимать смысл высказывания, обусловленный национально-культурными особенностями оригинала, и интерпретировать речевое и неречевое поведение собеседника.

**Творческий уровень** – это уровень формирования и развития творческих способностей студентов и их самостоятельности. Студенты поставлены в условия, когда им необходимо работать самостоятельно, использовать учебный материал для выражения своих мыслей, а также применять нестандартные подходы для решения поставленных перед ними задач. Данный уровень предполагает развитие умений использовать адекватные языковые и неязыковые средства для оформления высказывания в ситуациях межкультурного общения и навыков представлять родную культуру в иноязычной среде. Здесь мы уже говорим о проектах, веб-квестах, мультимедийных презентациях.

Самостоятельная работа студентов носит различный характер в зависимости от содержания, формулировки заданий и степени участия преподавателя в ней. В развитии лингвострановедческих умений предпочтения отдаются процессу поиска, анализа и преобразования информации, таким образом, на первый план выходят поисковые и творческие задания.

Использование информационно-коммуникационных технологий имеет ряд преимуществ в развитии лингвострановедческих умений за счет аутентичности и гипермедийной наглядности лингвострановедческого материала. В настоящее время Интернет предоставляет огромный выбор программ, которые могут стать эффективным средством организации самостоятельной работы студентов. Это платформы виртуального обучения, которые предлагают наборы мультимедийных средств, поддерживающие создание онлайн-курсов, их обслуживание и предоставление, средства регистрации студентов и управления работой с ними, администрирование процесса обучения и генерацию отчетов об успехах обучающихся.

Moodle – система управления курсами, также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Курс, созданный в Moodle, представляет набор интерактивных элементов, сгруппированных в учебные модули по темам или неделям обучения. Платформа хорошо подходит как для задач образовательных учреждений, учебных центров, так и для корпоративного обучения.

Организация самостоятельной работы по иностранному языку преследует следующие важные задачи:

- формирование у студентов навыков самостоятельной работы в виртуальных образовательных средах;
- увеличение исследовательски-творческого компонента в содержании учебного материала;
- обеспечение эффективной обратной связи посредством сочетания тестового компьютерного контроля знаний с выполнением и представлением с помощью технологий Moodle обобщенных знаний;
- придание процессу обучения лично ориентированного характера за счет смещения акцента с преподавания на учение, возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, снятие стрессообразующих факторов.

Образовательная среда Moodle может активно использоваться для размещения интерактивных заданий по страноведению, текстов и файлов мультимедиа, а также для оценки выполненных заданий. Студенты могут самостоятельно выбирать темп и последовательность изучения материала, поскольку важно лишь то, что по истечению выделенного времени студент должен быть ознакомлен с учебными материалами и выполнять предложенные ему задания.

Преимущества данной программы состоят в том, что она позволяет:

- работать в открытом исходном коде, т. е. может быть скорректирована в соответствии с требованиями конкретного образовательного проекта; разработать дополнительные модули и свободно интегрироваться с другими системами;
- организовать обучение в активной форме в процессе совместного решения учебных задач, взаимообмена знаниями (обмен файлами любых форматов, рассылка, форум, чат и т. п.);
- использовать любую систему оценивания (балльную, словесную) и осуществлять мониторинг знаний студента;
- вносить изменения в учебный материал без масштабного перепрограммирования, поскольку соответствует разработанным общеобразовательным стандартам;
- использовать интерактивные элементы курса.

На наш взгляд, интеграция СЭО Moodle в традиционный учебный процесс позволит решить ряд вопросов, главным образом – повысить мотивацию, развивать критическое и логическое мышление у студентов. Сочетание дистанционной и очной форм обучения иностранным языкам является одной из перспективных моделей организации учебного процесса в будущем.



**В. В. Курьян**

## ЦИКЛО-БЛОЧНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Любая технология, построенная на научной основе, имеет четкую структуру. Структурными компонентами технологии выступают научный, формально-описательный, процессуально-деятельностный компоненты (Г. К. Селевко). Научный компонент подразумевает, что технология представляет собой решение проблемы, а в основу ее построения положена определенная научная теория. В качестве такой теории, лежащей в основе создания и использования в образовательном процессе технологии контроля и оценки формирования речевой компетенции (ТКиОФРК), может быть определен системно-деятельностный подход (СДП). Данный подход позволяет рассматривать ТКиОФРК как систему, которая состоит из отдельных компонентов, организованных и упорядоченных для достижения цели, и как контрольно-оценочную деятельность (КОД) учителя и учащихся, в которой технология находит практическую организацию в виде определенных алгоритмов действий.

Формализационно-деятельностный компонент – это определение средств, способов, организационных форм и действий, которые обеспечивают достижение целей. В технологии ТКиОФРК – это формы и способы контроля, задания, шкалы, контрольно-оценочные листы и т. д. Процессуально-деятельностный компонент отражает непосредственно реализацию технологии контроля и оценки формирования РК в образовательном процессе. Он представлен прежде всего сценариями, алгоритмами, задающими последовательность КОД.

Одной из наиболее эффективных форм, позволяющих представить структуру технологии контроля и оценки формирования РК в единстве ее компонентов, является цикло-блочная форма. *Контрольно-оценочный цикл* представляет собой повторяющийся процесс последовательной реализации технологического процесса, обеспечивающий выполнение целей контроля и оценки процесса формирования речевой компетенции (РК) и сформированности РК как результата обучения. С его помощью учитель может планировать и анализировать свою контрольно-оценочную деятельность. Контрольно-оценочный цикл включается в процесс обучения, однако он имеет ряд особенностей по сравнению с учебным циклом: собственные цели и задачи, объекты контроля, организационные формы, способы контроля и оценки, контрольно-оценочные средства и т. д. В один цикл может быть включено несколько контрольно-оценочных циклов.

В соответствии с целями КОД могут быть выделены два контрольно-оценочных цикла: *цикл контроля и оценки процесса формирования РК* и *цикл контроля и оценки сформированности РК как результата обучения*. Цикл контроля и оценки процесса формирования РК характеризуется сложностью

и неоднородностью. Его особенности определяют прежде всего объекты контроля процесса формирования РК, в качестве которых выступают различные группы умений, выделенные в соответствии с функциями общения. Познавательные умения – это умения проводить поиск, анализ, сравнение фактов, событий, сведений о проблеме; оценивать степень важности информации для решения коммуникативной задачи. Информационные умения ориентированы на передачу информации в монологической речи в устной или письменной речи; на описание событий, процессов, выражение оценки. Интерактивные умения представляют собой умения речевого взаимодействия в диалогической речи, например, запрашивать информацию, высказывать свою точку зрения, побуждать к действиям и т. д.

Неоднородный и вариативный характер цикла контроля и оценки процесса формирования РК обуславливает выделение в нем нескольких составных единиц, в качестве которых могут выступать *блоки*. Каждый блок является относительно самостоятельной единицей цикла и содержит контролирующие шаги, задания, шкалы, формы контроля и оценки, контрольно-оценочные листы, выстроенные в определенном порядке действия учителя и учащихся. Самостоятельность блока позволяет учителю в зависимости от особенностей процесса обучения выбирать нужный блок и с его помощью организовывать КОД. Свойством блоков является их продуктивность, т. е. они нацелены на создание речевых продуктов, например, высказываний, диалогов, выступлений, презентаций и т. д. По тому, как создается продукт и что он собой представляет, можно судить как о сформированности конкретных умений, так о и всей речевой компетенции в целом.

Определяющим критерием при выделении блоков выступает специфика объектов контроля, что позволяет в рамках цикла рассматривать следующие блоки: блок контроля и оценки познавательных умений; блок контроля и оценки информационных умений; блок контроля и оценки интерактивных умений.

В *блоке контроля и оценки познавательных умений* воссоздаются условия, когда учащемуся для решения коммуникативной задачи необходимо провести самостоятельный поиск, сортировку, организацию информации по заданным в контролирующих заданиях условиям. Учащийся при прочтении или прослушивании текста должен определить логику, последовательность событий в тексте. КОД подчинена созданию речевого продукта, в качестве которого выступает информация, оформленная и представленная в виде записей, заполненных таблиц, выделенных фрагментов текстов и т. д.

В *блоке контроля и оценки информационных умений* пошагово выстраивается технологический процесс, организующий контроль и оценку создания и представления речевого продукта – монологического высказывания в устной либо письменной форме. Деятельность учащихся направлена на определение замысла собственного высказывания на основе предложенной темы или проблемы; определение ключевых идей, фактов, мнений; конкретизацию высказывания, дополнение его примерами из своего опыта,

описаниями, оценочными суждениями по поводу определенных поступков, фактов, решений и др; организацию отдельных частей в логическом порядке; представление и оценку готового речевого продукта.

*Блок контроля и оценки интерактивных умений* используется с целью организации КОД, позволяющей определить успешность создания и представления диалогического высказывания как речевого продукта. Технологический процесс включает в себя определение по исходным репликам коммуникативного намерения (запросить информацию, отреагировать на запрос, побудить к действию, высказать мнение, дать совет и т. д.); выражение различных речевых функций, например, спросить, дать совет и т. д.; логическую организацию отдельных реплик или составных частей в диалог; представление, разыгрывание диалога перед классом или группой.

Цикл контроля и оценки сформированности РК имеет интегративный, комплексный характер. Его целью является создание условий и организация КОД с целью выявления результата обучения – способности и готовности учащегося решать коммуникативные задачи, используя весь комплекс сформированных умений в общении. Поскольку внутри цикла контролируются и оцениваются все умения во взаимодействии, то цикл является одноблочным, т. е. цикл одновременно является и блоком.

В данном цикле создаются условия для контроля и оценки всех достигнутых результатов обучения. Учащимся необходимо подготовить комплексный речевой продукт, являющийся результатом использования нескольких видов речевой деятельности. Для представления речевых продуктов используются различные формы и средства: мультимедийные презентации, выступления, рисунки, сделанные собственными руками модели чего-либо, разыгрывание диалогов и т. д. КОД включает выступления по проблеме, в которых учащиеся излагают свои идеи по поводу решения проблемы, коллективное обсуждение, защиту, доказательство представленных решений проблемы /задачи, комментирование, оценку речевых продуктов.

Таким образом, блочно-модульная технология сочетает в себе следующие преимущества: относительную автономность и гибкость, что позволяет переставлять, варьировать блоки, выбирать нужные в них учителю контрольно-оценочные средства; прозрачность технологического процесса, что достигается наличием программ действий, поэтапностью контроля; личностный характер КОД, который выражается в возможности проводить само/взаимоконтроль и оценку, использовать опыт, проявлять качества при создании речевых продуктов. При относительной самостоятельности циклов и блоков следует учитывать их взаимодействие. Только комплексная реализация двух циклов обеспечивает целостные контроль и оценку формирования РК, позволяет определять как сформированность отдельных умений, так и способность и готовность к иноязычному общению, требующему владения всем комплексом умений, проявления фантазии, опыта и личностных качеств.

**ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ АРГУМЕНТАЦИИ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
ИХ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В настоящее время способность людей жить в быстро изменяющемся поликультурном мире в немалой степени зависит от качественного языкового образования, которое в значительной мере определяется профессиональной компетентностью специалиста и уровнем его профессиональной подготовки. Профессиональная компетентность предполагает, прежде всего, владение умениями устного иноязычного общения в контексте межкультурной коммуникации. Одной из основных задач является максимальная интеграция речевых и языковых навыков обучающихся, направленных на активизацию речемыслительной, коммуникативной и профессиональной деятельности на иностранном языке, что предполагает совершенствование умений спонтанной речи в ситуациях, максимально приближенных к условиям естественной коммуникации.

Переход языкового образования к межкультурной парадигме предполагает развитие у обучающихся умений последовательно, логично и связно выражать свое мнение, обосновывать точку зрения, приводить контраргументы в процессе полемического взаимодействия с представителями различных лингвокультур. Именно сформированность умений аргументации на изучаемом языке является необходимой предпосылкой для эффективного межкультурного общения в сферах профессиональной и социальной деятельности, а также неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителей иностранных языков и их методической компетенции.

Методическая компетенция учителя иностранного языка рассматривается как способность эффективно решать методические задачи в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся и реализации образовательной, воспитательной и развивающей целей обучения (Н. В. Языкова, С. Н. Макеева). На совершенствование данной компетенции учителей, в том числе, нацелена образовательная программа повышения квалификации факультета повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ «Инновационная образовательная среда в профессиональном лингвистическом образовании», часть которой посвящена обучению устному аргументативному дискурсу (УАД) в единстве теоретической и практической составляющих.

Прежде всего, слушателям программы предлагается соотнести понятия *дискурс*, *текст* и *речь*, учитывая тот факт, что понятие *дискурс*, являясь объектом междисциплинарных исследований, трактуется многоаспектно и неоднозначно, а в ряде лингвистических исследований понятия *дискурс* и *текст* зачастую отождествляются. Слушатели также предлагают свои варианты определения понятия *устный аргументативный дискурс*.

Далее, на основе когнитивного подхода, УАД рассматривается в контексте понятия *фрейм*, под которым понимают набор типовых ситуаций или сценариев, моделирующих контекст общения. Фрейм УАД является многокомпонентной структурой, состоящей из трех уровней: когнитивного, прагматического и лингвистического. Когнитивный уровень фрейма представляет собой обобщенную схему сценария УАД, в основе которой лежит представление о совокупности действий, необходимых коммуникантам для достижения определенного результата; прагматический уровень отражает конкретную ситуацию аргументации, в рамках которой предполагается столкновение точек зрения собеседников; лингвистический уровень характеризует особенности языкового оформления УАД с применением различных стилистических, просодических и невербальных средств воздействия на адресата. Также уделяется внимание основным характеристикам УАД, которыми являются ответственность, диалогичность и адресованность.

Внимание слушателей обращается на структуру аргументации, в которой можно условно выделить четыре этапа: контактоустанавливающий (учет языковых и индивидуальных особенностей адресата, его социального статуса, характера ценностных ориентаций и др.); пропозициональный (формулирование пропозиции с учетом соотносимых с ней проблемных вопросов); этап реализации (построение цепи аргументации) и рефлексивный этап (оценка прагматического эффекта воздействия на адресата, внесение изменений в стратегию и тактику своего вербального и невербального поведения).

Затем слушателям предлагается выполнить ряд познавательно-коммуникативных задач, которые соотносятся с этапами обучения УАД и фреймовой структурой данного вида речевой деятельности.

#### I. Когнитивные задачи:

1. Пропозициональные задачи, предполагающие ориентировку в проблеме аргументации на основе учета личного опыта, впечатлений, наблюдений и возникающих при этом ассоциаций. Их целью является формирование исходного тезиса (пропозиции) с учетом возможных импликаций.

2. Информационно-поисковые задачи, которые имеют целью обучение самостоятельному поиску и отбору информации, необходимой для обоснования своей точки зрения. Для осознанного и целенаправленного использования ресурсно-информационных стратегий слушателям предлагается памятка-инструкция «Kinds of Data».

#### II. Прагматические задачи:

1. Формулирующие задачи, предназначенные для актуализации пропозиции в форме суждения, выражающего конкретную позицию по проблеме аргументации, и формулирования вывода, которым планируется завершить УАД. Выполнение этих задач предполагает использование памяток «Phrasing Proposition» и «Making a Conclusion».

2. Конструирующие задачи, направленные на построение когнитивной схемы аргументации и выстраивание цепочки аргументов. С этой целью

слушателям предлагается памятка «Types of Reasoning», включающая общие рекомендации, дополненные проблемными вопросами для осознания различий между двумя способами аргументации.

3. Лингвистические задачи, отражающие особенности языкового оформления устного иноязычного аргументативного дискурса.

III. Коммуникативные задачи:

1. Презентационные задачи, предназначенные для эффективного предъявления запланированной цепи аргументации с учетом релевантности аргументов в конкретном контексте общения. Для обеспечения адекватности невербального аспекта поведения предлагается памятка «Presentation Hints».

2. Полемические задачи, имеющие своей целью осуществление регулятивного воздействия на адресата на основе отстаивания своих аргументов и доказательства несостоятельности аргументов / контраргументов оппонентов в процессе полемического противостояния. Для выполнения данного вида задач используется памятка-алгоритм «Presenting Refutation».

IV. Рефлексивные задачи:

1. Когнитивно-рефлексивные задачи, предполагающие осознание различных аспектов своих действий по формированию пропозиции аргументации, поиску и отбору необходимой информации, планированию когнитивной схемы УАД, осуществлению речевого / неречевого воздействия на адресата в процессе полемического взаимодействия, а также использование листов самоанализа и самооценки.

2. Корректировочные задачи, имеющие целью реализацию самоконтроля и самооценки в отношении осуществления воздействия на адресата и, вследствие этого, внесение необходимых корректив.

В ходе обучения также уделяется внимание проблеме оценки уровня сформированности у обучающихся умений аргументации на основе критериев адекватности, когерентности, связности и логичности, развернутости, а также выразительности речи.

Заключительная часть обучения посвящена анализу образцов аргументации и выявлению наиболее частотных ошибок.

**А. М. Леус**

## КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕСКАЗА С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза предполагает владение письменной речью. На этапе изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи» студенты должны научиться писать репродуктивные и творческие работы по темам, предусмотренным программой. Обучение письменному пересказу с элементами рассуждения наиболее полно отвечает данному требованию, так как он включает письмен-

ную передачу содержания прочитанного или прослушанного, выражение своего мнения по проблеме исходного текста и его аргументацию, а также иллюстрацию данной проблемы примерами из собственного опыта.

В процессе обучения письменному пересказу с элементами рассуждения немаловажное значение имеют контроль и оценка уровня владения студентами данным видом письменной речи. Были выделены следующие критерии оценивания:

1. Организация структуры письменной работы: наличие смысловых компонентов; наличие и адекватность связующих элементов; наличие речевых средств согласно структурному компоненту; читабельность.

2. Содержательно-смысловая адекватность:

– формулировка темы / проблемы исходного текста и ее раскрытие: точность и полнота передачи содержания (с искажениями или без), пересказ прочитанного или прослушанного собственными словами;

– иллюстрация проблемы примером из собственного опыта в форме сообщения о событии, имевшем место в жизни студента, его окружении, прочитанного или услышанного;

– выражение собственного мнения / позиция по проблеме с аргументацией: тезис, аргументы;

3. Лексическое наполнение и корректность.

4. Разнообразие грамматических структур и их корректность.

5. Орфографическая и пунктуационная корректность.

Для определения норм оценивания пересказа с элементами рассуждения мы базировались на требованиях Европейской системы перевода и накопления баллов (в соответствии со шкалой ECTS), а также работах ученых, изучавших проблемы разработки критериев и норм оценивания письменной речи. Были определены четыре уровня владения стилистически нормированным пересказом с элементами рассуждения:

Первый уровень – менее чем 50 % усвоенного материала;

Второй уровень – 50–74 % усвоенного материала;

Третий уровень – 75–89 % усвоенного материала;

Четвертый уровень – 90–100 % усвоенного материала.

При этом оценивание умений студентов осуществляется по десятибалльной системе, согласно которой четвертый уровень компетентности оценивается в 9–10 баллов (отлично), третий – в 7–8 баллов (хорошо), второй – 4–6 баллов (удовлетворительно) и первый – менее 4 баллов (неудовлетворительно).

Первый уровень имеет следующую характеристику:

1. Текст представляет собой отдельные предложения, не структурирован и сложен для восприятия, объем составляет менее 180 словоформ;

2. Все содержание текста передано некорректно (с искажениями содержания) или вообще отсутствует, примеры из собственного опыта и собственное мнение не понятны или вообще отсутствуют;

3. Лексический словарь ограничен;

4. Текст содержит 8 и более грамматических ошибок на 100 словоформ;

5. Имеют место орфографические и пунктуационные ошибки, влияющие на понимание написанного текста.

Второй уровень демонстрирует следующее соответствие по предлагаемым критериям:

1. Текст в основном структурирован (может отсутствовать один компонент), достаточно связный (неточности в использовании связующих элементов), представляет некоторые трудности для восприятия, отсутствуют в большей или меньшей степени речевые средства для формулировки компонентов смысловой структуры, объем составляет менее 180 словоформ;

2. Не менее чем 1/3 содержания текста передано в основном собственными словами корректно (без искажений содержания), примеры из собственного опыта очень кратко иллюстрируют содержание текста (1–2 предложений), собственное мнение представлено, но его аргументация отсутствует.

3. Лексический словарь достаточен, чтобы выполнить все задания, допускаются 3–4 лексические ошибки на 100 словоформ;

4. Однообразие грамматических структур. Текст содержит 5–7 грамматических ошибок на 100 словоформ;

5. Имеют место частые орфографические и пунктуационные ошибки, не влияющие на понимание написанного текста.

Третий уровень характеризуется следующими признаками:

1. Текст структурирован, связный, отдельные места представляют трудности для восприятия. Отсутствуют речевые средства для формулировки одного из компонентов смысловой структуры, объем составляет менее 180 или более 250 словоформ.

2. 2/3 содержания текста передано собственными словами корректно (без искажений содержания), примеры из собственного опыта кратко иллюстрируют содержание текста (3–5 предложений), собственное мнение представлено и имеет место некоторая аргументация (1–2 аргумента в его пользу);

3. Богатый лексический словарь, позволяющий выполнить все задания. Допускаются 2 и менее лексические ошибки на 100 словоформ;

4. Текст содержит 2–4 грамматические ошибки на 100 словоформ;

5. Имеют место некоторые орфографические и пунктуационные ошибки, не влияющие на понимание написанного текста.

Четвертый уровень является самым высоким и отвечает следующим требованиям в зависимости от критерия:

1. Текст структурирован, связный, легко воспринимается, присутствуют речевые средства для формулировки каждого смыслового компонента, объем составляет 180–250 словоформ;

2. Содержание текста передано собственными словами корректно (без искажений содержания), примеры из собственного опыта полно иллюстрируют содержание текста (6–7 предложений), собственное мнение представлено и имеет место развернутая аргументация (3–4 аргумента в его пользу);



3. Богатый лексический словарь, позволяющий выполнить все задания, лексические ошибки отсутствуют;

4. Разнообразие грамматических структур, грамматические структуры употреблены за некоторым исключением правильно. Допускается 1 грамматическая ошибка на 100 словоформ;

5. Орфографические и пунктуационные ошибки отсутствуют.

Таким образом, контроль качества умений на основании предлагаемых критериев, как показал опыт преподавания практики устной и письменной речи на немецком языке в Минском государственном лингвистическом университете, позволяет выявить уровень письменной речевой компетентности в рамках данной дисциплины, определить недостатки подготовленности студентов к письменной коммуникации, повысить мотивацию студентов к формированию иноязычной речевой компетенции.

**С. А. Лукина**

## УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE

На современном этапе самостоятельной работе студентов уделяют особое значение. Подготовка квалифицированных, компетентных и ответственных специалистов невозможна без повышения роли самостоятельной работы в образовательном процессе в целом. Самостоятельная работа дает положительные результаты только тогда, когда она определенным образом организована, т. е. представляет собой систему. Под системой самостоятельной работы понимается совокупность взаимосвязанных, взаимообуславливающих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчиненных общим задачам видов работ (Г. А. Железнякова). Она должна удовлетворять определенным требованиям: способствовать приобретению студентами глубоких и прочных знаний, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике; соответствовать принципам связи теории с практикой, доступности и систематичности, сознательности, творческой активности; быть важной частью учебного процесса, проводиться регулярно, планомерно и систематически. Соблюдение всех этих условий должно способствовать формированию у студентов устойчивых навыков и умений в выполнении заданий разных видов самостоятельной работы.

Рациональной организации самостоятельной работы студентов способствует использование инновационных электронных образовательных ресурсов. Применение электронных средств обучения для организации самостоятельной работы студентов способно создать условия как для повышения качества обучения, так и для развития профессионально значимых черт личности, самостоятельности, творческих способностей. Коли-

чество часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, постоянно увеличивается и делает этот вид учебной деятельности одной из ведущих форм организации учебного процесса, что требует от преподавателя поиска новых приемов его организации. Эффективность работы определяется ее правильной организацией, рациональным распределением времени, использованием современных образовательных ресурсов и т. д. (М. В. Мишаева, Т. Е. Залевская).

Современным способом организации самостоятельной работы студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь стала виртуальная образовательная среда Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Moodle дает возможность проектировать, создавать и управлять ресурсами информационно-образовательной среды. Преподаватель может сам создавать электронный курс и управлять его работой: вставлять видео, графику, таблицу, схемы и др. Редактирование содержания курса проводится в произвольном порядке и его можно осуществлять непосредственно в процессе обучения. Moodle предоставляет преподавателю разнообразный инструментарий для проведения занятий в онлайн и офлайн-режимах, организации индивидуальной и групповой самостоятельной деятельности студентов. Обучение становится личностно ориентированным благодаря вариативности и гибкости изучения материала курса на основе индивидуального темпа.

В этой образовательной среде каждый преподаватель имеет возможность подобрать для своей дисциплины необходимые для него инструменты с целью организации учебного процесса, в том числе самостоятельной работы студентов. Курсы, разработанные с использованием инструментов LMS Moodle, могут включать в себя: 1) ресурсы (теоретические материалы), представленные в виде файлов разного формата (документы Word, презентации) или в виде ссылок на внешние сайты; 2) активные элементы (форум, чат, обмен сообщениями и т. п.) для организации общения между студентами. Moodle позволяет осуществлять качественный непрерывный контроль усвоения материала. Мониторинг результатов доступен не только преподавателю, но и самому студенту, что способствует реализации технологии самооценки индивидуальных достижений.

В соответствии с Планом внедрения LMS Moodle в образовательный процесс МГЛУ преподаватели кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам создали ряд курсов для студентов 4 и 5 года обучения дневной и заочной форм получения высшего образования: практические и семинарские занятия по методике преподавания иностранных языков, спецкурс «Информационно-коммуникационные и социальные технологии в обучении иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования», спецкурс «Современные УМК по иностранным языкам для учреждений общего среднего образования», спецкурс «Основы методологии научного исследования», спецкурс «Методика обучения межкультурному

общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования», учебная (методическая) практика, производственная (преддипломная) практика и др.

Для организации самостоятельной работы студентов преподаватели кафедры используют следующий инструментарий LMS Moodle: глоссарий, лекция, задание, гиперссылка, тест и др. Эти инструменты предоставляют теоретический материал в текстовом формате, ссылки на вики-сервис по методике преподавания иностранных языков, рекомендуемую литературу и т. п. Каждая тема курса обладает определенной структурой, имеет набор заданий, разработанный в соответствии с учебной программой дисциплины, для самостоятельного выполнения индивидуально или в группе студентов.

Например, в качестве задания для самостоятельной работы студенты разрабатывают как планы фрагментов уроков по обучению аспектам языка, так и развернутые планы – конспекты уроков иностранного языка по обучению видам речевой деятельности с использованием различных приемов информационно-коммуникационных технологий, социальных технологий (учение в сотрудничестве, кейс-технология, технология творческих мастерских и др.) с созданием мультимедийных презентаций. Студенты также разрабатывают комплексы упражнений по обучению как языковому материалу, так и видам речевой деятельности. В качестве средств управления их самостоятельной работой выступают алгоритмы действий, памятки, образцы, графические организаторы. В рамках контролируемой самостоятельной работы студенты 4 курса проходят веб-квесты по истории методики, посвященные изучению различных зарубежных и отечественных методов обучения иностранным языкам.

Инструмент «Задание» обладает большим дидактическим материалом для самостоятельной работы по специальности. Он позволяет собирать выполненные работы студентов для проверки, оценивать их и предоставлять отзывы. Студенты отправляют свои ответы преподавателю либо в формате документа Word, либо таблицы. С помощью настроек преподаватель может регулировать количество попыток выполнения работы, ограничивать по времени, закрывать задание в определенное время.

Таким образом, с помощью LMS Moodle можно достаточно эффективно решать целый ряд задач по организации и управлению самостоятельной работой студентов: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; учить мыслительной и практической работе, формировать умения и навыки взаимодействия, индивидуального и совместного принятия решений, воспитывать ответственность, самостоятельность. Следует отметить, что виртуальная образовательная среда Moodle дает лишь общее направление самостоятельности действиям студентам и осуществляет управляющие функции в общем плане, давая достаточную свободу творческой инициативе.

**В. Л. Максимова**

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ  
ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА  
НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE**

Главной целью курса практической фонетики является овладение студентами нормативным произношением современного немецкого языка в разных ситуациях общения с учетом стилистических особенностей языка. Овладение правильным произношением является необходимым условием для осуществления эффективной иноязычной межкультурной коммуникации. Фонетическую компетенцию можно рассмотреть как способность правильного артикуляционного и интонационного выражения своих мыслей и понимания речи других, которая базируется на соответствующих фонетических навыках и знаниях. Именно от уровня сформированности навыков произношения, от объема полученных и усвоенных знаний и динамического взаимодействия этих компонентов зависит эффективность формирования фонетической компетенции студентов.

Процесс формирования произносительных навыков иноязычной речи довольно длительный и трудоемкий для всех обучающихся. Он требует регулярной работы студента под руководством преподавателя. Для студентов заочной формы получения образования формирование и развитие именно фонетических навыков вызывает определенные трудности, так как обучение происходит в основном самостоятельно, без регулярного контроля со стороны преподавателя. Согласно Программе по специальности 1-02 03 08 «Иностранный язык» изучение дисциплины «Практическая фонетика» рассчитано на 4 семестра в количестве 466 часов. Из них – 56 часов аудиторной работы, 410 часов самостоятельной работы.

С внедрением в учебный процесс системы электронного обучения Moodle в Минском государственном лингвистическом университете перед преподавателями кафедры фонетики и грамматики немецкого языка стояла задача обеспечить самостоятельную работу студентов заочной формы получения образования всем необходимым учебно-методическим материалом на платформе Moodle, используя разнообразные электронные средства обучения. На данный момент поставленная задача решена и студенты имеют возможность работать со всеми материалами по практической фонетике на платформе Moodle.

Учебный материал по практической фонетике, размещенный на платформе Moodle, четко структурирован по семестрам и представлен в виде:

- методических рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов;
- графика самостоятельной работы студентов;
- заданий для самостоятельного выполнения;

- контрольных и тренировочных тестов;
- плана практических занятий.

Самостоятельная работа студентов заочной формы получения образования организована согласно понедельному графику прохождения тем и предусматривает изучение студентами теоретического материала, выполнение заданий по теме, в том числе тестов, работу с фонограммами (записи стихов и текстов), тренировку произносительных навыков на сегментном и просодическом уровне, с использованием обучающих интернет-ресурсов. СЭО Moodle позволила усовершенствовать процесс обучения и сделать самостоятельную работу студентов более эффективной. Теперь каждая изучаемая тема сопровождается не только указанием учебной литературы, но и ссылкой на интернет-ресурс. При изучении определенной темы учебного материала студент имеет возможность по ссылке, указанной в графике самостоятельной работы, выйти на электронный ресурс или фонограмму стихотворения / текста и проработать необходимый материал, получив быстрый доступ к интернет-ресурсу и сэкономив время на поиск нужной информации.

В настоящее время на рынке образовательных систем представлено большое количество интернет-ресурсов, предлагающих помощь в формировании иноязычных произносительных навыков.

На начальном этапе для лучшего осознания студентами положения и движений артикуляционных органов и с целью наглядности мы предлагаем студентам интернет-ресурс <http://www.soundofspeech.uiowa.edu/german>, где учащимся предоставлена возможность самостоятельной отработки произношения. В этом им помогают так называемая «говорящая голова» в фас и профиль, произносящая звуки и слова с этими звуками.

Следующий интернет-ресурс <http://simsalabim.reinke> предлагает обучение с использованием коротких видеосюжетов. Студенты получают возможность увидеть реальную жизненную ситуацию и услышать подлинную речь носителей языка. Ценным здесь является наличие скрипта к каждому видеосюжету. Это позволяет лучше понять звучащий текст и использовать его в дальнейшем при отработке произношения определенных звуков на уровне слова, словосочетания, фразы, а также при формировании ритмико-интонационных навыков.

Также отметим интернет-ресурс [richtig-deutsch-sprechen.de](http://richtig-deutsch-sprechen.de). Здесь в формате видео подробно разбираются звуки немецкого языка, их произношение как изолированно, так и в окружении других звуков, затем в словах, фразах и текстах. Учащиеся получают возможность прослушать большое количество примеров и проговорить их самостоятельно за диктором.

Электронный портал *Wort der Woche/Deutsche Welle – Deutsch lernen* используется на втором курсе для формирования навыков чтения текстов различной жанровой направленности, а также знакомит студентов с культуроведческими особенностями страны изучаемого языка.

Для осуществления контроля произносительных навыков оптимальным способом является прослушивание речи студентов, выраженной в форме диалога либо монолога, а также чтение вслух текстов различных жанрово-стилистических разновидностей. Сделать это возможно лишь на практическом занятии во время сессии. Контролировать же самостоятельную работу студентов по усвоению теоретического материала преподаватель может в течение семестра. На платформе Moodle преподавателями кафедры созданы тесты, включающие в себя вопросы теоретического характера, а также задания на проверку развития фонетического слуха при восприятии различных речевых единиц. Есть тесты как тренировочные, разрешающие студентам несколько попыток, так и проверочные с одной попыткой. Тесты прикреплены к определенным темам и обязательны для выполнения. Это позволяет студентам самостоятельно проверить свои знания и выявить пробелы в усвоении учебного материала.

В заключение необходимо подчеркнуть: СЭО Moodle дает возможность более эффективно организовать самостоятельную работу студентов заочной формы получения образования, что в свою очередь поможет студентам достичь определенного прогресса в совершенствовании произносительных навыков.

## **А. П. Пониматко**

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

Глобальные трансформации в культурной и социальной сферах, изменения, происходящие в различных секторах национальной экономики, вызывают повышенный интерес к содержанию и качеству школьного образования, его соответствию потребностям общества, проблемам социальной и экономической эффективности государственных расходов на образование. Это способствует модернизации образовательных программ, направленных на реализацию компетентного подхода, усиление внимания к метапредметным результатам образования, создание условий для поисковой деятельности учащихся, развитие «ключевых компетенций», предполагающих способность применять полученные в процессе обучения знания и сформированные умения в различных жизненных ситуациях, то есть функциональную грамотность.

Под *функциональной грамотностью* понимается «такой уровень знаний, умений и навыков, который обеспечивает нормальное функционирование личности в системе социальных отношений и который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» (Э. Г. Азимов).

Функциональная грамотность рассматривается не как дополнительное содержание образования, а как направленность на то, чтобы человек, получивший общее образование, был «способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» (А. А. Леонтьев).

Разрабатываемое в рамках отраслевой научно-технической программы научно-методическое обеспечение формирования функциональной грамотности включает учебную программу факультативного занятия, дидактические материалы и методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся I ступени общего среднего образования в процессе проектной деятельности при изучении учебного предмета «Иностранный язык».

Создаваемая временным научным коллективом учебная программа факультативного занятия «Когда учиться легко. В мире общения» предназначена для 3–4 классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования. Она рассчитана на 34 учебных часа и ставит своей целью развитие и саморазвитие языковой личности младшего школьника и способностей к межкультурному общению путем управления учителем его учебной деятельностью, направленной на познание и самовоспитание социально-значимых личностных качеств и ценностного отношения к поликультурной действительности.

Для достижения поставленной цели планируется решение следующих задач:

- развитие когнитивных, познавательных и творческих способностей обучающихся средствами иностранного языка;
- формирование языкового сознания личности, ее направленности на извлечение смыслов, на получение сведений, которые помогут принять правильное решение в конкретной ситуации;
- формирование готовности к успешному социальному взаимодействию и решению стандартных и нестандартных задач межкультурной коммуникации;
- понимание национальных ценностей и проявление в деятельности национального самосознания;
- воспитание культуры мышления и культуры совместной деятельности в процессе решения коммуникативных задач;
- воспитание нравственной культуры на материале иностранного языка;
- создание потребности в самообразовании и саморазвитии.

Разработка инструментария формирования функциональной грамотности предполагает определение и описание *содержательной, компетентностной и контекстной областей* данного конструкта, в которых реализуются приобретаемые в течение всей жизни знания, навыки, умения, способности, отношения и ценности.

В содержательную область учебного предмета «Иностранный язык» включены предметный и эмоционально-ценностный компоненты. Предметное содержание иноязычного образования обеспечивает владение иностранным языком как средством межкультурного иноязычного общения и включает сферы, ситуации общения и решаемые в их рамках коммуникативные задачи; виды речевой деятельности, языковой и речевой материал; социокультурные знания: страноведческие, лингвострановедческие и культуроведческие; компенсаторные умения и навыки самостоятельной учебно-познавательной деятельности с иноязычным материалом. Эмоционально-ценностный компонент предполагает совокупность отношений личности к мировому языковому и культурному наследию, к процессу овладения им в целях личностного развития и обеспечивает приобретение опыта иноязычного общения путем самопознания, рефлексии и самооценки.

Компетентностная область интегрирует в себе такие универсальные компоненты, как интеллектуально-познавательные, информационно-читательские, социально-коммуникативные и социально-личностные. Следует отметить, что в существующем учебно-методическом обеспечении задания на развитие умений интегративных составляющих представлены явно недостаточно. Усиление внимания к данным компонентам в начальной школе обусловлено тем, что их основу составляют метапредметные умения – умения учиться, являющиеся особенно важным ценностно-целевым ориентиром на данном этапе обучения.

Контекстный компонент функциональной грамотности в области коммуникации на иностранном языке включает обозначенные программой сферы иноязычного общения и предметно-тематическое содержание речи. Наличие контекста является важным условием формирования данного вида грамотности, поскольку именно этим подобные задания отличаются от традиционных, используемых в учебном процессе, ибо ориентируют учащихся на практическое применение полученных знаний в реальной жизненной ситуации. Контекст, в который помещена учебная (преимущественно проблемная) ситуация, дает ответ на вопрос, зачем может понадобиться то или иное знание. Задания вне контекста не позволяют моделировать ситуации иноязычного общения и очень часто не мотивируют обучающихся прикладывать усилия для их выполнения.

Каждая контекстная область может реализовываться на одном из четырех уровней: *личностном* (ситуации связаны с самим учащимся, его семьей, одноклассниками), *местном или национальном* (информация связана с локальными проблемами), *интернациональном* (берется за основу контекст страны / стран изучаемого иностранного языка), *глобальном* (рассматриваются явления, события, проблемы, происходящие в разных частях мира). Большинство заданий для учащихся 3–4 классов относится к личностному, интернациональному и местному / национальному уровням контекста.

Проведение факультативного занятия планируется с использованием фронтальной, групповой, парной и индивидуальной форм работы. Содержа-



тельное наполнение компетентностной области предполагает применение на занятиях поискового и проблемного методов обучения. Особенностью работы на данном факультативном занятии является также использование проектной технологии, позволяющей сделать процесс обучения личностно-значимым для ребенка, обеспечить опору на его личностный опыт, помочь учащемуся раскрыть и развить свой потенциал. С учетом возрастных и языковых способностей учащихся 3–4 классов акцент планируется сделать на конструктивно-практических, игровых / ролевых и информационно-исследовательских проектах.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что функциональная грамотность как результат образования не отвергает прежнюю модель образовательных результатов, а обогащает ее. В обязательный набор результатов учебной деятельности сегодня должны входить не только предметные знания, навыки и умения их практического применения, но и универсальные компетентности, ценности и установки.

**Н. С. Поплавская, П. А. Рысевец**

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чтение и аудирование представляют собой рецептивные виды речевой деятельности и играют чрезвычайно значимую роль в жизни современного человека и общества в целом, «так как открывают доступ к <...> источникам информации». Эти виды речевой деятельности являются не только средством изучения языка и иноязычной культуры, но и содействуют развитию продуктивных видов речевой деятельности, так как задания к текстам предлагаются не изолированно, а подключаются к другим видам речевой деятельности и переходят в них.

В современном уроке иностранного языка речь идет, в первую очередь, о том, чтобы учащиеся как можно чаще осуществляли языковую деятельность. Поэтому чтение или прослушивание текстов должно происходить именно в этом контексте. Просто «пройти» учебник и поставить «галочку» о проработке текста не имеет смысла. По этой причине предтекстовому этапу приписывается огромное значение. Игровые упражнения для снятия языковых трудностей, построение гипотез, использование наглядного материала снимают не только стресс, связанный с предстоящим чтением или прослушиванием длинных аутентичных текстов. Они также заинтриговывают учащихся, что представляется на наш взгляд, особенно существенным, так как учащимся всегда предлагается что-то прочитать или прослушать, независимо от того, заинтересованы ли они в этом.

Принципиальным критерием успешного проведения дальнейшей работы с текстом является создание доброжелательной атмосферы на занятии. Соответственно, на предтекстовом этапе перед преподавателем стоит задача

заинтересовать студентов, создать связь учебного текста с реальным миром учащихся, вовлечь их в работу, обеспечивая тем самым положительную мотивацию.

Мотивация представляет собой аффективный признак обучения, способствующий целенаправленной деятельности и влияющий на упорство и усилие в обучении. Главным образом она коррелирует с успехом и скоростью обучения иностранному языку.

Рассматривая в этом контексте наши занятия, мы обнаружили некоторый методический пробел, а именно то, что на предтекстовом этапе редко использовались мотивирующие упражнения на прогнозирование содержания читаемого. Поэтому мы решили разнообразить предтекстовый этап и использовать в качестве упражнения, формирующего положительную мотивацию, соревнование-викторину «У кого лучшая интуиция?».

Проект был проведен в группах 2 курса на базе английского языка. Эксперимент проводился закрыто, т. е. студенты не знали о нем. Этим мы хотели добиться того, чтобы студенты выполняли задания непреднамеренно.

На предтекстовом этапе студентам была предложена викторина «У кого лучшая интуиция?» – нужно было выбрать вариант, который они интуитивно считали правильным. Затем студенты читали текст и выясняли, чья догадка оказалась правильнее и кому принадлежат верные варианты.

### Wer hat die beste Intuition?

*Lesen Sie das Quiz und kreuzen Sie an. Was sagt Ihre Intuition?*

	<b>ja</b>	<b>nein</b>
1. In Deutschland fährt man sehr selten Rad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeder Bürger hat sein eigenes Rad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fahrräder werden zu öffentlichen Verkehrsmitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Man kann in Deutschland ein Fahrrad überall leihen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. In Deutschland kann man die Fahrräder nicht abschließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ein Fahrrad kann man wie ein Taxi rufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ein Fahrradverleih dauert nur 12 Stunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Пока студенты читали текст, мы делали полевые записи.

Нами установлено, что во время чтения студенты охотно работали в парах и активно обсуждали свои варианты, иногда смеялись. При выполнении задания студенты читали текст более внимательно и заинтересованно, чтобы найти в тексте правильный ответ. Некоторые обучающиеся выкрикивали «да» или «нет», т. е. студенты реагировали сразу же, с радостью или разочарованно, на то, какие варианты они выбрали. По сравнению с аналогичными заданиями, предложенными студентам ранее, было выявлено меньшее количество ошибок.

Как во время, так и после работы над текстом студенты были взволнованы, проявляли интерес к процессу обучения, работали с удовольствием и были очень мотивированы. Стоит отметить, что не было проигравших, чувствовавших себя обиженными. Даже после окончания работы над текстом студенты активно спорили на предмет содержания викторины. Большинство студентов выразили желание выполнять подобные задания в будущем, а некоторые проявили инициативу самостоятельно создавать подобные викторины.

После обработки результатов мы пришли к следующим выводам. Формирование положительной мотивации способствует следующим аспектам:

- все студенты были равным образом вовлечены в процесс обучения;
- осуществлялась стимуляция креативного мышления студентов;
- все студенты проявляли интерес и любопытство;
- на занятии преобладала дружественная, непринужденная атмосфера, отсутствовали психологические барьеры;
- студенты показали лучшие результаты работы над текстом;
- подобные задания стимулируют инициативу учащихся;
- данные задания мотивируют более слабых студентов к дальнейшему обучению.

В целом стоит отметить, что применение подобных мотивирующих упражнений на прогнозирование содержания вносит разнообразие в процесс обучения, положительно влияет на успех в обучении и содействует проявлению внимания и работоспособности студентов на протяжении всего занятия.

На основе результатов исследования можно предложить использовать подобные задания в следующих сферах:

- работа над аудио- и видеоматериалами;
- презентация нового материала преподавателем;
- презентация сообщений или докладов студентами;
- работа над учебными текстами;
- разработка подобных заданий, стимулирующих антиципацию и ориентированных на конкуренцию.

**Е. Н. Радион**

## ДЕФИНИЦИОННАЯ ЭВРИСТИКА В ОБУЧЕНИИ РИТОРИЧЕСКОЙ АРГУМЕНТАЦИИ

Дефиниционная эвристика как метод классификации и определения предмета обсуждения является частью общей риторической методики классификации аргументов, основанной на теории стасиса (stasis), суть которой состоит в выявлении и уточнении ключевых вопросов аргументации, а также в дальнейшем поиске адекватных доводов с целью конструктивного обмена мнениями.

Впервые концепцию стасиса предложил древнегреческий ритор и учитель риторики Гермагор из Темны (Hermagoras of Temnos), который описал *stasis* (буквально «точка остановки») как процедуру установления и уточнения тезиса (предмета спора), состоящую из четырех вопросов, выявляющих различные виды стасиса.

1. *Conjectio* (предположение). Необходимо установить сам факт существования проблемы.

2. *Definitio* (определение). Необходимо дать определение, классифицировать проблему.

3. *Qualificatio* (качество). Необходимо дать характеристику проблемы с учетом всех сопутствующих обстоятельств и мотивов.

4. *Translatio / jurisdictio* (правомочность, компетенция). Необходимо решить, находится ли решение данной проблемы в нашей компетенции.

Будучи разработанной более двух тысяч лет назад в античной риторике, теория стасиса была буквально возрождена в современной теории аргументации и в теории коммуникации в связи с растущей необходимостью повышения эффективности ведения диалога в различных типах дискурса и, как следствие, интересом к классическому риторическому инструментарию, способствующему пониманию в мультикультурном мире.

В современной риторике *stasis* определяется как «точка разногласия» (*clash area*, область столкновения), при этом установление и уточнение такой сферы считается условием успешности дебатов / спора / аргументации, поскольку ведение диалога на разных уровнях стасиса одновременно ведет к псевдоаргументации, когда разногласия уводят коммуникантов в аргументативную бесконечность, которую совершенно точно отражает старинная русская поговорка *Я ему про Фому, он мне про Ерёму*.

В дополненном и расширенном виде современная теория стасиса представляет собой эвристическую методичку, алгоритм из пяти этапов, на каждом из которых выясняются и обсуждаются разногласия в поиске общих подходов и мнений.

1. Стасис факта (*fact stasis*). Существует ли проблема? Что именно произошло?

2. Стасис определения (*definition stasis*). Как мы должны определить то, что произошло?

3. Стасис причины / следствия (*causal stasis*). Что стало причиной происшедшего? К каким последствиям это может привести? Каковы были мотивы?

4. Стасис качества / оценки (*evaluation stasis*). Хорошо или плохо то, что произошло? Как обстоятельства влияют на нашу оценку происшедшего?

5. Стасис действия / предложения (*policy / proposal stasis*). Что следует предпринять по поводу происшедшего?

Из опыта преподавания практической риторики на английском языке для студентов 3 курса Минского государственного лингвистического университета можно сказать, что наиболее проблемным, но интересным для

изучения является стасис определения, то есть разногласия, связанные с разным пониманием или определением предмета обсуждения. Из примеров конкретных диалогов (дискуссий, дебатов и споров) становится очевидно, что данный этап является основополагающим в любом типе аргументативного дискурса, поскольку без нахождения точек соприкосновения в сфере определения предмета обсуждения все последующие эвристические этапы стасиса теряют смысл (превращаются в псевдоаргументацию).

Осознание важности однозначности понятий в ходе аргументации не помогает в поисках адекватных определений в ситуации реальной дискуссии. При выявлении конкретного предмета обсуждения возникает опасность либо использовать традиционные синонимические выражения, либо отнести предмет обсуждения к более общей абстрактной категории, которая также нуждается в определении. Данные стратегии, вполне приемлемые в лексикографической практике, в аргументативном дискурсе не только не помогают разрешить разногласия, но и усугубляют противоречия.

Дж. Ремедж в пособии «Writing Arguments: A Rhetoric with Readings» предлагает системный подход, помогающий осуществить эвристический процесс дефиниционного стасиса, то есть найти адекватное оперативное определение (*operational definition*) на уровне категориальных концептов, соответствующее целям аргументации и общему ситуативному и социально-5ному контексту. Автор поясняет, что формальное словарное определение не является оперативным, поскольку в большинстве случаев либо представляет собой тождественное слово или выражение (слишком абстрактное для того, чтобы быть использованным в конкретном риторическом споре), либо вовсе не соответствует современным реалиям. Например, словарь Marriam-Webster определяет *love* как *affection*, *affection* как *tender attachment*, а *attachment* как *affectionate regard*. Мы сталкиваемся с цикличностью определений, когда одно абстрактное понятие определяется через другое абстрактное понятие, и в случае, когда нужно разобраться в том, является ли конкретный поступок проявлением определенного чувства или нет, мы все равно приходим к тому, что нам придется уточнить, что конкретно мы подразумеваем, говоря о таких понятиях, как *love*, *affection*, *attachment*. Кроме того, зачастую традиционные формальные определения перестают удовлетворять требованиям времени. Именно так произошло с таким социальным явлением, как семья, которое определяется в словаре Marriam-Webster следующим образом: «the basic unit in society consisting of two parents (a man and a woman) with children». Современное общество вынуждено пересматривать подход к определению семьи, чтобы учесть тенденции к разнообразию семейных структур и изменившиеся ценностные ориентиры (однопольные семьи, гостевые браки, гражданские браки, бездетность как идеология, смешанные семьи, безбрачие как сознательный выбор и т. д.).

Таким образом, дефиниционная эвристика (разработка оперативного определения) представляет собой подбор критериев (признаков, характеристик), которые могут не просто описать или перефразировать, но и конкретизировать предмет обсуждения. При этом следует помнить, что критерии

должны: 1) соответствовать требованиям необходимости и достаточности, то есть им не следует быть случайными; 2) являться контекстуально и ситуативно обоснованными, то есть ориентироваться на конкретную аудиторию. В частности, предложенное одним из студентов оперативное определение семьи *a family is a group of people who live together and share common values* явно основывается на случайных критериях, поэтому не подходит для риторической аргументации. С другой стороны, определение *healthy breakfast is a low-calorie meal* может быть оперативным, но только в ограниченном контексте, когда целевая аудитория стремится к похудению, следовательно, здоровье у нее ассоциируется, скорее, с низкими калориями, чем с питательностью.

Следующим этапом дефиниционного стасиса является проверка соответствия частных противоречивых случаев выделенным оперативным критериям. Например, если необходимыми и достаточными критериями для определения «настоящего спорта» мы считаем «некоторую физическую или умственную активность», «наличие тренировок / подготовки» и «наличие соревновательности», то видеогейминг (*videogaming*) как предмет обсуждения будет соответствовать данным критериям и, следовательно, может быть отнесен к спортивной деятельности. Если мы отстаиваем противоположную точку зрения, мы должны выделить такой признак или характеристику настоящего спорта, которому гейминг не будет соответствовать, например, «настоящим спортом может называться только спорт, имеющий место в реальном, а не в виртуальном мире».

Данный алгоритм дает ратору возможность систематизировать критерии, характеризующие различные категории, соотнести конкретные эпизоды с другими терминами и понятиями. Упражнения по дефиниционной эвристике в рамках теории стасиса позволяют сделать значительный шаг вперед в направлении формирования критического мышления, добиться успеха в дискуссиях и формальных дебатах, так как помогают не только развивать собственную аргументацию, но и могут быть использованы в качестве метода критики чужих аргументов. В целом, теория стасиса является эффективной стратегией для уточнения тезиса, а также для поиска и классификации типа аргументации, который необходим, чтобы обратиться к конкретной аудитории.

**Е. А. Романовская**

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ РЕФЕРИРОВАНИЮ АНАЛИТИЧЕСКОЙ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Реферирование газетной статьи является одним из ключевых видов учебной деятельности на занятиях по практике английского языка, а также одним из экзаменационных заданий на 5 курсе переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета.

*Реферирование* – это сложный интеллектуальный процесс, который предполагает смысловую компрессию первичного (оригинального) текста, краткое и обобщенное изложение содержания и создание на его основе нового, вторичного, текста. В результате происходит смысловая переработка содержания первичного текста, цель которой не только передать то, что изложено в первоисточнике, но и определить основную идею и новизну исходного материала.

Создание вторичных текстов связано с двумя основными процессами: свертывания и развертывания информации. В этом задействованы два типа мышления: аналитическое и синтетическое. В результате анализа выявляется наиболее существенная информация, главное отделяется от второстепенного. Иными словами, совершаются специфические аналитические операции, без которых невозможно извлечь основное содержание оригинала. Одновременно с аналитической работой над текстом происходит процесс его синтеза: в единое логическое целое соединяется та основная информация, которая была получена в результате анализа текста. Очевидно, что недостаточно усвоить информацию оригинала только в целом (синтез) или только по частям (анализ). Необходимо научиться определять главное содержание, кратко его формулировать и логично и последовательно излагать, получая в результате вторичный текст.

Лаконичное обобщение информации не является легкой задачей. В связи с этим особого внимания требуют вопросы, связанные с обучением реферированию. Согласно учебному пособию, предназначенному для практического курса английского языка на 5 курсе, в качестве текстов для реферирования используются газетные статьи аналитического характера. Их отличительной особенностью является стиль изложения и анализа проблемы, который обязательно предполагает наличие авторской точки зрения, выраженной явно или косвенно. Обучение реферированию студентов 5 курса сводится к предоставлению студентам подробных пошаговых инструкций, речевых клише и образца готового вторичного текста. Инструкции составлены в соответствии со структурой реферата, которая является неизменной и содержит следующие компоненты:

- 1) введение, включающее выходные данные статьи (заголовок, имя автора, дату публикации), тему и ее аспекты, а также основную идею автора;
- 2) основная часть, предполагающая изложение основных положений текста-первоисточника, подчиненное логике развития главной мысли автора;
- 3) заключение, где студентам также предоставляется возможность дать краткий комментарий, в котором они могут выразить свое отношение к проблемам, затронутым в оригинальном тексте, или к позиции автора по этим вопросам.

С одной стороны, предоставленной справочной информации по выполнению задания на реферирование вполне достаточно, чтобы получить представление о том, какой текст обучающийся должен получить в результате работы над статьей. С другой стороны, в инструкциях не указано, как правильно сформулировать тему и основную мысль текста, где их искать,

и что такое «логика развития авторской мысли». А именно это, как показал анализ, и составляет основной список трудностей, которые испытывают студенты в процессе реферирования.

В начале учебного года было проанализировано 50 рефератов статей, выполненных студентами 5 курса согласно инструкциям из учебного пособия. Из них 75 % не имели сформулированной основной идеи статьи или она была неверной. В 50 % случаев при формулировании главной мысли были допущены ошибки как смыслового, так и структурного характера. 87 % рефератов представляли собой последовательный пересказ текста оригинала, из них 63 % явились перепечаткой предложений из исходной статьи.

В связи с вышесказанным была предпринята попытка организовать обучение реферированию статьи в несколько этапов: *подготовительный*, *основной* и *заключительный*. Рассмотрим эти этапы подробнее.

**Подготовительный этап** включает определение тематики текста и тематических аспектов (the theme and aspects), поиск главной идеи текста (the message). Чтобы корректно сформулировать тему статьи, необходимо ответить на вопрос: What is the article about? Для формулировки главной идеи подойдет вопрос: What does the author want us to understand? В первую очередь на данном этапе важно показать студентам разницу в структуре формулировок касательно темы и основной идеи текста, так как именно здесь совершается большинство ошибок. Очень часто происходят взаимозамены идеи на тему и наоборот. Иногда студенты просто дублируют заглавие для обозначения темы. Другой распространенной ошибкой является формулирование главной идеи посредством инфинитива: *The main idea of the article is to show / to prove / to explain...* Чтобы этого не происходило, студентам предлагаются следующие упражнения:

- 1) лексический анализ заголовочного комплекса статьи и определение общей проблематики текста;
- 2) упражнения на развитие языковой догадки;
- 3) лексический, грамматический и смысловой перифраз;
- 4) выделение ключевых слов и предложений в тексте;
- 5) установление взаимосвязи между заголовком и заключением статьи.

На основном этапе осуществляется деление текста на смысловые части, их озаглавливание, сокращение и обобщение текста, составление плана реферата в соответствии с логикой развития главной мысли автора, написание текста реферата. Необходимо, чтобы студенты усвоили, что передача содержания текста без обобщений – это не реферирование, а простой пересказ. Многие полагают, что при реферировании текста достаточно уметь находить ключевые фразы, заключающие в себе содержание абзаца или нескольких абзацев. Ключевые фразы, действительно, составляют основу текста при реферировании, однако немногие из них сохраняются в неизменном виде при реферировании. Большинство нуждаются в смысловом свертывании – обобщении. Для этого необходимо выделить в исходном тексте ряд фактов, между которыми можно установить как внешнюю, так и внутреннюю связь. На данном этапе предлагаются следующие виды упражнений:



- 1) выделение ключевых слов и предложений в каждом абзаце;
- 2) выбор правильного ответа на поставленную проблему;
- 3) ответы на вопросы, способствующие обобщению текста;
- 4) упрощение структуры сложных распространенных предложений;
- 5) обобщение содержания и выделение главной мысли каждого абзаца;
- 6) составление плана к тексту в вопросительной и утвердительной форме;
- 7) составление тезисов по плану;
- 8) установление взаимосвязи между основной идеей статьи и главной мыслью каждого абзаца.

З а к л ю ч и т е л ь н ы й этап предполагает изложение результатов и выводов, а также самостоятельную проверку готового реферата в соответствии с чек-листом. *Чек-лист* включает пункты, отражающие наличие основных структурных и стилистических характеристик реферата (название статьи, имя автора, дата публикации, тема и аспекты, главная мысль автора, структура текста, связность и последовательность, ссылки на автора, заключение автора, свое мнение).

По итогам обучения реферированию на 5 курсе переводческого факультета МГЛУ в соответствии с вышеописанными этапами был проведен контрольный срез, который показал улучшение показателей по всем параметрам (определение тематики статьи, формулирование главной мысли текста, структура, логичность и последовательность изложения), что дает основание считать данный подход эффективным.

Таким образом, обучение реферированию газетного текста представляет особую значимость в курсе подготовки лингвистов-переводчиков и требует постоянного анализа и контроля результатов деятельности. В процессе работы над составлением реферата аналитической газетной статьи развивается целый ряд умений и навыков, необходимых для будущего переводчика, таких как навыки просмотрового и поискового чтения, навыки смысловой компрессии текста, навыки самостоятельного извлечения, обработки и кодировки информации, умение вероятностного прогнозирования, умение выделять главное и отсеивать второстепенное, умение обобщать и интерпретировать полученную информацию и др.

**Е. В. Скакун**

## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Современное обучение иностранному языку подразумевает, что качественное формирование коммуникативной компетенции невозможно без целого ряда условий. Одним из таких условий является формирование социокультурной компетенции обучающихся как совокупности базовых знаний об истории, традициях, культуре страны изучаемого языка, основах невербального общения.

Современное информационное поле характеризуется разноплановостью, разноуровневостью и высокой скоростью предоставления информации. Лавинообразный рост информационного потока смещает акцент при обучении иностранному языку на необходимость обеспечить быстрое взаимопонимание и взаимодействие между людьми. Кроме того, форма представления этой самой информации за последние 50 лет претерпела значительные изменения, вызвав переход от «текстовой цивилизации» к «цивилизации изображений». И это не удивительно, ведь, согласно последним исследованиям, 65 % людей на Земле – визуалы, а современных подростков мы можем назвать «визуалами в квадрате». Еще 15 лет назад технологии, без которых они уже не представляют своего существования, казались фантастикой. Каждый день подросток получает огромное количество ярких впечатлений, одновременно обрабатывая терабайты разноплановой информации из соцсетей, причем зачастую делает это бессознательно, в «фоновом режиме». С одной стороны, это ускоряет реакцию и развивает многозадачность, с другой – вызывает определенные затруднения при обучении. Представление информации единым текстом кажется центениалам монотонным и скучным, на ней с трудом концентрируется внимание, не все до конца дослушивают объяснения педагога. Таким образом, на первый план выходят те средства представления информации, которые позволяют привлечь и удержать внимание подростка; соответственно, подбор и использование визуального материала как носителя познавательной информации становится важной частью проектирования современного учебного занятия.

Принцип наглядности всегда являлся основополагающим в обучении иностранным языкам на всех этапах обучения, однако зачастую применение средств наглядности на учебном занятии носит пассивный характер, иллюстрируются правила чтения, грамматические явления и т. д., от учащихся не требуется дополнительных усилий. Кроме того, отсутствие системы в применении средств наглядности не способствует развитию аналитического мышления.

Представляя собой различные способы обработки и предоставления информации, визуализация является чем-то большим, чем просто наглядным дидактическим материалом. Применение данной технологии при условии соблюдения определенных требований позволяет в полной мере развивать социокультурную компетенцию учащихся на разных ступенях обучения, ведь увиденное запоминается гораздо лучше, чем рассказанное.

Для себя я выделила несколько основных характеристик материалов, представляемых на учебных занятиях посредством визуализации:

- 1) насыщенность – материалы максимально задействуют предоставленное пространство, экономя время и место;
- 2) современность и актуальность – формируют актуальный образ страны изучаемого языка и своей страны;
- 3) личностная ориентированность – учитываются интересы и склонности учащихся;

- 4) соответствие речевым нормам и программным требованиям;
- 5) страноведческая и лингводидактическая значимость материалов;
- 6) системность использования.

Из всех видов визуализации, выбор которых на сегодняшний день огромен (схемы, таблицы, комиксы, рассказы в картинках, презентации различного формата, видеофрагменты), на мой взгляд, лучше всего работают средства визуализации, которые сочетают несколько видов предоставления информации: текст, цифры, графики, картинки и т. д. Они позволяют создать более прочные логико-смысловые связи и являются лучшей опорой при обучении говорению. Приемы визуализации актуальны на различных этапах обучения: при введении новой лексики; начальных этапах работы с текстом; работе с подготовленным и неподготовленным монологическим высказыванием; составлении диалогов, самостоятельной работе и т. д. Однако я не являюсь сторонницей использования данных приемов во время контроля говорения, так как визуализация – это своеобразные «костыли», которые препятствуют свободной спонтанной речи.

Идеальным при применении визуализации станет использование элемента «проблемности». Это может быть как побуждение к определенным действиям, так и наличие скрытой информации. Таким образом, закрепляется последовательность действий: «вижу картинку – анализирую – говорю». Такой подход позволяет структурировать знания учащихся, выстроить логически правильное высказывание, развивает аналитические навыки, позволяет провести параллели между культурными явлениями своей страны и стран изучаемого языка.

Если говорить о развитии социокультурной компетенции на учебных занятиях, то особое место в моей работе занимают следующие приемы визуализации: линейки времени Timelines, ментальные карты MindMaps, облако слов Wordcloud и инфографика.

Для актуализации знаний учащихся и расширения словарного запаса оптимально использование облака слов Wordcloud. Такой способ применения позволяет использовать его при работе с текстами лингвострановедческого характера, которые содержат большое количество однообразной и одноплановой информации, которую сложно структурировать.

Линейка времени незаменима при работе над темами, в которых задействована последовательность: тексты лингвострановедческого характера об исторических событиях, праздниках, биографии известных людей, научные изобретения и т. д. Она позволяет получить визуальную картинку о том, как в хронологии развивалось какое-либо событие. Преимуществом данного приема визуализации является четкая отработка времен английского языка, которые вызывают затруднения у учащихся. Современные сервисы дают возможность «нанизывать» на ленту времени не только текст, но и изображения, видео и звук.

Mind Maps позволяют визуально отобразить разноуровневые связи между понятиями. В центре схемы находится ключевое слово / рисунок и от

него в разные стороны отходят ветви (категории, основные понятия), разветвляющиеся на веточки (пункты, подпункты). Такую карту можно создать и предложить учащимся, но я предпочитаю вариант, когда учащиеся сами создают MindMaps. Они получаются поистине уникальными, а содержание лучше запоминается.

Наиболее часто я использую прием визуализации «Инфографика», поскольку именно он помогает собрать воедино разнообразные формы представления информации, что особенно важно при формировании социокультурной компетенции. Этот прием визуализации пришел в обучение из маркетинга, поскольку идеально подходит для сведения различных данных в единое целое и упрощает их восприятие. При этом реализуется задача не просто представления информации, а ее визуализации в целях последующего анализа, выявление взаимосвязей между некоторыми данными в удобной форме, что и позволяет эффективно передать знания. Используя инфографику в качестве визуальной опоры, учащиеся вынуждены самостоятельно добывать и обрабатывать необходимые сведения, не только систематизировать факты, но и наглядно представлять результат их систематизации. Инфографика является идеальным средством предоставления советов Now to, ведь таким образом можно создать краткое руководство по решению определенной проблемы. Данный прием визуализации также хорошо работает в отношении вопросов проблемного характера, там, где надо не только предоставить страноведческие сведения, но и выразить свое отношение к ним.

Таким образом, практически любые лингвострановедческие темы и понятия могут быть представлены с помощью различных средств визуализации. Следовательно, их использование при обучении иностранным языкам не только позволяет представить в доступной и легко усваиваемой форме лексические, грамматические, фонетические и коммуникативные знания, но и предоставляет обширные возможности для знакомства с такими страноведческими составляющими, как факты, процессы и события культуры стран изучаемого языка, тем самым развивая социокультурную компетенцию учащихся.

**Е. А. Темник**

## МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ И СПОСОБЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ

Вопрос мотивации к обучению легко может быть отнесен к вечным. Причина этому кроется в изменении условий жизни и парадигмы взглядов, обновлении системы образования, ускорении темпа жизни. Если советские школьники и студенты были готовы охотно изучать предметы, косвенно относящиеся к интересующему их вопросу, то миллениалы и зуммеры (условно названные поколения, родившиеся в 1980–2000-х гг.), вынужден-

ные обрабатывать в одну единицу времени огромное количество информации, они не имеют возможности расплыться на то, что, по их мнению, интересно, но не полезно.

Проблемы в мотивации изучающих иностранные языки возникают еще и потому, что отсутствуют большие возможности включить студентов в среду общения на иностранном языке, а также нет достаточного количества носителей языка, с которыми можно было бы общаться.

Можно сказать, что студент должен иметь просто экстраординарную мотивацию, чтобы изучать иностранные языки. В подтверждение этому можно привести цитату А. Белла: «Есть три вещи, о которых вы должны помнить в образовании. Первая вещь – мотивация. Вторая вещь – мотивация. Третья – мотивация».

Под *мотивацией учебной деятельности студентов* понимается совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждаемых обучаемых к целенаправленной учебной деятельности по достижению учебных целей. Мотивация определяется как ориентация на цели. Эта ориентация может быть отрицательной, положительной или амбивалентной (двойственной). Мотивация обеспечивает источник энергии, который несет ответственность за то, почему студент решил предпринять усилие, как долго он готов поддерживать деятельность, как упорно он будет преследовать цель, насколько сильно он чувствует себя связанным с деятельностью.

Поддержание этого источника энергии имеет большое значение для окончательного успеха в изучении иностранного языка. Все, что преподаватель делает на занятии, имеет в конечном счете две цели: дальнейшее развитие языковых навыков, а также создание мотивации для продолжения обучения.

Мотивы или, другими словами, причины, стимулирующие человека и побуждающие его к активной деятельности, в данном случае учиться, могут быть самыми различными. По направленности и содержанию выделяют следующие виды мотиваций:

- социальные мотивы;
- профессионально-ценностные мотивы;
- статусно-позиционные мотивы;
- учебно-познавательные мотивы;
- неосознанные мотивы.

Для большинства студентов характерно слияние нескольких мотиваций в разных вариациях:

- получение свидетельства об образовании для расширения возможностей устроиться на хорошее рабочее место;
- получение необходимых знаний по специальности для того, чтобы в будущем по окончании учебного заведения устроиться на хорошее рабочее место;
- неосознанная мотивация, т. е. получение образования не по собственному желанию, а по чьему-то влиянию.

Мотивация учения может быть релевантной и иррелевантной содержанию учебной деятельности, внешней (ситуационной) и внутренней (личностной). Релевантна учению мотивация, связанная с наличием у учащегося интереса к самим знаниям, умениям и навыкам, а иррелевантна мотивация, вынуждающая приобретать их (избегание наказания). Если у студента нет внутреннего интереса к предмету, то он занимается им только для сдачи зачета (экзамена) и, в конечном счете, для получения диплома, его учебная деятельность имеет внешнюю мотивацию (для демонстрации знаний, умений и навыков в конкретной ситуации). Если ему нравится учиться, то у него присутствует внутренняя мотивация – мотив самосовершенствования, реализации идеалов, ценностей, направленных на развитие способностей, интеллекта. При внутренней учебной мотивации в основе лежит познавательный интерес, связанный с изучаемым предметом, и получение знаний является целью деятельности учащегося, а не средством достижения других целей.

Достаточно часто в учебе студентом движут внешние и внутренние мотивы: ему нравится учиться, но также он думает о хороших отметках и о получении диплома, а может быть, и о высокооплачиваемой работе.

Без пробуждения интереса к учению, без внутренней мотивации освоения знаний не произойдет, это будет лишь видимость учебной деятельности. Формирование учебной мотивации без преувеличения можно назвать центральной проблемой современного образования, поэтому уровень сформированности мотивов учения является ведущим показателем результативности деятельности любого педагогического коллектива.

Итак, на что делать упор, как вести себя и какими приемами воспользоваться, чтобы мотивировать студентов на уважение к своему предмету и погружение в тонкости своей предметной области?

Весь спектр возможных приемов можно условно разделить на несколько групп в соответствии со сферой их применения.

#### 1. Взаимодействие педагога и студентов.

Необходимо выстроить доверительные и уважительные отношения со студентами, использовать различные оценочные обращения (замечание, отрицание, согласие, одобрение), хвалить и подбадривать, не отказывать в помощи и совете, поддерживать инициативность студентов, их начинания, стимулировать задавание вопросов, на занятиях обращаться к приему апперцепции, то есть надо связывать изучаемую дисциплину и рассматриваемые на паре вопросы с личным опытом студентов, их интересами и потребностями.

#### 2. Акцент на стимулирующее влияние изучаемого материала.

Следует встраивать новый материал в уже имеющуюся систему знаний по вашему предмету и другим дисциплинам (показать их взаимосвязь и важность отдельного элемента в цельной парадигме), обращать внимание на актуальность и новизну учебного материала, делать акцент на раскрытии практической и научной значимости знания, указывать на профессиональную направленность учебного материала, показывать, где и как студенты воспользуются полученными знаниями.

### 3. Техническое, дидактическое обеспечение занятия.

Необходимо использовать различные формы представления учебного материала, вызывать интерес (фото-, видео-, аудиоматериалы, графики, наглядные пособия, тактильные и ролевые игры и пр.), позаботиться о том, чтобы каждый студент мог работать с материалами, не игнорировать современные технологии. Например, отдельный чат студенческой группы в удобном для всех студентов мессенджере позволит оперативно задавать вопросы и присылать домашнюю работу.

### 4. Непосредственно учебная мотивация.

Надо помнить о важности разъяснять цели той или иной учебной деятельности, четко структурировать занятия, т. к. это позволяет легче систематизировать и усваивать материал, что вызывает большее удовлетворение от занятия. Хорошо начинать пару с определения плана и завершать занятие кратким резюме всей лекции / семинара. Следует моделировать на занятии проблемные ситуации, ставить информационные и проблемные вопросы. Знание, доставшееся с большим трудом, больше ценится, а сам процесс его получения часто становится студенческим вызовом самому себе.

### 5. Отношения в студенческом коллективе.

Необходимо использовать разные форматы коллективной работы и студенческих объединений (пары, тройки, мини-группы и пр.), для разнообразия учебной ситуации менять рассадку в аудитории, если помещение и количество учащихся это позволяет, включать в программу задания по взаимоконтролю и взаимопомощи студентов.

## **Е. П. Хорсун**

### **ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ MOODLE В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Образовательные системы по всему миру претерпевают изменения в связи с потребностью перехода на онлайн обучение. Целью является развитие компетенций, востребованных в XXI веке, таких как коллаборация, критическое мышление, автономия, способность адаптироваться. Современный уровень компьютерных технологий открывает новые возможности в использовании средств обучения иноязычной культуре в организованном обучении иностранным языкам вне языковой среды.

Компьютер позволяет задействовать как слуховой, так и визуальный каналы восприятия, что позволяет увеличить объем и прочность усвоения материала. Применение компьютерных технологий увеличивает познавательную активность учащихся и поддерживает интерес к предмету, расширяет поле для самостоятельной деятельности студентов, а также позволяет использовать возможности Интернета для развития всех составляющих интегративной коммуникативной компетенции. Для онлайн-обучения используются видеоконференции и разнообразные приложения с целью изучения

языка. Существуют различные системы управления обучением, примерами являются Moodle, Stepic, Talent, Canvas, Blackboard. В высших учебных заведениях Беларуси широкое распространение получила система Moodle, которая успешно осваивается преподавателями и студентами.

Подходом для дистанционного обучения с поддержкой тьютора является мультиплатформенность. Система Moodle дает возможность инкорпорировать различные вспомогательные платформы и плагины, так, например, для проведения видеоконференции используется Big Blue Button. Платформа удобна тем, что дает возможность оценивания и сохранения результатов тестов и заданий (аналитика) и представления информации в мультимедийной форме.

Чтобы сделать обучение иностранных студентов эффективнее, необходимо, в первую очередь, повысить их мотивацию. Фактором, который положительно влияет на мотивацию обучающихся, является использование мультимедийных ресурсов для поддержания интереса учащихся. Plug-in H5P позволяет создавать визуализированный учебный материал. Задания, которые можно использовать для иностранных студентов, включают Fill in the Blanks, Drag the Words, Mark the Words, Multiple Choice, Drag and Drop, Sort the Paragraphs, Quiz. Иностранные студенты, как правило, не обладают достаточной языковой подготовкой, поэтому им необходимо выполнить большой объем тренировочных заданий, создание которых возможно при помощи H5P. Тренировочные упражнения могут самостоятельно выполняться студентами. На платформе настраивается система оценивания, студент получает обратную связь. Можно использовать не только процентное соотношение и отметку, но и особый комментарий. Так, примером может являться *Good job!*. В случае неудовлетворительного результата прохождения задания реакцией компьютера будет *Try again*.

Тренировочные задания для выполнения по дисциплинам «Практика устной и письменной речи» на 3 курсе, «Практикум по культуре иноязычного общения» на 4 и 5 курсе размещены на платформе Moodle. На переводческом факультете Минского государственного лингвистического университета в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» на 3 курсе иностранные студенты изучают тему Holiday-Making. Поскольку текстовый подход в иноязычном обучении позволяет студентам значительно быстрее усвоить изучаемый язык, в электронные тестовые задания включены также аудиозаписи Making Holiday Plans – при прослушивании диалога студентам необходимо заполнить пропуски, определить, кому принадлежат реплики, данные задания направлены на тренировку навыков аудирования, отработку грамматических структур и лексических единиц.

Одним из заданий, вызывающих у студентов особый интерес, является написание эссе-описания на основе видеозадания. Обучаемым предлагается выполнить задания при просмотре видео How to Treat a Cold, перейдя по ссылке на платформу Tubequizard. Студентам необходимо написать эссе-



описание по аналогии, выбрав одну из предложенных тем. В рамках данного задания обучаемые могут оценить работы друг друга по основным критериям, которые прилагаются к заданию.

Система Moodle позволяет совмещать разные платформы. В рамках дисциплины «Практикум по культуре иноязычного общения» на 4 курсе иностранным студентам предложено выполнить задания, созданные при помощи Wordwall. Так, в этих упражнениях отрабатывается материал на английском и русском языках, так как первым изучаемым иностранным языком у студентов переводческого факультета является русский. Русский язык наравне с английским вызывает у иностранных студентов трудности, переводные электронные упражнения помогают им в закреплении лексики на обоих языках. Используются также задания на определение верности или неверности высказывания, Drag and Drop применяется для распределения понятий в определенные группы, предлагаются различные тестовые задания по чтению и аудированию.

Таким образом, применение компьютерных технологий в обучении повышает мотивацию студентов, а также является эффективным средством организации самостоятельной работы. Онлайн-технологии помогают стимулировать любопытство и чувство новизны, которое способствует вовлечению студентов в процесс обучения.

**Т. Э. Цыбулёва**

## **НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

В процессе овладения вторым иностранным языком у студентов формируется динамическая модель многоязычия, представленная системой родного, первого и второго иностранного языков, которые осознанно или неосознанно взаимодействуют на всех уровнях функционирования языковых единиц. Исходя из этого, одним из важнейших условий эффективной организации процесса обучения второму иностранному языку с точки зрения современной мультилингводидактики является осознанное и целенаправленное соизучение контактирующих языков, что проявляется в сопоставлении образования и функционирования изучаемых языковых и речевых единиц и конструкций. В контексте обучения диалогическому общению на втором иностранном языке особое значение приобретает сопоставление прагматических социокультурных и социолингвистических норм родного языка и первого иностранного, так как перенос норм любого из контактирующих языков в речевую деятельность на втором иностранном языке в случае их несовпадения представляется очень опасным, поскольку может привести к срывам в общении и к формированию негативных стереотипов о говоря-

щем, потому что может быть связан носителями иностранного языка не с уровнем владения языком (грамматические ошибки легко идентифицируются), а с личностными характеристиками говорящего.

В соответствии с этим обучение диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном уже на начальном этапе должно быть направлено не только на формирование и развитие соответствующих языковых и речевых навыков и умений, но и на изучение испаноязычных прагматических социокультурных и социолингвистических норм в сопоставлении с нормами родного (русского, белорусского) и первого иностранного (английского) языков, и особое внимание следует уделять национально-специфическим особенностям испаноязычного диалогического общения. Национально-культурный компонент речевого общения определяется во многом коллективным сознанием, картиной мира, ментальностью народа. По мнению О. В. Федосовой, этнокультурная специфика языкового сознания и коммуникативного поведения носителей испанской лингвокультуры проявляется в аксиологической диаде двух начал, условно называемых барочность и карнавальность. *Барочность* понимается как одна из тенденций, определяющих испанскую ментальность, в основе которой лежат такие, базовые константы, как теоцентрическая система ценностей, сформированная на постулатах католицизма; трагическое ощущение жизни; обостренное чувство страха смерти, с одной стороны, и ее желание, с другой стороны; экзистенциальное внутреннее одиночество; обостренное ощущение несовершенства человека и окружающего его мира. В качестве основных базовых компонентов, лежащих в основе *карнавальности*, выделяются такие, как преобладание эмоционально-интуитивного начала над рациональным в освоении мира; смеховое осмысление окружающего мира и самого человека; опора на антропоцентрическую систему ценностей.

В речевом выражении барочное начало испанской ментальности материализуется в религиозном, философском и поэтическом дискурсе, в то время как определяющей тенденцией испанской ментальности, раскрывающейся в условиях обиходного дискурса, является карнавальность. Поскольку на начальном этапе изучения испанского языка студенты учатся осуществлять диалогическое общение в условиях обиходного дискурса, то становится очевидным, что формирование навыков и развитие умений диалогического общения на данном этапе должно осуществляться с использованием языковых средств, соответствующих именно карнавальному началу.

Среди лексико-прагматических характеристик обиходного дискурса, представляющих собой манифестацию карнавальности и являющихся актуальными для начального этапа обучения диалогическому общению, считаем необходимым выделить следующие: высокая метафоричность; активное использование гиперболы; порождение в речи фразеологических неологизмов, основанных на метафоре и гиперболе; высокая частотность использования пословиц и поговорок в прямом и транспонированном видах; эвфемизация; рекуррентность междометий, жаргонизмов и эксплетивов. Исходя из

этого, представляется целесообразным включение в процесс обучения диалогическому общению, в первую очередь, метафор, функционирующих как самостоятельно, так и в составе гипербол и фразеологических оборотов, пословиц и поговорок, междометий.

Также в процесс обучения диалогическому общению на начальном этапе изучения испанского языка необходимо включить эксплетивные слова, междометия и междометные конструкции, которые наряду с основной мотивной функцией, заключающейся в вербализации эмоций, выполняют ряд других, не менее важных, а именно: модальную, заключающуюся в выражении различных оттенков модальности; апеллятивную, целью которой является обращение к вниманию собеседника, для того чтобы подчеркнуть важность сообщения или побудить его выразить свое согласие с адресантом высказывания; дискурсоорганизующую, обеспечивающую установление, поддержание, завершение общения, перевод на другую тему, заполнение пауз; интенсификационную, целью которой является усиление иллокутивной силы высказывания и др.

Учитывая масштаб проникновения жаргонизмов во все сферы коммуникации, где только используется разговорный диалог: радио, телевидение, кинематограф, современная литература, следует признать необходимость ознакомления (с соответствующими комментариями и пояснениями) студентов с жаргонизмами, используемыми в современном испанском обиходном дискурсе. Ведь для неподготовленного представителя русскоязычной лингвокультуры использование таких выражений существенно затрудняет восприятие речи носителей языка, они могут показаться чрезвычайно грубыми и вульгарными и привести к недопониманию и срыву в общении.

Подытоживая вышесказанное, можно отметить, что обучение диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном на начальном этапе его изучения должно осуществляться на материале не только нейтральной лексики, составляющей ядро обиходного дискурса, но и лексики, отражающей карнавальность как национально-специфичную черту испаноязычной ментальности.

**О. С. Шуколюкова**

## ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Овладение межкультурной компетенцией – одно из важнейших требований, выдвигаемых к студентам лингвистических специальностей как будущим специалистам в области обучения иностранным языкам, переводческой деятельности и обеспечения межкультурной коммуникации. К наиболее эффективным средствам формирования межкультурной компетенции в условиях отсутствия естественной языковой среды относится использование аутентичных материалов, разновидностью которых являются иноязычные медиатексты.

Медиатекст представляет собой единицу медиапотока, передающую аудитории сообщение, закодированное средствами вербального и медийного уровней (Т. Г. Добросклонская, 2020). Аутентичные медиатексты аккумулируют факты и особенности культуры, носителями которой они создаются, передают читателям постоянно обновляющиеся сведения о событиях в стране изучаемого языка и в мире в целом. Использование данных материалов в образовательном процессе позволяет включить студентов в процесс опосредованной коммуникации с представителями иной лингвокультуры, способствует поликультурному и профессиональному развитию личности обучающихся.

Ввиду того, что аутентичные иноязычные медиатексты считаются текстами повышенной сложности, поскольку создаются носителями языка для циркуляции в реальных условиях, а не для решения учебных задач, было выдвинуто предположение о том, что использование таких текстов на учебных занятиях может быть сопряжено с некоторыми трудностями, учет которых позволит повысить эффективность образовательного процесса. Для получения эмпирических данных о трудностях, потенциально испытываемых студентами при чтении аутентичных англоязычных средств массовой информации, был проведен анкетный опрос.

В выборку анкетирования вошли 103 студента 4 курса факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета. Опрос проводился в период с 15.04.2022 г. по 22.04.2022 г. с использованием онлайн сервиса Google Формы.

С учетом материала исследований, посвященных когнитивным основам понимания смыслового содержания текста (Т. А. ван Дейк, В. Кинч, Ж. Ф. Ришар и др.), а также опыта преподавания учебной дисциплины «Язык средств массовой информации», описан ряд прогнозируемых трудностей в форме 22 утверждений. Предполагаемые трудности были условно разделены на следующие группы: трудности, связанные с предметным восприятием, критическим анализом и личностной трактовкой смыслового содержания медиатекста.

В первом блоке анкетного опроса студентам предлагалось самостоятельно оценить свой уровень владения английским языком. Относительное большинство респондентов – 38,8 % – считает свой уровень владения изучаемым языком достаточным, далее следует средний уровень – 31,1 %, высокий – 21,4 %, наименьшее количество обучающихся определяет свой уровень как удовлетворительный – 8,7 %.

Следующий блок анкетирования был посвящен решению поставленной задачи исследования – уточнению потенциальных затруднений студентов, связанных с анализом и интерпретацией англоязычных медиатекстов. Обучающимся необходимо было отреагировать на каждое утверждение из списка трудностей определенным образом: положительно, если обозначенная проблема актуальна, либо отрицательно, если подобное затруднение не возникает. Трудности, отмеченные чаще всего (> 50 %), упорядочены по убыванию:

- оценка степени достоверности предложенной в медиатексте информации;
- понимание исторических и современных фактов культуры, социокультурных реалий и отсылок к ним;
- определение значения незнакомых лексических единиц, фразеологических и грамматических явлений в контексте предложенного текста;
- чтение графиков, диаграмм, схем, предложенных автором;
- понимание авторской модальности и / или имплицитного содержания медиатекста.

Вышеобозначенные затруднения отмечались респондентами всех представленных уровней владения английским языком, на основе чего был сделан вывод о первостепенности их учета в образовательном процессе.

Однако в ходе анализа ответов участников опроса были обнаружены противоречивые и вызывающие дополнительные вопросы результаты. Трудность в определении темы медиатекста была обозначена у бóльшего количества респондентов (14,6 %) по сравнению с выделением главной идеи медиатекста (6,8 % опрошенных). Однако по мнению компетентных судей, преподавателей учебной дисциплины «Язык средств массовой информации», определение темы представляет меньшую сложность для студентов, чем выделение главной идеи, так как тема медиатекста может быть установлена уже на этапе чтения заголовка / первого абзаца. Предполагается, что причиной подобных результатов может выступать недостаточная точность понимания различий между предложенными понятиями обучающимися либо не отвечающая реальности оценка собственной учебной деятельности.

Соответствие полученных в процессе анкетного опроса данных действительным значениям будет уточняться в ходе диагностического среза. Однако высокий процент упоминания отдельных трудностей респондентами может рассматриваться как предварительный показатель необходимости их учета в процессе разработки методики обучения студентов-лингвистов интерпретации англоязычных медиатекстов.

# ПСИХОЛОГИЯ

И. Р. Булаш, Ю. Махнач

## ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОНЛАЙН

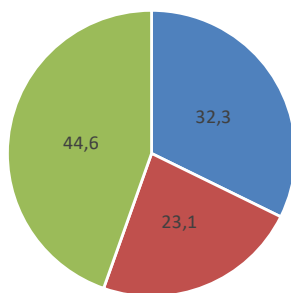
Продуктивность человека зависит от многих факторов, одним из которых является умение преодолевать трудности при достижении поставленной цели. Такой трудностью может стать психологический барьер – внутреннее состояние человека, которое препятствует осуществлению желаемого. Целью исследования являются выявление психологических барьеров, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения иностранному языку онлайн; раскрытие закономерности между формой обучения и возникновением психологических барьеров; определение способов преодоления психологических барьеров, которые используют студенты. Сегодня проблема преодоления психологических барьеров в процессе обучения иностранному языку онлайн является одной из актуальных, поскольку эпидемиологическая ситуация в мире заставила учебные заведения перейти на новую форму обучения, в связи с чем студентам пришлось приспособливаться к новому способу проведения занятий.

В качестве материала для исследования нами были использованы диссертация Т. И. Вербицкой «Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку», статья А. А. Ульяновой «Понятие психологического барьера и его виды» и проведенное нами анкетирование студентов Минского государственного лингвистического университета.

Т. И. Вербицкая в своей диссертации дает следующее определение понятию *психологические барьеры* – это такие психические состояния, которые тормозят мыслительные процессы и не позволяют даже одаренным студентам полностью раскрывать свои способности, реализовывать приобретенные знания, умения, навыки.

Мы также провели анкетирование, в котором приняли участие 65 студентов МГЛУ, и получили следующие результаты.

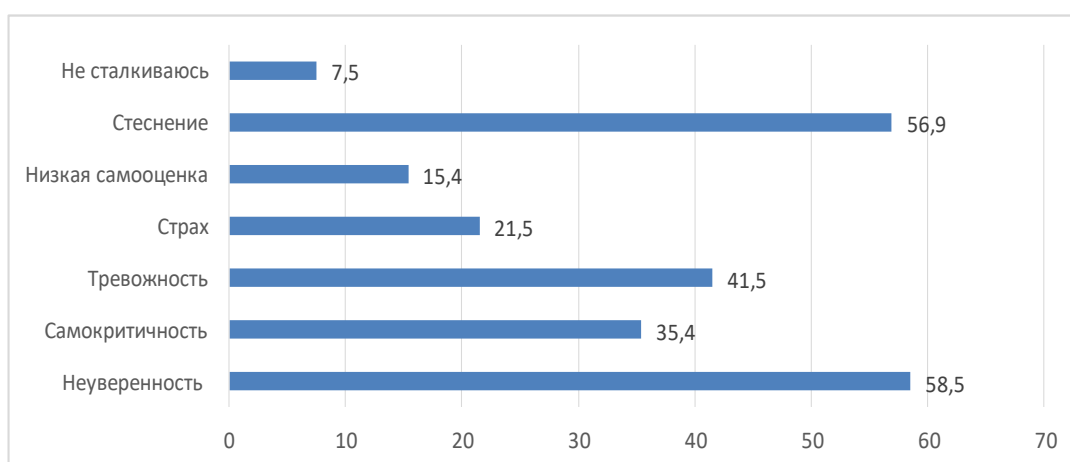
На вопрос «Какую форму обучения вы предпочитаете?» мы получили такие ответы (рис. 1):



■ очная форма обучения ■ дистанционная форма обучения ■ комбинированная форма обучения

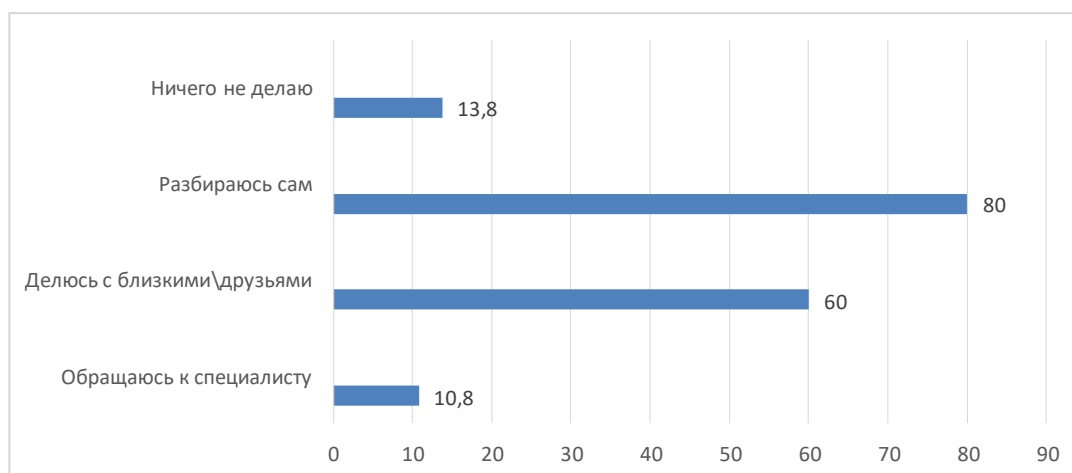
Большинство студентов предпочитают комбинированную форму обучения. Они аргументируют свой выбор тем, что такая форма обучения удобнее и эффективнее из-за чередования очного и дистанционного формата. Также респонденты отмечают, что при комбинированной форме обучения больше свободного времени и его легче распределять. Студенты также сказали, что не хотят полностью терять живую коммуникацию с одногруппниками и преподавателями. Многие отметили, что лекционные занятия лучше усваиваются дистанционно, а практические – очно.

На вопрос «С какими психологическими барьерами вы сталкивались в процессе обучения иностранному языку онлайн?» были получены следующие результаты (рис. 2):



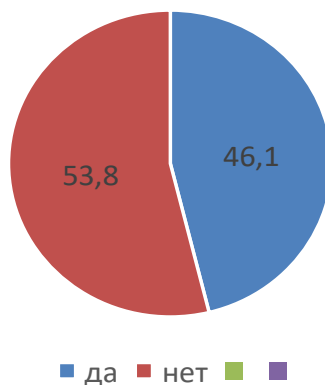
Исходя из ответов, можно отметить, что многих студентов беспокоят неуверенность, стеснение и тревожность. Некоторые отдельно отметили отсутствие концентрации.

На вопрос «Как вы преодолеваете психологические барьеры в процессе обучения иностранному языку онлайн?» мы получили следующие ответы (рис. 3):



Можно сделать вывод, что студенты почти не обращаются за помощью к специалистам, а предпочитают делиться проблемами с близкими или друзьями.

На вопрос «Влияет ли форма обучения на появление у вас психологических барьеров?» студенты ответили следующее (рис. 4):



Отметим, что результаты получились примерно одинаковые. Студенты, которые выбрали «да», отмечают, что больше психологических барьеров возникает при очном обучении. Они считают, что преподаватели не осознают, как тяжело может быть человеку высказаться на семинаре или на практическом занятии и слушают только нескольких студентов. Обучающиеся также добавили, что при онлайн-обучении у них снизился страх совершить ошибку. Они хотели бы, чтобы преподаватели осознавали эту проблему и искали способы, чтобы им было комфортнее на занятиях.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов предпочитают комбинированную форму обучения, потому что она включает в себя плюсы очной и дистанционной форм.
2. Почти все студенты сталкиваются с теми или иными психологическими барьерами.
3. Больше психологических барьеров возникает при очном обучении.
4. Форма обучения оказывает влияние на возникновение психологических барьеров не у всех студентов.
5. Небольшое количество студентов обращаются за помощью с проблемой психологического барьера к специалистам.



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

**М. А. Веркович**

**АНТИЧНЫЕ ПРИЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ РИТОРИКЕ**

Не секрет, что прикладная риторика, будучи одной из древнейших наук, по-прежнему востребована применительно к современным реалиям, в частности в сфере юриспруденции, политологии и филологии. В связи с этим у преподавателя риторики рано или поздно неизбежно возникает вопрос: можно ли увязать риторические упражнения времен античности, прошедшие испытания временем, с аудиторными занятиями в современной высшей школе? Нам представляется это не только возможным, но и необходимым.

В Древней Греции и Риме курс риторики являлся неотъемлемой частью системы образования на завершающем этапе. Исключение составляли специализации медицинского и философского направления. Преобладающее большинство представителей высших сословий обучалось искусству убеждения узко специализированными преподавателями – риторам. Целью обучения являлась подготовка к ведению активной общественной деятельности. Стоит отметить, что в Афинах V века до н. э. на фоне установления демократического правления не существовало профессиональных юристов и политиков. Буквально каждый свободный афинянин обязан был участвовать в политических и судебно-экспертных ассамблеях. При этом их роль не сводилась к голосованию – каждый участник ассамблеи должен был доказать свое право в ней участвовать. В подобной ситуации ораторское искусство приобретало архиважнейшее значение. Сама риторика стала ассоциироваться со свободой слова. На этой волне сформировались группы экспертов, способных обучить желающих азам риторики. Они стали именоваться «софистами». Софисты были широко востребованы в качестве раторов как древнегреческим, так и, в дальнейшем, древнеримским обществом. Наиболее популярным в процессе тренинга был трактат Аристотеля «Риторика», который по сей день является фундаментальным теоретическим источником. Согласно Аристотелю, доказательная система зиждется на трех китах: *ethos* – апеллирование к авторитетному мнению, *logos* – к выверенным статистическим данным и логическим постулатам, *pathos* – к эмоциям и личному эмпирическому опыту оратора.

Обучение риторике в первоначальном виде дошло до нас преимущественно в виде теоретических постулатов и в основном благодаря древнеримским трактатам I века н. э. На тот момент риторика преподавалась в теоретическом и практическом аспектах – теоретические трактаты сопро-

вождались практическими мануалами и сопутствующими материалами в виде жизнеописаний, писем и цитат. У нас не так много данных касательно практических приемов преподавания, но они есть.

Риторические упражнения времен античности часто основывались на принципе *dissoi logoi*, или двойкий аргумент, восходящим еще к древним софистам. Идея заключалась в том, чтобы нивелировать личное мнение оратора и сосредоточиться на способе воплощения аргумента, его технической и презентативной сторонах. Первым этапом обучения считался *progymnasmata* – подготовительное упражнение. Однообразные и несложные задачи, основанные на имитации великих ораторов эпохи, впоследствии эволюционировали в креативные, подразумевающие глубокое знание риторических приемов.

До нас дошли два примера подготовительных упражнений. *Ethopoeia* предполагает проецирование на себя контекстуальной ситуации. Пример задания: что скажет мать сыну, провожая его на войну. *Eκphrasis* – экспрессивное описание локации, например, морского побережья или цветущего сада. Овладев первичными навыками, обучаемые переходили к декламациям. Существовало как минимум два вида декламаций – *suasoria* (монолог исторической фигуры, обсуждающей как действовать в критический момент своей жизни) и *contraversia* (симуляция судебного слушания, во время которой обучаемый должен быть произнести речь либо обвинительного, либо защищающего характера, основываясь на существующем законодательстве применительно к конкретному случаю). В древности *contraversia* считалась наисложнейшим видом декламаций и преподавалась на завершающем этапе обучения. Она также активно использовалась при обучении риторике в европейских университетах вплоть до конца XIX века. *Contraversia* часто связывают с именами Цицерона и Квинтилиана. Квинтилиану, в частности, нередко приписывают авторство известного риторического упражнения под названием «Холодная вода для пасынка»: *У мужчины был сын. Когда его жена умерла, он женился на другой. Его сын тяжело заболел. Лечащий врач, осмотрев мальчика, сказал, что он умрет, если выпьет холодной воды. Мачеха напоила пасынка холодной водой. Мальчик умер. Отец обвинил женщину в отравлении.*

Эффективность этого упражнения не вызывает сомнения. Во-первых, ситуация, описанная в нем, априори требует задействования риторических аргументативных навыков на базе возникшего интереса и желания разобраться, соответствует ли поступок (напоила холодной водой) обвинению (отравила). Во-вторых, его можно легко адаптировать к новым реалиям – создать серию аналогичных упражнений, стимулирующих логическое мышление современного студента.

Приведем пример современной *contraversia* под названием «Bull's eye», основанной на структурных моделях древних риториков: *It was about 10:40 a.m. when the young history teacher, who was hired this year, came to the schoolyard to check on the pupils. The pupils were playing basketball and the*

*game seemed very tight. When the teacher turned his back, he was suddenly hit at the head by the ball and lightly wounded. He easily identified the shooter: a gifted, but unruly pupil that he had punished many times for misbehavior during his class. This time, the teacher accused him of aggression and demanded his expulsion.*

После ознакомления с контраверсией и подготовки, время которой варьируется в зависимости от уровня владения языком, студентам предлагается выступить в защиту или, как вариант, с обвинением одной из сторон конфликта, задействуя доступный им риторический инструментарий. Заслушав каждое выступление, студенты оценивают эффективность и валидность использованных риторических приемов как средств аргументации. Данное упражнение подготавливает почву для перехода к более сложному этапу урока, посвященному т. н. «задачам оратора», которые были описаны Аристотелем в трактате «Риторика». Первый шаг (*inventio*) предполагает понимание механизмов аргументации и их подбор применительно к конкретной ситуации. Второй шаг (*dispositio*) заключается в умении четко структурировать высказывание от введения до заключения. Третий шаг (*elocutio*) представляет собой оформление аргументов в надлежащем стиле. Понимание вышеописанных задач призвано, в том числе, облегчить процесс подготовки к дебатам и написанию эссе.

На основе всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что античные риторические упражнения, как аутентичные, так и модернизированные, можно и нужно регулярно применять на занятиях по риторике как в целях формирования навыков публичной речи, так и развития гибкости мышления, обучения взаимному уважению, терпимости и эмпатии, в том числе в контексте межкультурной коммуникации.

**Е. Д. Долматова**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Система электронного обучения СЭО Минского государственного университета Moodle предоставляет широкий спектр возможностей для организации учебного процесса в заочной форме получения образования с использованием современных коммуникационно-информационных технологий. В данной системе для каждой дисциплины учебного плана по специальности 1-02 03 08 «Иностранный язык (с указанием языка)» кафедрами МГЛУ созданы курсы, что позволяет студенту-заочнику систематически учиться в любое время, в любом месте, в удобном темпе, самостоятельно работая с электронными материалами на персональном компьютере или мобильном устройстве.

В период между лабораторно-экзаменационными сессиями в СЭО МГЛУ Moodle с помощью встроенного сервиса *BigBlueButton* проводятся

лекционные занятия в онлайн-формате, во время которых студенты могут задавать вопросы по теме и тут же получать ответы от преподавателя. Во время онлайн-лекции ведется видеозапись, доступ к которой остается открытым в течение заданного периода времени, что позволяет студентам-заочникам принимать решение о том, как и когда прорабатывать лекционный материал, сочетая получение образования с профессиональной трудовой деятельностью.

По завершении лекционных курсов в осеннем семестре было проведено анкетирование среди студентов-заочников 1–5 курсов. Студентам предлагалось ответить на 11 вопросов специально разработанной электронной анкеты. В анкетировании приняли участие 378 студентов 1–5 курсов факультета английского языка и факультета немецкого языка заочной формы получения образования, из которых 31,7 % составили четверокурсники, 25,3 % – третьекурсники, 23,5 % – пятикурсники, 12,8 % – второкурсники и 6,7 % – первокурсники.

Согласно полученным данным, в период между лабораторно-экзаменационными сессиями к лекционным занятиям онлайн подключались 87,4 % студентов, принимавших участие в опросе, из которых 38,5 % прослушали все лекции, 48,9 % – отдельные лекции.

Видеозаписями лекционных курсов воспользовались 52 % опрошенных студентов, из которых 39,4 % неоднократно прибегали к работе с видеозаписями и после прослушивания той или иной лекции онлайн. 12,6 % студентов-заочников прорабатывали лекции в СЭО МГЛУ Moodle только офлайн в связи с занятостью на рабочем месте, из-за семейных обстоятельств, отсутствия технических возможностей, а также неудобного времени проведения занятий.

В межсессионный период выбор времени для проведения лекционных занятий в онлайн-формате в заочной форме получения образования является сложной задачей. Согласно полученным результатам, 28,5 % студентов предпочитают слушать лекции онлайн по субботам в первой половине дня, 17,7 % студентов – во второй половине дня. 48,4 % студентов выразили желание прослушивать лекции в записи в любое удобное для них время. 5,4 % опрошенных отметили, что их предпочтения зависят от графика работы и возникающих обстоятельств.

Мнения студентов относительно оптимального количества лекционных занятий в месяц / неделю разделились: 48,4 % студентов считают оптимальным прослушать 3–4 лекции 1 раз в месяц, в то время как 47 % студентов предпочитают прослушать 2–3 лекции 2 раза в месяц. Среди других ответов 4,7 % студентов указали, что хотели бы иметь как можно больше онлайн-лекций по всем дисциплинам учебного плана.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 55,3 % студентов заочной формы получения образования считают наиболее приемлемым прослушивание лекции в записи неограниченное количество раз в течение всего периода подготовки к промежуточной / итоговой аттестации, из них

31,7 % высказали мнение о необходимости размещения в СЭО МГЛУ Moodle видеозаписей лекций в сочетании с онлайн-консультациями. Проведение лекций онлайн в межсессионный период (без видеозаписей) считают достаточным 24,5 % опрошенных. 20,2 % студентов высказались в пользу традиционной (аудиторной) формы проведения лекционных занятий в период лабораторно-экзаменационной сессии.

Анкета предусматривала открытое поле для предложений, пожеланий, замечаний по проведению лекций в онлайн-формате в СЭО МГЛУ Moodle. Анализ полученных ответов свидетельствует о том, что онлайн-лекции представляют собой удобный формат для заочной формы получения образования. При этом студенты высказывали пожелания относительно усовершенствования мобильного приложения СЭО МГЛУ Moodle таким образом, чтобы у них была возможность (при необходимости) свернуть окно браузера во время прослушивания лекции на мобильном устройстве, а также указывали на необходимость увеличения времени доступа к видеозаписям лекций.

**Е. Н. Радион**

#### ДРЕВНЕАНГЛИЙСКАЯ ПОЭЗИЯ: ЧТЕНИЕ «БЕОВУЛЬФА» В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОМ ОРИГИНАЛЕ

Для лингвистов, увлекающихся историей английского языка, текст древнеанглийской поэмы «Беовульф» представляет особый интерес. Во-первых, это древнейшая поэма германской Европы, сохранившаяся в полном объеме. Единственная рукопись поэмы, дошедшая до наших дней, находится в Британском музее, что позволяет изучать оригинальный текст как уникальный памятник истории и культуры. Во-вторых, это самая длинная поэма на древнеанглийском языке (состоит из 3182 строк), что составляет приблизительно 10 % всей англосаксонской литературы. Такой объем позволяет делать весомые выводы об особенностях древнеанглийской письменности, диалектных нюансах и поэтических закономерностях языка древнеанглийского периода. Несмотря на то, что рукопись датируется концом X века, существует вполне оправданное предположение о том, что древнеанглийский эпос был создан в VII или VIII веке. Если учесть, что в тексте присутствуют разновременные и разнодиалектные элементы, можно сделать следующий вывод: эпическое произведение возникло задолго до своей письменной фиксации, передавалось из уст в уста на широкой территории и смогло сохранить в себе характеристики разных диалектов и поэтических особенностей.

Удивительным можно назвать тот факт, что долгое время бесценная с научной точки зрения рукопись хранилась в частных коллекциях, и первый перевод поэмы на латинский язык был опубликован лишь в 1815 году. Но даже тогда, когда весь мир узнал о существовании «Беовульфа», поэма вызвала интерес в первую очередь у историков, отнесшихся к рукописи как

к единственному в своем роде англосаксонскому памятнику, который может пролить свет на исторические события. Беовульф не является исторической личностью, однако ученые обратили внимание на упоминание в поэме реальных исторических событий и исторических фигур. Например, действие поэмы происходит на территории Дании, Зеландии и южной Швеции, и в короле геатов (гаутов) Хигелаке можно увидеть сходство с датским королем Хохилайком. Кроме того, особое внимание исследователей уделялось христианским аллюзиям в поэме, что давало повод спорить об авторстве текста. Существует мнение о том, что первоначально устная языческая поэма была записана христианским клириком, который переработал ее в христианской манере, что привело к переплетению двух мировоззрений – языческого и христианского. К сожалению, узкий научный исторический подход ограничивал интерес к тексту произведения со стороны исследователей из других областей знаний.

Переломным моментом в исследованиях, посвященных поэме, стала лекция Дж. Р. Р. Толкина «Беовульф: монстры и критики», впервые опубликованная в качестве статьи в 1936 году. В данной лекции Дж. Р. Р. Толкин выступает против того, чтобы относиться к тексту «Беовульфа» как к историческому документу. Концентрация научного интереса на поиске связей элементов сюжета с историческими фактами и изучение текста поэмы исключительно как исторической рукописи оставляет за пределами исследований фантастических существ, упоминающихся в поэме, – Гренделя, матери Гренделя и дракона, которых Беовульф успешно побеждает. Дж. Р. Р. Толкин подчеркивает, что поэма – это в первую очередь продукт литературного творчества, который можно и нужно изучать как произведение искусства, обладающее уникальными литературными качествами.

В частности, профессор опровергает мнение уважаемых критиков, которые, сравнивая англосаксонскую поэму с произведениями Вергилия, говорят о простоте и незамысловатости сюжетной линии поэмы и отсутствии сложной рифмы как о недостатке. Дж. Р. Р. Толкин отмечает неуместность таких сравнений и указывает на целостность сюжета и поэтической формы, настаивая на том, что поэма представляет собой законченное произведение одного автора (а не коллекцию историй, записанную разными людьми), который использовал мифологические мотивы того времени, чтобы создать на их основе оригинальное и свежее переосмысление легенды о героях, которое стало одновременно и их мериллом, и интерпретацией: *a measure and interpretation of them all*.

Дж. Р. Р. Толкин также опровергает распространенное критическое мнение о кажущейся простоте поэмы, указывая на сбалансированность сюжета, основанного на бинарных оппозициях – контрастах между взлетом и падением героя, молодостью и старостью, первым достижением и смертью. Поэма как целостное произведение может быть разделена на две части, которые отличаются тональностью, тематикой и продолжительностью: 1) строки 1–2199; 2) строки 2200–3182. Эволюция главного героя, перепле-

тение христианских и языческих мотивов (не случайное, а намеренное), символичность монстров как олицетворения зла именно в христианском понимании, красота и качество изложения – все эти характеристики делают поэму сложным, даже изысканным литературным произведением, которое интересно изучать и интерпретировать.

Именно лекция Дж. Р. Р. Толкина стала толчком к повышенному интересу к «Беовульфу» со стороны литературной критики. Представилось возможным изучать не только связь древнего текста с англосаксонской историей, но и литературные характеристики произведения: структуру сюжета, героев, темы и идеи, заложенные в основе поэмы. Кроме того, возрос интерес к оригинальному тексту поэмы, к стилистическим особенностям, аллитерации, интертекстуальности и метафоризации как отдельным приемам создания образных описаний. При этом неоднозначность и сложность образов как главных положительных героев, так и антигероев привели к разнообразным противоречивым интерпретациям и сделали данное литературное произведение привлекательным для современной литературной критической мысли и прочтению текста «Беовульфа» с точки зрения деконструктивизма и феминистической критики. Как следствие, «Беовульф» был не только включен в сокровищницу мировой литературы, но и стал частью популярной культуры.

В этой связи возникла идея предложить факультативный курс для студентов Минского государственного лингвистического университета, изучающих историю английского языка как теоретическую дисциплину, в рамках которого обучающиеся получают возможность ознакомиться с текстом поэмы в оригинале, обсудить литературные и поэтические особенности произведения. Чтение древнеанглийского поэтического текста может стать сложным, но чрезвычайно вдохновляющим опытом. Для более детального и внимательного изучения текста поэмы представляется логичным разделить данный курс на три учебных модуля. В рамках первого культурно-исторического модуля можно ознакомиться с историческим и культурным контекстом, с особенностями древнеанглийской поэзии в целом, а также с информацией о «Беовульфе» как литературном произведении, о сюжете, персонажах, идеях. Второй модуль сфокусирован на лингвистических особенностях древнеанглийского языка, алфавите, грамматике и правилах чтения. Наконец, при прохождении литературного аналитического модуля обучающиеся практикуют свои навыки чтения на древнеанглийском языке, читая предложенные отрывки из поэмы. Очевидно, что в рамках короткого факультатива не представляется возможным прочитать всю поэму на древнеанглийском языке полностью, поэтому предлагается выбрать для чтения и обсуждения наиболее яркие отрывки из поэмы. Например, можно начать с чтения строк 86–188, в которых описано правление короля Хродгара, потомка великого Скюлда Скевинга. Хродгар не уступает своим предкам в величии и возводит легендарный зал Хеорот для торжественных празднований своей дружины и места, где раздаются почести и награды. Потенциал для чтения, интерпретации и обсуждения представляют три битвы Беовульфа

с монстрами, которые являются строжнейшей опорой сюжета, обнажая вышеуказанные бинарные оппозиции между добром и злом, миром и войной, молодостью и старостью, жизнью и смертью. Строки 710–836 – битва с чудовищем Гренделем, которого Беовульф побеждает относительно легко, применяя только свою богатырскую силу, демонстративно и даже хвастливо отложив в сторону свой меч. Строки 1492–1590 – битва с матерью Гренделя, которая (битва) далась Беовульфу тяжелее, чем он мог предположить. Мать Гренделя в современной литературной критике рассматривается как многогранный и трагичный образ, в котором уживаются как монстрические черты «пожирателей плоти», так и чувства страдающего женского существа, потерявшего сына и желающего отомстить любой ценой. Строки 2538–2711 – битва с драконом, когда уже пожилой Беовульф получает смертельное ранение, но успешно побеждает дракона.

Заключительный проект по окончании курса будет включать в себя чтение и перевод выбранного отрывка из «Беовульфа» с древнеанглийского языка на современный английский, составление глоссария к отрывку и представление индивидуальных выводов и наблюдений в виде письменной работы и устной презентации.

Факультативный курс, в рамках которого студенты получают возможность более подробно ознакомиться с текстом поэмы и обсудить его литературные, стилистические и языковые особенности в культурно-историческом контексте, представляет собой новый учебный проект, в котором могут принять участие как инициативные студенты, так и преподаватели, интересующиеся древнеанглийским языком и древнеанглийской поэзией.



## Круглый стол «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

**А. С. Баранова**

### ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗА РУБЕЖОМ

Под детским оздоровительным лагерем в России и Беларуси понимается стационарное детское учреждение, приспособленное для отдыха и оздоровления детей в возрасте от 6 до 17 лет. В советские времена подавляющее большинство детей отдыхали в лагерях, расположенных на всей территории огромной страны, по путевкам, которые предоставлялись родителям бесплатно или с большой скидкой. В постперестроечное время количество детских оздоровительных лагерей сократилось в несколько раз, многое изменилось в самой системе организации детского отдыха.

Традиционно в этих странах сложилась система классификации детских лагерей по условиям и по содержанию пребывания. Лагеря круглогодичного действия располагают зданиями капитальной постройки с отапливаемыми помещениями, удобствами в спальнях корпусах для пребывания в них детей в течение всего года, закрытыми помещениями для занятий спортом, проведения культурно-массовых мероприятий и при необходимости – учебными классами. Лагеря сезонного действия работают только в летний период времени (июнь – август), имеют условия для занятий спортом и проведения досуга. Смена в лагерях России и Беларуси длится в основном около двух недель.

Идея использования пионерских лагерей для отдыха и оздоровления школьников принадлежит Председателю Российского Общества Красного Креста З. П. Соловьёву. Первым таким лагерем нового типа стал открытый в 1925 году лагерь-санаторий в Крымской области в Артеке. Там же, в Артеке, в 1927 году впервые была введена штатная должность вожатого и началось комплектование отрядов непосредственно в лагере.

В 1980-е годы в СССР функционировало до 40 тыс. загородных пионерских лагерей, где ежегодно отдыхали около 10 млн детей. Самые крупные из них – Всесоюзный пионерский лагерь ЦК ВЛКСМ «Артек» (Крымская область, УССР), Всероссийский пионерский лагерь ЦК ВЛКСМ «Орленок» (Краснодарский край, РСФСР), Всесоюзный пионерский лагерь ЦК ВЛКСМ «Океан» (Приморский край, РСФСР), республиканские пионерские лагеря «Молодая гвардия» (Одесская область, УССР) и «Зубренок» (Минская область, БССР). Кроме этого, во всех городах, как правило при школах, создавались «городские» лагеря с дневным пребыванием пионеров.

На сегодняшний день на территории Беларуси расположено более 180 лагерей. Наиболее известными являются: «Зубренок», «Спутник», лагерь имени Ю. Гагарина, лагерь имени Н. Гастелло, «Беларусь», «Родничок».

Существуют несколько способов формирования вожатского коллектива. Стандартный – наиболее распространенный способ, лагерь заключает договоры с различными педагогическими вузами, колледжами для принятия у себя на период смены студентов-практикантов, и работа в лагере им засчитывается как практика. Педотряды – это студенческие организации при вузах города, содружество энтузиастов, которые любят профессию вожатого и остаются верны ей долгое время. Их уровень выше, чем у обычных практикантов, так как они постоянно занимаются самообразованием в рамках своего призвания. Педотряды в основном собираются летом и работают на базе того лагеря, который согласится принять их. Постоянный штат – пока достаточно редкий способ формирования коллектива вожатых. Его себе могут позволить либо коммерческие программы, либо лагеря постоянного действия. Штат из смены в смену один и тот же, есть возможность узнать о каждом вожатом, прочитав отзывы и т. д. Все вожатые от смены к смене проходят ряд образовательных семинаров и профессионально занимаются работой воспитателя в лагерях. Иногда к постоянному составу примыкают также приглашенные вожатые из педотрядов и вожатые-временники, приезжающие поработать на 1–2 смены.

Первый лагерь в Америке был организован в 1861 г. Ф. У. Ганном и назывался «The Gunnery Camp»: это первый в истории палаточный городок для мальчишек, который с успехом обустроивался на протяжении последующих 12 лет. На сегодняшний день в США обустроено более 12 тыс. лагерей, большинство из которых находятся в собственности частных лиц. Существуют также лагеря для детей, которые принадлежат крупным религиозной организациям – Христианской Ассоциации Молодых Людей и благотворительным фондам.

Продолжительность смены летних лагерей в Америке сильно варьируется в зависимости от штата и от того, специализируется ли лагерь на какой-либо области. В целом, лагеря делятся на три категории: короткие лагеря наиболее популярны среди тех, кто только что переехал в Америку, а также среди молодых семей, которые не хотят разлучаться со своими детьми надолго. Они предлагают отдых от одной до двух недель и хорошо подходят для того, чтобы познакомить ребенка с кемпингом с ночевкой. Лагеря средней продолжительности, от трех до пяти недель, самые популярные, там можно провести половину летних каникул. Существуют полные летние лагеря, они предоставляют полную летнюю сессию, которая длится 7 недель и более. Такие лагеря больше подходят для детей постарше и могут стать отличным примером того, на что похожа жизнь вдали от дома.

Отличительной особенностью детских лагерей в США является особая организационная система: уже более 150 лет существует Американская ассоциация детских лагерей, которой отведена роль надзорной инстанции за лагерной индустрией. Для получения аккредитации лагерь должен соответствовать стандартам безопасности, иметь проработанную программу и качественную научно-техническую базу.

Летние лагеря не являются особо популярными в Великобритании по сравнению с Северной Америкой. Летние школьные каникулы в Великобритании короче, обычно составляют шесть недель для государственных школ. Дети, скорее всего, поедут в этот период на длительные (например, двух- или трехнедельные) каникулы с семьей, а не в лагерь, предназначенный только для детей. Работники в Великобритании получают более длительный отпуск, чем их коллеги в США, что способствует длительным семейным летним каникулам. Лагеря в Великобритании также в целом менее специализированы, чем в США, и большинство из них предлагают довольно широкую программу развлечений с несколькими видами деятельности. Ассоциация скаутов, Армейские кадетские войска и Авиационный учебный корпус часто формируют более специализированные летние лагеря для членов своих организаций. Некоторые религиозные организации также способствуют появлению лагерей по всей стране.

Летние лагеря во Франции – это множество экскурсий по красивейшим местам страны, развлекательные мероприятия, спортивные состязания и дискотеки. Самые популярные французские летние детские лагеря специализируются на том, чтобы по окончании каникул ребенок освоил различные геологические, экологические, астрономические, археологические, робототехнические и, конечно же, спортивные проекты. Как правило, на отдых в детский лагерь во Франции можно отправить ребенка с 6 до 18 лет. При этом группы разбиваются по возрастным категориям и включают в себя 10–15 человек, в зависимости от правил лагеря. Среди внеклассных мероприятий лучшие лагеря могут предложить выезды к достопримечательностям, игру в теннис, верховую езду, занятия в секциях по водным видам спорта и многое другое.

Также стоит отметить, что обычно все детские лагеря в США, Великобритании и Франции частные, среди них очень высокая конкуренция, плохо организованные лагеря не могут существовать долго. Однако качество организации детского отдыха в лагерях тщательно контролируется государством. Ни один лагерь не может принять детей без процедуры регистрации в государственном реестре, не пройдя проверку качества организации отдыха, питания, условий проживания. Учебная программа детских лагерей сертифицируется соответствующими учебными центрами. Все преподаватели детских лагерей обязаны иметь специальное разрешение на работу с детьми и соответствующий педагогический стаж. Тренеры и спортивные

инструкторы детских лагерей должны иметь соответствующий уровень мастерства и опыт тренерской работы с детьми, что опять-таки подтверждается государственными органами. Аниматоры тщательно отбираются администрацией лагеря, заинтересованной в том, чтобы детям понравился отдых и они вернулись в следующем году.

В Республике Беларусь, России, в других зарубежных странах стали популярны языковые, лингвистические лагеря, основным направлением деятельности которых является изучение иностранных языков и максимальное погружение в языковую среду. Большое внимание уделяется грамматике, лексике, правильному построению фраз и закреплению материала в процессе различных мероприятий. В их числе ролевые игры, викторины, а также дискотеки, спортивные состязания, экскурсии, встречи с интересными людьми.

**Круглый стол**  
**«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ**  
**СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ»**

**Н. М. Алешко**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРЕМИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУР**  
**В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ**  
**КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Формирование межкультурной компетенции студентов в отрыве от естественной языковой и культурной среды представляет особую сложность в обучении иностранному языку. Способность и готовность обучающихся выйти за пределы родной культуры, не утрачивая собственной культурной идентичности, адекватно воспринимать представителя иной лингвокультуры, интерпретировать его высказывания и коммуникативное поведение непосредственно связаны с использованием в обучении специально отобранных аутентичных материалов, отражающих различные культурные реалии, мировоззрение народа, черты его национального характера.

Несмотря на существующие расхождения в определении понятия *национальный характер*, с начала XXI века заметно возросло число исследований, раскрывающих универсальное и национально-специфичное в сознании носителя культуры. Наряду с работами, посвященными монокультурному и сопоставительному анализу языковых и речевых средств, раскрывающих ту или иную черту британского, американского, русского национального характера, в последние десятилетия стали появляться отдельные исследования в области когнитивной лингвистики, касающиеся репрезентации, в частности, британского национального характера в паремиологическом фонде английского языка.

Использование в обучении пословиц и поговорок, соотносимых с определенными чертами национального характера культуры изучаемого языка, имеет большое значение и практическую ценность как при анализе их связи с национальной идентичностью британцев или американцев, так и при сопоставлении с близкими и контрастирующими этномаркированными единицами родной культуры обучающихся. С методической точки зрения речь не идет о необходимости активизировать речевое употребление паремий обучающимися, поскольку их использование в социально-бытовом общении не столь частотно. Более существенным представляется понимание студентами смысла каждой из отобранных пословиц и поговорок, как и ее роли в качестве этномаркированной единицы, раскрывающей специфику одной из черт иной культуры. При этом, признавая целесообразность системного под-

хода к отбору лексики, в отношении паремий считаем уместным и оправданным включение в образовательный процесс их единичных примеров, прямо или косвенно связанных с темой, обсуждаемой на конкретном занятии.

Особенно перспективным представляется обращение к паремиологическому фонду англоязычных культур в рамках темы «Национальные стереотипы» на 2 курсе со студентами-лингвистами по дисциплине «Практика устной и письменной речи». Данная тема предполагает изучение и последующее обсуждение с обучающимися ряда текстов об основных чертах национального характера британцев, американцев и белорусов. В связи с этим пословицы и поговорки могут служить основанием для подтверждения и иллюстрации той или иной национальной черты, описанной в текстах основного учебного пособия или дополнительных аутентичных материалах. Таким образом, результаты исследований, проведенных в последнее время в сфере когнитивной лингвистики на материале паремиологического фонда английского языка, оказываются несомненно актуальными в том числе и для образовательных целей, позволяя проанализировать содержание используемых в процессе обучения текстов с научной точки зрения.

Так, на основе материалов исследования А. М. Гороховой в качестве одной из ведущих черт британского национального характера выделена «сдержанность» (умеренность, самоконтроль), справедливо упомянутая и в тексте основного учебного пособия «Achievement» как «stiff upper lip». Не случайно сам текст, автором которого является английский культурный критик, пользующийся псевдонимом Теодор Далримпл, носит название «The Quivering Upper Lip». В особенности, старшее поколение сегодняшних британцев, согласно данному тексту, было воспитано в духе таких идеалов и убеждений – как люди самодостаточные (self-contained), уравновешенные и невозмутимые (self-controlled). Стремление британцев сохранять выдержку и хладнокровие в сложных обстоятельствах можно продемонстрировать с помощью пословиц: *Adversity is a good discipline, adversity builds character* ‘Несчастье закаляет человека, служит хорошим уроком’, а также *Life isn't all beer and skittles* ‘Жизнь – нелегкая штука’, что соотносимо и с русским эквивалентом: *Жизнь прожить – не поле перейти*.

На умеренность вербальных и поведенческих проявлений, внешнюю национальную скромность представителей Великобритании несложно обратить внимание в текстах, где жители туманного Альбиона описаны через контраст с американцами в выражениях *not pushy or boastful* ‘не напористы и хвастливы’, *reluctant to blow their own trumpets* ‘не склонны открыто трубить о своих достижениях’. В связи с этим уместно привести британские пословицы: *Great boast and small roast* ‘Много похвалы на пустом месте’ или *No wisdom like silence* ‘Нет большей мудрости, чем молчание’, *To talk without thinking is to shoot without aiming* ‘Говорить необдуманно – все равно, что стрелять без прицела’, *Be swift to hear and slow to speak* ‘Быстро слушай, да не быстро говори’. Основываясь на ряде литературных источников, можно с уверенностью утверждать, что представителям британского менталитета

на протяжении веков были неизменно свойственны сдержанность, отстраненность, закрытость, некоторая дистанцированность в отношениях с окружающими, к которым относились в первую очередь иностранцы, люди чужие, малознакомые, но нередко и ближайšie соседи: *Good fences make good neighbours* ‘За хорошим забором – и соседи хороши’. Британцев до сих пор отличает присущие большинству недоверие и настороженность ко всему чуждому, иному, неизвестному. *Keep yourself to yourself* – гласит известный принцип британского поведения.

В подтверждение британской осторожности, недоверчивости, осмотрительности следует обратить внимание на следующие пословицы: *Caution is the parent of safety* ‘Предосторожность – мать безопасности / Береженого и Бог бережет’, *Before you make a friend eat a bushel of salt with him* ‘Прежде чем с человеком подружишься, съешь с ним пуд соли’. Русские пословицы *Тутше едешь – дальше будешь*, *Лучше синица в руках, чем журавль в небе* свидетельствуют о подобной черте у представителей восточнославянских народов, в то время как американцы демонстрируют большую склонность решительно смотреть вперед и идти на риск: *Nothing ventured – nothing gained* ‘Без риска нет победы’.

Русская пословица *Один в поле не воин* выступает моралью ряда сказок. Широко известен сюжет притчи об отце взрослеющих сыновей, который, желая дать им наставление о том, как важно поддерживать друг друга в жизни, показывает, как просто сломать один пруттик из веника и насколько сложно проделать то же с целым веником, состоящим из множества прутьев. Данная паремия может быть сопоставлена с американской пословицей *One person can make a difference* ‘От каждого человека многое зависит’. На данном примере легко проиллюстрировать студентам разницу между соборным, коллективным и индивидуалистическим менталитетами.

Таким образом, благодаря тому, что в пословицах и поговорках каждого народа отражены характер и образ мыслей его представителей, их ценности и мировоззрение, паремиологический фонд родного и изучаемого языков, несомненно, может служить одним из источников обогащения содержания образовательного процесса, необходимых для формирования межкультурной компетенции обучающихся.

**Т. А. Демьяненко**

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К УЧАЩИМСЯ  
КАК СУБЪЕКТАМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
(на материале преподавания языковых дисциплин)

Формирование отношения к учащимся как субъектам межкультурной коммуникации является важным условием успешной подготовки учителя иностранного языка. Цель его деятельности состоит в формировании поли-

культурной личности обучающихся посредством развития иноязычной коммуникативной компетенции. Достижение этой цели требует от учителя готовности воспринимать учеников как будущих потенциальных участников иноязычных межкультурных контактов и соответственно этому осуществлять педагогическое взаимодействие на уроке. Обозначенное требование предполагает организацию образовательного процесса как череду уроков общения, на которых учитель и учащиеся выступают в качестве субъектов учебной иноязычной коммуникации. Соответственно, будущий учитель иностранного языка должен быть готов к роли не просто обучающего, а к роли мотиватора, фасилитатора и организатора процесса обучения иностранному языку, к восприятию своих учеников как равноправных партнеров по учебному общению, к выстраиванию взаимодействия с ними в духе сотрудничества и сотворчества. В процессе обучения иностранному языку должны создаваться оптимальные возможности для речевого поведения учащихся в условиях моделирования учебных ситуаций межкультурной коммуникации, чтобы у них формировались умения эффективного взаимодействия с представителями иных культур и развивалось вторичное когнитивное сознание, обеспечивающее весь комплекс иноязычной коммуникативной деятельности. Таким образом, отношение к учащимся как субъектам межкультурной коммуникации рассматривается как базовая ценность современного учителя иностранного языка.

Как свидетельствует образовательная практика, обозначенное отношение не возникает автоматически, само по себе, а является результатом длительного целенаправленного формирования. Процесс этого формирования должен начинаться с самого начала обучения в высшей школе, когда у студентов появляются первые представления о современном содержании будущей профессиональной деятельности и требованиях к ней; происходит осознание важности осуществления общения с носителями других языков в контексте диалога культур коммуникантов и, как следствие, признание необходимости воссоздания учебного аналога диалога культур в ходе обучения иностранному языку.

Формирование отношения к учащимся как субъектам межкультурной коммуникации должно осуществляться средствами всех учебных дисциплин без исключения, а не только дисциплин психолого-педагогического цикла. Предпринятое нами изучение вопроса показало, что возможности языковых дисциплин для формирования данного отношения достаточно велики. В процессе обучения иностранному языку у студентов могут развиваться умения и навыки, валидные для учителя иностранного языка: адекватно оценивать иноязычную информацию путем соотнесения ценностей родной и изучаемой культур, бесконфликтно взаимодействовать с партнерами по общению в условиях иноязычной ситуации, выстраивать отношения участников педагогического взаимодействия как субъектов учебного общения.

Важнейшими условиями реализации возможностей языковых дисциплин являются аксиологизация и профессионализация процесса обучения иностран-



ному языку, актуализация субъектной позиции студентов, оптимизация их взаимодействия с преподавателем, активизация учебной деятельности, обеспечивающей профессионально-личностное самовоспитание и саморазвитие будущих учителей. При этом все вышеобозначенные условия должны реализовываться одновременно, синхронно, что предполагает использование соответствующих образовательных технологий.

В 2009 году нами был разработан комплексный тренинг, обеспечивающий профессионально-ориентированный характер учебной деятельности студентов, их сознательную и мотивированную активность на занятиях как будущих субъектов педагогического труда, создание возможностей для организации целенаправленной работы по овладению студентами важнейшими профессиональными ценностями учителя иностранного языка, включая отношение к учащимся как субъектам межкультурной коммуникации.

Разработанный тренинг был инкорпорирован в образовательный процесс на 1–2 курсах и апробирован в преподавании учебных дисциплин по практике устной и письменной речи и практической грамматике английского языка как образовательная технология. Речь идет о теоретически обоснованной совокупности способов, приемов и средств обучения иностранному языку, а также о планомерной системе действий студентов и преподавателя, позволяющей поэтапно достигать образовательные цели и получать запланированные результаты по формированию профессиональных ценностей учителя иностранного языка вообще и отношения к учащимся как субъектам межкультурной коммуникации в частности.

В ходе тренинга студенты осваивают содержание обучения, предусмотренное учебной программой, и овладевают иностранным языком, включаясь в виды деятельности, позволяющие формировать навыки и умения активного слушания, конструктивной критики, преодоления барьеров общения, создания положительной учебной атмосферы; приобретают навыки и умения, востребованные на уроках иностранного языка, конструируемых как уроки иноязычного общения. При этом между преподавателями и студентами как участниками образовательного процесса устанавливаются отношения, аналогичные тем, которые имеют место в условиях иноязычной межкультурной коммуникации. Освоение учебного материала осуществляется в процессе выполнения заданий тренинга: «Барьеры в общении», «Учитель и конфликтные ситуации», «Условные ситуации», «Игра в конструктивную критику», «Барьеры в общении», «Весь во внимании», «Подбор соседей», «Принятие быстрого решения» и других.

На занятиях широко используются методы социально-психологического заражения, убеждения, мозговой атаки. Студенты участвуют в деловых и ролевых играх, дискуссиях, пишут письма своим будущим ученикам, анализируют проблемные ситуации. Работа организуется таким образом, чтобы имела место постоянная смена учебных ролей студентов. Суть состоит в том, чтобы каждый студент выступал попеременно и в роли преподавателя, и в роли обучающегося. Тем самым, осваивая языковые дисциплины, будущие

учителя приобретают навыки и умения, востребованные в преподавании иностранному языку в ситуациях учебной межкультурной коммуникации; создаются условия для возникновения и укрепления у студентов ценностных взглядов на валидные характеристики осуществления учебного общения учителя и учащихся на уроках по иностранному языку. Приобретаемый учебный опыт субъект-субъектного взаимодействия чрезвычайно важен, поскольку в последующем ожидается перенос формируемых на занятиях по иностранному языку навыков учебной межкультурной коммуникации в будущую профессиональную деятельность.

**Е. М. Дубровченко**

## К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ ДИСТАНЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Анализ коммуникативной дистанции в педагогическом дискурсе представляется весьма актуальным, поскольку образовательный процесс основывается на общении между преподавателем и студентом, и правильно выбранная коммуникативная дистанция обеспечивает эффективность этого процесса. Следует отметить тот факт, что коммуникативная дистанция не осознается, пока она не нарушается. Эта особенность делает коммуникативную дистанцию интересным объектом исследования.

Материалом исследования послужили тексты из картотеки записей устной и письменной речи студентов в период с 2019 по 2022 г. Было проанализировано 500 текстовых фрагментов.

Дискурс – «текст в ситуации реального общения» (В. И. Карасик). С позиций социолингвистического подхода выделяется личностно-ориентированный и статусно-ориентированный дискурс. Педагогический дискурс относится к статусно-ориентированному типу, носит институциональный характер и имеет такие конститутивные признаки, как участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы (В. И. Карасик).

Цель педагогического дискурса – социализация, обучение подрастающего члена общества. Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик. Хронотоп педагогического дискурса включает время, которое закреплено за учебным процессом, и место, где соответствующий процесс происходит (В. И. Карасик). К педагогическому дискурсу относят также общение между учителем и учеником во внеурочное время, так как все нормы педагогического дискурса в этой ситуации соблюдаются.

Под *коммуникативной дистанцией* традиционно понимается пространственная характеристика, т. е. расстояние между коммуникантами. В проксемике выделяются четыре величины дистанции: интимная (0–45 см), личная

(46–120 см), социальная (120–400 см) и публичная (от 400 см) (Э. Холл). Многие исследователи (Л. Г. Ефанова и др.) указывают на вертикальную составляющую, учет статусов участников общения и их социальные роли. Поскольку в педагогическом общении важно не только интеллектуальное взаимодействие, но и эмоциональное, обеспечивающее благоприятную атмосферу на занятии, следует выделить и психологическую составляющую данного понятия. Таким образом, коммуникативная дистанция – сложное образование, включающее горизонтальную, вертикальную и психологическую составляющие.

В педагогическом дискурсе образовательный процесс осуществляется на публичной и социальной коммуникативной дистанции. Дистанцированность участников общения в педагогическом дискурсе является обязательным условием: учитель выполняет роль руководителя и организатора учебного процесса и устанавливает уровень дистантности (В. Б. Черник). Преподавателю необходимо выбрать оптимальную величину коммуникативной дистанции, а студентам важно ее соблюдать.

Сегодня, в эпоху глобализации и демократизации, произошли изменения, которые повлияли на четкость разграничения коммуникативного пространства на официальное и неофициальное, что приводит к взаимному влиянию этих видов: к употреблению сленга в официальной речи и официально-деловых элементов в обыденной (М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова). Эти тенденции наблюдаются и в педагогическом дискурсе. Использование несоответствующей заданному типу общения лексики и речевых формул, а также опущение необходимых дискурсивных формул приводит к изменению коммуникативной дистанции. Данные изменения характеризуются двуплановостью: величина коммуникативной дистанции может изменяться как преподавателем, так и студентом. В нашей работе мы остановимся на изменениях коммуникативной дистанции, осуществляемых студентами.

В результате анализа речевого поведения студентов было установлено, что студенты используют следующие языковые средства, обозначающие социальную коммуникативную дистанцию.

1. Обращения – показатель статусности, в русской лингвокультуре к учителю принято обращаться по имени и отчеству.

2. Местоимение *вы* (в переписке в большинстве встречается с прописной буквы).

3. Маркеры вежливости *пожалуйста, спасибо огромное* и др.

4. Речевые формулы просьбы и извинения, позволяющие сглаживать конфликтные ситуации и способствующие дальнейшей эффективной коммуникации.

Особый интерес представляет, с нашей точки зрения, использование языковых средств, указывающих на сокращение коммуникативной дистанции.

1. Употребление разговорных слов:

*...я делал его **впопыхах** из-за низкой скорости Интернета и проблем с сайтом...*

2. Употребление сокращений, характерных для разговорной речи:

*Здравствуйте, у меня сегодня не получается попасть в **универ**, может быть завтра подойти?*

3. Употребление иностранных слов:

*Извините, что дорабатываю работу в такой короткий срок перед **дедлайном**.*

4. Употребление жаргонизмов:

*Хотите **прикол**? Я сделала ошибку в первой форме глагола.*

5. Употребление слов, противоречащих нормам грамотности:

***Извиняюсь**, но могу ли я попросить Вас провести консультацию 10 сентября в 11:30, если Вам будет удобно это время?*

6. Употребление лексических средств, описывающих состояния, чувства и эмоции студентов:

*Добрый вечер! Елена Михайловна, у меня **уже голова едет** и я запуталась что мне надо еще добавить / убрать.*

*...так как сейчас у меня довольно **тяжко** с расписанием.*

7. Указание подробностей личной жизни:

*...мне нужно на один день съездить в Могилёв, **присмотреть за пожилым дедушкой**.*

Для письменной коммуникации характерно следующее.

1. Широкое использование паралингвистических средств письменной коммуникации – эмотиконов.

*Здравствуйте) Я тут попробовала исправить все правки, добавила ссылки...*

*Попыталась как-то сформулировать начало, но больше в голову ничего не пришло, сколько бы вариантов ни перебирала. :(*

2. Отсутствие необходимых структурных компонентов (обращений, заключений). Правила переписки предписывают употребление определенных речевых клише и композиционных норм, указывающих на статус и определяющих коммуникативную дистанцию.

*Здравствуйте, отправляю Вам диплом на проверку.*

Таким образом, в педагогическом дискурсе отмечается тенденция к сокращению коммуникативной дистанции между преподавателями и студентами. На статусно-ролевом уровне наблюдается переход с социальной дистанции на личную, что проявляется в проникновении элементов низкого стиля в высокий, а также несоблюдении норм официального общения и опущении необходимых дискурсивных формул.

**И. В. Круковская**

**АКТУАЛЬНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ»**

Самостоятельная работа является эффективным средством в обучении иностранным языкам, которое позволяет совершенствовать учебный процесс. В рамках дисциплины ПУПР самостоятельная работа имеет особую значимость, так как навыки говорения и понимания речи на слух приобретаются обучающимися в процессе систематической тренировки таких видов деятельности, как чтение, аудирование, произношение и письмо на иностранном языке.

Самостоятельная работа представляет собой различные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся, которая осуществляется по заданию преподавателя непосредственно на занятиях или дома.

Следует выделить основные виды самостоятельной работы студентов:

**Творческая** (исследовательская) – участие в олимпиадах, конкурсах, выполнение творческих заданий, написание эссе по проблемным вопросам, разработка проектов, направленных на решение практических задач. Метод проектов является одним из популярных в качестве самостоятельной работы, поскольку позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности студентов. В проектной методике используются все лучшие идеи, выработанные традиционной и современной методикой преподавания английского языка. Особенность проектного метода заключается в том, что он способствует поддержанию интереса к учебе. Это разнообразие тем, типов текстов (диалоги, монологи, письма, настольные игры, описания, инструкции и т. п.), разнообразие форм учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая работа, работа в командах), разнообразие типов упражнений.

**Частично-поисковая** – аналитическая обработка текста: подготовка сообщений, выполнение контрольных работ, выполнение упражнений. Частично-поисковый, или эвристический метод – это метод, характеризующийся следующим: познавательная информация не передается учащимся в готовом виде, ее необходимо получить самостоятельно. В данном случае функционал учителя заключается не в организации усвоения нового знания, а в оказании студентам помощи в поиске решения посредством доступных средств. Под руководством педагога студенты строят самостоятельные рассуждения, решают познавательные задачи, проводят анализ возникающих затруднений, сопоставляют, обобщают, формулируют выводы. Результатом вышеперечисленных действий является получение осознанных крепких знаний.

**Репродуктивная** – самостоятельное изучение отдельных тем с использованием учебника, работа со словарями, применение компьютерных программ, аудио- и видеозаписей, заучивание и запоминание, ответы на вопросы для самопроверки, повторение учебного материала и т. д. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

Говоря о самостоятельной работе студентов в рамках дисциплины ПУПР, необходимо отметить важность использования средств информационных технологий, которые имеют ряд преимуществ:

- 1) позволяют обеспечить стабильную мотивацию к изучению иностранного языка;
- 2) представляют материал в различных формах (текстовая информация, видеоролики и аудиозаписи);
- 3) обеспечивают индивидуализацию обучения;
- 4) предоставляют возможность самообучения и самоконтроля в виде ключей, подсказок, инструкций.

Использование таких программ, как Quizlet, Wordwall и Google Forms, дает возможность существенно повысить эффективность обучения студентов, изучающих иностранные языки. Программы значительно облегчают процесс усвоения и запоминания информации, позволяют формировать и совершенствовать навыки различных видов речевой деятельности, а также существенно дополнять и расширять возможности традиционных методов обучения.

На основе проведенного исследования был сделан вывод о том, что при изучении иностранного языка для самих студентов самостоятельная работа является основополагающей и внутренне мотивированной деятельностью, которая включает в себя целый ряд действий: принятие учебной задачи и осознание ее цели, придание ей личностного смысла, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения. При грамотной организации самостоятельная работа способствует скорейшему формированию у студентов навыков и умений практического характера, получению студентами более глубоких и прочных знаний, развитию их познавательных и творческих способностей.

**Н. В. Кузьменко**

## ВАРИАТИВНОСТЬ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ БОЛИ ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ ОДНОГО СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА

Точный выбор слова из ряда синонимов важен для адекватного и точного выражения мысли. В синонимии лингвисты выделяют такие аспекты, как тождественность, или близость значений, а также взаимозаменяемость в контексте. Однако, чтобы знать, какой именно синоним выбрать, необходимо владеть нюансами семантики слова, вопросом регистровой отнесенности текста, индивидуального стиля автора или же ощущать наличие /

отсутствие коннотативного компонента в значении. В случае синонимического ряда *to ache – to hurt – to be sore – to be painful* не все вышеперечисленные аспекты очевидны.

Вслед за авторами современных семантических теорий мы в настоящем исследовании рассматриваем значение лексической единицы как динамическую сущность с вариативным набором составляющих (Т. Мур и К. Карлинг, В. Эванс, Ж. Фоконье, В. Крофт и Д. А. Круз, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Дж. Синклэр, М. В. Никитин, З. А. Харитончик, Е. И. Будникова и др.). Согласно данным исследованиям, значение лексической единицы – иерархическая структура, состоящая из разного рода взаимосвязанных семантических компонентов, которые репрезентируют кванты знания в значении слова. Так, например, в семантике любой лексемы выделяется центральный семантический компонент, репрезентирующий сущностные характеристики денотата, на которых основывается соответствующее понятие. Именно данный компонент всегда присутствует в словарных дефинициях. Однако в силу множества причин не всегда лексикографическое описание значения лексемы способно отразить все его нюансы – имплицитные, вариативные семантические признаки.

Объектом данного исследования послужили глаголы и прилагательные со значением ‘испытывать боль / болеть’ в английском языке: *to ache 1, hurt 2, be sore, be painful*.

Целью настоящего исследования является выявление вариативных семантических признаков в структуре значения лексем, обозначающих понятие *испытывать боль* в современном английском языке.

Данные лексемы рассматривались в их первом, основном, значении – ‘испытывать физическую боль’. Все члены ряда нейтральны по стилю, и, как показал анализ их дефиниций, в лексикографических источниках определяются друг через друга: *hurt 2*. ‘to feel painful’; *painful* ‘causing you pain’. Наиболее богатым семным составом обладают глагол *to ache 1*. ‘to feel a **continuous** pain that is **not severe**’ и прилагательное *sore 1*. ‘if a part of your body is sore, it is painful, and often red, especially because of **infection** or because a **muscle** has been **used too much**’ (The Collins English Dictionary Online). Первая лексема содержит в своем значении семантические признаки, описывающие характер боли: «длительная» и «несильная боль». В значении прилагательного *sore* отражены причины боли – инфекция, травма или мышечная усталость, нагрузка. В семантике остальных членов ряда отражен только один центральный семантический признак – «ощущать боль, больно».

Поэтому на следующем этапе нашего исследования мы выявляли вариативные семантические признаки, профилируемые за счет контекстного окружения.

По данным корпусного анализа (The British National Corpus) было установлено, что наиболее широкозначными лексемами в исследуемом синонимическом ряду являются *hurt 2* и *be painful*, которые могут употребляться

с наименованиями любых частей тела без фиксации в семантике каких-либо деталей: болеть может что угодно и как угодно безотносительно характера и причины боли – *my throat / head / face / foot / chest / neck / back... hurts / is painful*. Разница между ними заключается в том, что *be painful* в основном употребляется в контекстах с обозначениями объектов, физиологических процессов или органов, являющихся **причиной** боли: *cut* ‘порез’, *sting* ‘укус насекомого, змеи’, *lump* ‘шишка’, *bite* ‘укус животного’, *sore* ‘язва’; *larynx* ‘гортань, горло’, *glands* ‘гланды’; *injury* ‘травма’, *inflammation* ‘воспаление’, *periods* ‘менструация’, *death* ‘смерть’. Ср., например: *Her glands were swollen and painful* ‘Ее миндалины опухли и болели’. Однако самым частотным вариантом у лексемы *painful* в корпусе было значение 2 ‘causing you to feel upset or embarrassed’ ‘чувство огорчения или неловкости’ (CED).

Гораздо разнообразней обнаруживается картина у двух других членов синонимического ряда – *ache 1* и *be sore*. В семантике глагола *ache 1* были выявлены вариативные семантические признаки, характеризующие причины тупой ноющей боли (мышечная, суставная, менструальная, от натуги, от голода, от внешнего механического воздействия, вирусной или инфекционной этимологии и т. д.): *My cheeks ache with the grin* ‘Мои щеки болят от улыбки’. *His handshake made my knuckles ache* ‘От его рукопожатия мои костяшки болели’. Тем не менее центральным концептуальным семантическим признаком здесь выступает характер боли – постоянная, но терпимая.

В семантике прилагательного *sore* в составном именном сказуемом *be sore* помимо центральных признаков «боль инфекционного происхождения» и «мышечная боль» были также выявлены вариативные признаки «**боль от механического повреждения**» и «**от натруженности, усталости**»: *Our feet often became too sore and blistered to be put into shoes* ‘У нас ноги часто были натертыми и покрывались волдырями, чтобы можно было носить обувь’; *I’m sore, but I have no plans to retire* ‘Я устал, но не планирую уходить на пенсию’; *You all right? Yeah, I’m just sore from a workout* ‘Я просто устал после тренировки’. Прилагательное *sore* при выражении боли в английском языке наиболее часто употребляется в атрибутивном сочетании *sore throat* (25 % от общего количества словоупотреблений). Также было выявлено относительно большое количество словосочетаний *sore muscles, sore legs, sore feet*.

При этом у большинства синонимических выражений в контекстном окружении были обнаружены наименования *throat, eyes, head, stomach*, которые при употреблении с разными синонимами профилируют различные семантические признаки. Так, в предложении *My throat / head / stomach hurts* подчеркивается наружный, механический характер боли (от вдыхания удушливого газа, от воздействия вредных веществ, от удара или сотрясения мозга и т. п.). В предложении *My eyes hurt* в значении глагола профилируется признак «усталость»: глаза болят от перенапряжения (долгая работа за компьютером, чтение, фиксация на одной точке ‘stare’ и т. д.). Этот же



признак актуализируется в данном контексте и с глаголом *ache* 1: *...big screen like that, it makes your eyes ache after a while* ‘...от такого большого экрана, как этот, устают глаза’. В случае с *sore*, однако, в сочетании с существительным *eyes* причины и характер боли иные – инфекционные заболевания глаз, их усталость / старость либо воспаление кожи век: *Sore eyes I [a very old lady] may have, but at least I am not blind and can still darn my own stockings...* ‘У меня, может быть, и старые глаза, но, по крайней мере, я не слепа и все еще могу заштопать свои чулки’.

Употребление прилагательного *sore* в составе именного сказуемого часто употребляется для описания состояния усталости после физических нагрузок или общей физической и ментальной утомленности, что особенно характерно для американского варианта английского языка.

Стоит отметить, что вопрос «Где болит?» в английском языке можно задать с помощью только двух членов синонимического ряда – *hurt* 1 и *sore*: *Where does it hurt? Where's it sore? That's sore. Sore in there?*

Таким образом, результаты нашего исследования не позволяют считать рассматриваемые синонимы взаимозаменяемыми в контексте за счет вариативных семантических признаков, которые у каждой лексемы свои, индивидуальные: «причина боли» у лексем *painful* и *ache* 1, «боль от механического повреждения» и «боль от усталости» у *sore*. Данные признаки ограничивают сочетаемость синонимов и возможности их взаимозаменяемости. Наиболее широкозначным синонимом с семантикой боли оказалась лексема *hurt*.

**Н. А. Курило**

## О ГРАФИЧЕСКОЙ ВАРИАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ СОКРАЩЕНИЙ

Настоящее исследование посвящено проблеме графической вариативности современных английских сокращений. Под *вариативностью* мы понимаем взаимозаменяемость вариантов нормы в пределах синхронного подхода и в рамках литературности, нормативности; а также функционирование нормативных вариантов в речевой деятельности (Л. И. Скворцов). От вариативности, по мнению ряда исследователей (например, Л. И. Скворцова), следует отличать вариантность как соположение вариантов (как в синхронном, так и в историческом аспекте), употребление которых отмечено в речи.

Среди вариантов, существующих в языке, необходимо различать, с одной стороны, варианты в пределах нормы, а с другой – варианты, один из которых нормативен, а другой (или другие) – не нормативен. Объектом настоящего исследования являются нормативные варианты графического оформления английских сокращений. Основным критерием разграничения вариантов графического оформления сокращения и отнесения их к разряду нормативных

являлась зафиксированность варианта графического оформления сокращения в словаре. Для этого мы широко использовали словари английских сокращений, а также толковые словари современного английского языка.

Итак, сокращения современного английского языка могут иметь разные варианты графического оформления (а именно, с использованием знака препинания (например, точки, косой черты, дефиса и т. д.) или без (*O.K.* и *OK* ← *all right / all correct* от *orl correct* (фонетическое написание) ‘хорошо; правильно, все в порядке’); отдельно, через дефис или слитно (*euro zone*, *euro-zone* и *eurozone* ← *European currency zone* ‘еврозона’); прописными или строчными буквами (*EDSAT* и *edsat* ← *educational television satellite* ‘спутник для общеобразовательных телевизионных программ’); с использованием служебного слова, знака-заместителя служебного слова (например, знака & вместо союза *and*) или без (*S of S*, *SOS*, *SoS* и *SS* ← *Secretary of State* ‘государственный секретарь, министр иностранных дел (США)’ и, что представляется более интересным, подвергаться комбинированным изменениям. Сравните, например: *A-D*, *A/D* и *AD* ← *analog-(to)-digital* ‘аналого-цифровой’; *AKA*, *a.k.a.*, *a/k/a* и *aka* ← *also known as* ‘иначе называемый, известный также под именем’; *C/A*, *CA*, *c/a* и *ca* ← *current account* ‘текущий счет’; *DBA*, *d.b.a.* и *dba* ← *doing business as* ‘делая что-то в качестве’; *L of C*, *LOC*, *LoC* и *LC* ← *Library of Congress* ‘Библиотека конгресса США’; *m and e* и *M&E* ← *music and effects* ‘музыка и звуковые эффекты’; *R and R*, *R&R*, *r.&r.*, *r.'n'r.* и *r-'n'-r* ← *rock and roll / rock'n'roll* ‘рок-н-ролл’ и т. д.

Перечисляя разные варианты графического оформления английских сокращений, мы хотим подчеркнуть, что процесс их использования характеризуется не отношениями «замещения», а отношениями «рядоположности» и «сосуществования» (термины предложены Е. С. Кубряковой). При этом мы не исключаем преимущественное использование одного из вариантов сокращения при постепенном вытеснении других вариантов.

Более того, мы считаем, что наличие целого ряда вариантов графического оформления сокращения далеко не всегда является свидетельством простого варьирования его графической формы и может указывать на серьезные изменения, которым подвергается сокращение, и которые, в результате, приводят к тому, что сокращение начинает восприниматься как единый комплекс, нерасчлененная лексическая единица (например, *electronic mail* → *E-mail* → *Email / e-mail* → *email* ‘электронная почта’).

И, наконец, мы полагаем, что отсутствие единых правил, регламентирующих оформление сокращений (речь идет об отсутствии четких критериев употребления в сокращениях прописных и строчных букв, знаков препинания и т. д.), не может не осложнять как процесс создания письменного текста, так и процесс его восприятия.

## СЛОВОСЛОЖЕНИЕ КАК ИСТОЧНИК ОТАББРЕВИАТУРНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Предпринятое исследование посвящено изучению отаббревиатурных производных, являющихся результатом процесса словосложения.

Результат словообразовательного процесса с участием сокращения может обозначаться разными терминами: *аббревиатурное производное*, *отаббревиатурное производное (слово)*, *производное от аббревиатуры*, *производное отаббревиатурного характера*, *корневая аббревиатура* и т. д. Так, например, А. Т. Липатов предлагает использовать термин *аббревема*, который, по его мнению, удобен тем, что он однословен и по своей структуре встает в один ряд с такими привычными названиями, как фонема, лексема, морфема, семантема, синтаксема, фразема и т. д. В настоящем исследовании мы остановились на использовании терминов *отаббревиатурное производное* и *аббревема*.

По нашим наблюдениям, сокращенные лексические единицы, используемые в современном английском языке, могут принимать участие практически во всех основных словообразовательных процессах, а именно: в процессах аффиксации, конверсии, словосложения, обратной деривации и аббревиации (в данном случае – вторичной аббревиации). При этом анализ отаббревиатурных производных свидетельствует о том, что наиболее активно сокращения участвуют в процессе словосложения: более 70 % аббревем, отобранных для проведения настоящего исследования, являются результатом процесса словосложения. Это такие лексические единицы, как *lab-acquired*, *lab-made*, *NASA-funded*, *NASA-supported*, *3D-printed*, *UK-focused* и т. д.

Принадлежность данных лексических единиц к сложным словам определялась по последнему деривационному шагу, приведшему к их порождению. Так, к сложным словам были отнесены производные, возникшие в результате сложения двух исходных единиц, а также производные, возникшие в результате акта сложения, сопровождаемого одновременно каким-либо еще деривационным процессом (например, аффиксацией). К сожалению, в имеющейся в нашем распоряжении выборке сложнопроизводные лексические единицы обнаружены не были.

Структурная классификация отаббревиатурных производных, являющихся результатом процесса сложения, включает следующие модели:

1) *noun + noun*: *Covid-era* ‘эпоха ковид’ ← *Covid (coronavirus disease) + era*, *STEM-career* ‘карьер в сфере науки, технологии, инженерии и математики’ ← *STEM (science, technology, engineering and mathematics) + career*;

2) *adjective + noun*: *OpenNET* ‘веб-сайт, посвященный открытым и свободным компьютерным технологиям’ ← *open + NET (network)*;

3) *noun+adjective*: *Covid-free* ‘без ковид-инфекции’ ← *Covid (coronavirus disease) + free*;

4) *noun+participle II: STEM-based* ‘базирующийся на науке, технологии, инженерии и математике’ ← *STEM (science, technology, engineering and mathematics) + based*.

Участие сокращенных лексических единиц в словообразовательных процессах характерно для сокращений, употребляемых в текстах разных функциональных стилей. Однако лидирующее положение по лексическому разнообразию отаббревиатурных производных, являющихся результатом процесса словосложения, занимают тексты газетного стиля. Объясняется это, на наш взгляд, тем, что наряду с обычной, постоянно повторяющейся тематикой в газете может появиться практически любая тематика, оказавшаяся актуальной по той или иной причине, а тематическое разнообразие влечет за собой и лексическое разнообразие.

Естественно, что чем выше словообразовательная активность сокращения, тем оно самостоятельнее в системе языка (имеется в виду возможность использования сокращенной лексической единицы без полного наименования, являющегося деривационной основой для образования сокращения). Более того, словообразовательная активность сокращения, в частности относящегося к инициальному типу, свидетельствует о том, что оно уже воспринимается не как набор букв, за которыми стоят компоненты неоднословного наименования, а как единый комплекс, нерасчлененная лексическая единица. В этом отношении очень показательна сокращенная лексическая единица *Covid*, которая не только произносится как простое слово согласно орфоэпическим нормам английского языка, но и демонстрирует графическую вариативность (сравните: *COVID* и *Covid*) наряду с высокой словообразовательной активностью.

**Н. В. Подгорная**

## РОЛЬ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОЗАИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Актуальность исследования определяется возросшим в последние годы интересом к интерпретации речевого смысла и роли реципиента (адресата, интерпретатора), к проблемам семантической многозначности, к вопросам передачи и получения информации, а также отсутствием к настоящему моменту полного описания грамматических способов выражения субъективной модальности в текстах художественной литературы.

Материалом для исследования послужили примеры предложений, содержащих модальность, отобранные методом сплошной выборки из таких произведений, как Э. Гилберт «Есть, молиться, любить», Х. Ли «Убить пересмешника», А. Кристи «Спящее убийство».

С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова в толковом словаре русского языка приводят следующее определение модальности: «категория, обозначающая отношение говорящего к содержанию высказывания (к действительности)

и выражающаяся категориями наклонения глагола, интонацией, модальными словами (например, должен, возможно, необходимо)». На основании вышеприведенного определения можно заключить, что модальность является понятийной, синтаксической, семантической категорией предложения, выражаемой различными грамматическими и лексическими средствами.

М. В. Андреевская утверждает, что модальность – это и есть «отношение говорящего к содержанию высказываемого».

В. Г. Адмони, в свою очередь, считает, что «модальность – это отношение говорящего к реальной действительности». Данные определения указывают на субъективность модальности, равно как и на приписывание различных оттенков тем фразам, в которых содержатся модальные компоненты. Субъективная модальность служит для выражения оценки говорящего степени понимания объективных связей на основании интеллектуальной квалификации сообщаемого: уверенность / неуверенность, предположение, сомнение (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова).

Анализ предложений, содержащих модальные компоненты, позволяет говорить о том, что модальность может выражаться при помощи сослагательного наклонения. Так, в качестве примеров можно привести некоторые предложения из произведения А. Кристи «Спящее убийство»:

*I imagine that most young men of spirit would feel like that. I even sympathise and almost admire you for it. But I wish – oh, I do wish – that you wouldn't do it* (А. Christie) ‘Я симпатизирую вам и даже восхищаюсь вами. И все же я бы хотела – очень хотела! – чтобы вы обо всем этом забыли’.

*I wish you could remember a bit more* (А. Christie) ‘Тебе ничего другого не приходит в голову?’.

В данном случае модальность выражается при помощи глагола *wish*, который показывает волеизъявление говорящего. При этом вероятность реализации действия, которое является желаемым для говорящего, остается под сомнением, так как само действие от него не зависит.

Также субъективная модальность может быть представлена и в предложениях с условным наклонением, что прослеживается на примере из произведения Х. Ли «Убить пересмешника»:

*If General Jackson hadn't run the Creeks up the creek, Simon Finch would never have paddled up the Alabama, and where would we be if he hadn't?* (Н. Lee) ‘Если бы генерал Джексон не прогнал индейцев племени Ручья вверх по ручью, Саймон Финч не приплыл бы на своей лодке вверх по Алабаме, – и что бы тогда с нами было?’.

В примере выше указывается, что могло бы произойти при определенных условиях. Потенциальность действия в данном случае является субъективной модальностью, так как рассуждения о возможности действий принадлежат определенному человеку.

Весьма часто субъективная модальность передается при помощи модальных глаголов, выражающих возможность, разрешение, необходимость, удивление, негодование, возмущение и т. п. Она наилучшим образом реали-

зуются в диалогах персонажей, богатых экспрессивно-эмоциональными оттенками высказываний. В процессе коммуникативного взаимодействия выражается не само действие, а отношение к нему. Ниже представлены примеры из произведения Э. Гилберт «Есть, молиться любить»:

*This was my moment to look for the kind of healing and peace that can only come from solitude* (E. Gilbert) ‘Это был момент поиска исцеления и мира, что может дать только одиночество’.

В этом примере прослеживается указание на существование возможности возникновения чего-либо.

*They say that the box may arrive or it may not arrive, but such things are out of our hands* (E. Gilbert) ‘Они говорят, что посылка может прибыть либо не прибыть, но мы не можем на это повлиять’.

Здесь подчеркивается, что возможность выполнения действия связана с разрешением выполнить данное действие.

*If I may impose my opinions here, I think it should always be the last thing you try* (E. Gilbert) ‘Если я могу высказать свое мнение, я думаю, это должно быть последним, что вы пытаетесь сделать’.

Данный пример содержит как модальный глагол, так и союзное слово *if*, которое усиливает эффект субъективной модальности. Примечательно также, что предложение построено в форме условия, а не в форме вопроса, следовательно, можно утверждать о наличии в нем имплицитного вопроса.

*More contemporarily, the Dalai Lama has repeated the same idea, assuring his Western students repeatedly that they needn't become Tibetan Buddhists in order to be his pupils* (E. Gilbert) ‘Более точно, Далай Лама повторял ту же идею, уверяя своих западных студентов неоднократно в том, что им не нужно становиться тибетскими буддистами, чтобы быть его учениками’.

В примере выше автор указывает на субъективное понимание отсутствия необходимости выполнения действия.

Кроме этого, анализ показал, что субъективная модальность может быть выражена при помощи модальных слов, среди которых такие, как *maybe*, *perhaps*:

*I look at the Augustineum, and I think that perhaps my life has not actually been so chaotic, after all* (E. Gilbert) ‘Я смотрю на Августинум и думаю, что, возможно, моя жизнь на самом деле не была такой хаотичной’.

В данном случае говорящий считает, что имеет возможность жить не такой хаотичной жизнью, что на языковом уровне представлено при помощи глагола *think* и слова *perhaps*. Здесь использовано изъявительное наклонение. Необходимо обратить внимание, что форма изъявительного наклонения семантически экстенсивна, поскольку ее определенные значения могут реализовываться только в определенных контекстных условиях посредством различного лексико-синтаксического окружения. При этом основное модальное значение данной формы сводится к устанавливаемому говорящим соответствию содержания высказывания действительности.

*Maybe it's lawyers – and money in it* (Н. Lee) ‘Возможно, это юристы – и тут есть деньги’.

В вышеобозначенном примере выше субъективная модальность прослеживается за счет предположения, что те люди, о которых идет речь, могут быть юристами. В то же время действительность может отличаться от того, что предполагает автор.

Таким образом, для выражения субъективной модальности на лингвистическом уровне в рассматриваемых произведениях чаще всего используются модальные глаголы, которые определяют характер персонажей, их нравственные и эстетические ценности, а также передают различное отношение говорящего к тому, что сообщается. В то же время могут применяться модальные слова и конструкции сослагательного наклонения. При помощи наклонений модальность можно трактовать как оппозицию реальности / ирреальности, при этом реальность является семантически интенсивной, а ирреальность – семантически экстенсивной и включает недействительность, побуждение и предположение.

**А. Н. Поляк**

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Для полноценного овладения иностранным языком необходима не только аудиторная, но и самостоятельная работа студентов. Поэтому в учреждениях высшего образования самостоятельной работе и ее организации уделяется все больше внимания.

Повышению эффективности организации самостоятельной работы способствует опора на когнитивно-коммуникативный подход.

Особый интерес представляет применение когнитивно-коммуникативного подхода в процессе обучения и усвоения грамматики в языковом учреждении высшего образования, так как данный аспект является одним из важнейших для овладения иностранным языком.

Использование этого подхода является актуальным на сегодняшний день, поскольку он в значительной степени развивает познавательные возможности студентов, дает возможность накапливать и упорядочивать знания благодаря когнитивной и коммуникативной составляющим.

Когнитивная составляющая рассматриваемого подхода заключается в опоре на сознание студентов, на процесс обработки информации, на осознание ими сути изучаемых явлений. Это способствует осознанному использованию, например, грамматических структур в процессе овладения иностранным языком. В этом случае учет особенностей мышления, памяти, внимания, восприятия при овладении иностранным языком помогает наилучшим образом организовать самостоятельную работу по грамматике.

Что касается коммуникативной составляющей данного подхода, то она предполагает рассмотрение языка как средства общения. Здесь внимание уделяется мотивированности обучающихся, которая отражается во внутренней потребности в общении на английском языке.

Таким образом, этот подход основывается на связи характеристик сознательности (когнитивный компонент) и активности обучающегося (коммуникативный компонент). Это может позволить повысить эффективность использования студентами приобретаемых знаний на занятиях в языковом учреждении высшего образования.

При организации самостоятельной работы студентов по грамматике на основе когнитивно-коммуникативного подхода преподаватель подбирает необходимые дидактические материалы. В рамках комплекса заданий и упражнений по определенной теме обучающимся может быть предложено создание таблиц, схем и карточек. В таком случае преподаватель может обеспечить студентов памяткой, которая будет описывать последовательность действий при работе с тем или иным дидактическим материалом. Предлагаемые обучающимся или создаваемые ими карточки и таблицы улучшают восприятие материала и способствуют впоследствии наилучшей коммуникации с использованием определенных структур.

С этим связана и технология развития критического мышления, в рамках которой, например, при изучении модальных глаголов студентам может быть предложено создание ассоциативной карты, где они могут указать функции модальных глаголов и лексические эквиваленты. Используя графические организаторы «спайдограмма» и «кластер», студенты могут структурировать информацию и приводить свои примеры в процессе работы над изучением, например, новых функций герундия или инфинитива. Благодаря этому у обучающихся появляется более четкое представление об использовании материала.

Дидактические материалы способствуют процессу познания, опираясь на уже имеющийся опыт, создавая с ним связь. При таком рассмотрении грамматического правила обучающимся легче, например, его применить, использовать в речи.

Кроме того, стоит учитывать познавательные стили обучающихся при организации самостоятельной работы. У обучающихся может преобладать визуальная, аудиальная и кинестетическая модальность опыта. Для первых актуальна визуальная опора на вышеупомянутые приемы графической систематизации материала, наглядность. Для студентов с преобладающей аудиальной модальностью опыта важно восприятие информации на слух, в чем может помочь самостоятельное проговаривание вслух изучаемых грамматических структур и конструкций. При преобладании кинестетической модальности опыта обучающиеся могут лучше усвоить материал в процессе создания или заполнения различных таблиц, схем и карточек.

После работы над грамматическим материалом студентам может быть предложено задание на рефлекссию. Оно может состоять из нескольких



вопросов, на которые нужно ответить, или предложений, которые необходимо дополнить. Вопросы могут касаться изученного материала и анализа своих достижений на данном этапе, того, что было выучено, чем обучающийся доволен. В таком случае обучающиеся выражают свои идеи в речи, используя уже осознаваемые грамматические структуры.

Такого рода задания для отработки грамматических правил вызывают интерес у студентов, а также привлекают к активному участию в их выполнении. В связи с тем, что при предъявлении материалов учитывается вышеупомянутое, мы можем говорить о последующем облегчении использования обучающимися ряда изучаемых грамматических структур в общении и возрастании эффективности самостоятельной работы.

**Н. П. Семёнова, И. Н. Смоглей**

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИО- И ВИДЕОРЕСУРСОВ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Формировать иноязычную компетенцию вне среды употребления языка очень трудно. Поэтому одной из задач преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на занятии, с использованием различных приемов работы. Одним из средств достижения этой цели может служить применение аудио- и видеоресурсов для обучения иноязычному общению.

В настоящее время преподавателями секции ПУПР 1 курса проводится работа по разработке аудио- и видеоприложения в дополнение к учебному пособию «Практика английской речи. В 2 частях» в рамках действующего УМК по «Практике устной и письменной речи», 1 курс. Интеграция пособия с аудио- и видеоматериалом видится нами как важный шаг к созданию электронного УМК по дисциплине «Практика устной и письменной речи» на 1 курсе.

Использование аудио- и видеоресурсов в процессе обучения иноязычному общению имеет ряд преимуществ и позволяет решать разноплановые задачи как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы. В процессе аудиторной работы применение аудио- и видеоресурсов оживляет занятие, создает более непринужденную обстановку, воздействует эмоционально, провоцирует на высказывание своего мнения и / или отношения к проблеме. При этом аудиторный формат накладывает некоторые ограничения в использовании аудио- и видеоресурсов: это ограниченность длительности демонстрируемого эпизода, отсутствие возможности у студентов пересматривать / прослушивать эпизод неограниченное количество раз и делать паузы, где они считают это необходимым. Однако последний недостаток можно устранить и сделать просмотр / прослушивание эпизода более индивидуализи-

рованным, если использовать не фронтальную форму предъявления аудио- или видеозаписи с одного устройства, а использовать мобильные телефоны и индивидуальную слуховую гарнитуру обучающихся.

Внеаудиторный формат позволяет снять ограничение по длительности эпизода, количеству предъявлений и возможности останавливать воспроизведение по мере необходимости. Цели использования аудио- и видеоресурсов при внеаудиторной работе могут быть следующие: предъявление информации по теме (например, *особенности приемов пищи в странах изучаемого языка, манеры поведения за столом, права покупателей, как снять жилье*), образец для создания собственного высказывания по предложенной тематике (*опишите свой характер, расскажите о любимом предмете одежды, опишите внешность своих родственников*), предоставление разных мнений и советов в сложных жизненных ситуациях (*взаимоотношения подростков и родителей, взаимоотношения партнеров, взаимоотношения внутри семьи*).

Для оптимизации работы над диалогической речью применяются следующие задания, которые студент выполняет внеаудиторно и которые являются подготовительным этапом для реализации коммуникативных намерений в форме диалогической речи непосредственно в аудитории: заполнить таблицу фразами из диалогов (*покупка продуктов и одежды, заказ еды в ресторане*), посмотреть объяснение носителями языка значения и особенностей употребления речевых клише (*знакомство, приветствие, комплименты, жалоба*) с учетом регистра их использования в речи и выполнить предложенные задания. При этом студент получает информацию не только вербального, но и невербального характера, в том числе об интонационных моделях и жестах, характерных для представителей изучаемой культуры в рассматриваемых ситуациях. Аудио- и видеоматериалы по диалогической речи могут быть двух видов: диалоги-образцы речевого поведения в заданной ситуации (*заказ еды в ресторане, покупка одежды, возврат товара в магазин* и т. д.) и обучающие видео, в которых носители языка предъявляют фразы и комментируют их использование в определенной коммуникативной ситуации.

Особое место среди обучающих аудио- и видеоресурсов занимают ресурсы, в которых носители языка объясняют значение и особенности употребления лексики (*лексика для съема жилья, описания внешности человека, дружеских и романтических отношений, погоды, фразовые глаголы и идиомы для описания еды, погоды* и т. д.). Данного рода ресурсы предоставляют студентам возможность узнать, как понимают значения слов или фраз носители языка, понять разницу в значениях близких слов, представляют собой образец употребления изучаемого языка в качестве метаязыка, с помощью которого можно объяснить значение слова, и стимулируют использование изучаемого языка с целью описания значения языковых единиц, а также способствуют более активному применению изучаемого языка, стимулируют мыслить на изучаемом языке с меньшей степенью использования родного языка.

Предлагаемые студентам аудио- и видеоматериалы не только стимулируют процесс обучения, но и открывают возможности овладения как языком, так и иноязычной культурой, являются ценным материалом при сравнении и сопоставлении культурных реалий и, как следствие, способствуют обучению эффективной речевой коммуникации. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и особенности использования языка в конкретном контексте, поскольку зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полно и точно понять его смысл. Это не только активизирует внимание и память учащихся, расширяет их кругозор, но и способствует развитию и совершенствованию навыков аудирования и говорения.

На данном этапе ведется работа над подбором аудио- и видеоресурсов по тематике курса и созданием к ним комплексов упражнений. Ресурсы размещены в Google таблице с общим доступом для преподавателей курса. Планируется разработать системный комплекс упражнений по отобранным аудио- и видеоресурсам с размещением на платформе Moodle внутри курса по дисциплине ПУПР 1 курс.

В качестве примеров интеграции использования пособия и аудио- и видеоресурсов можно привести следующие:

1) видеосюжет приготовления блюда: *How to make the perfect omelette with Jamie Oliver* (<https://www.youtube.com/watch?v=OQyRuOEKfVk>):

- подготовка к просмотру: предварительное обсуждение, в ходе которого повторяется лексика, близкая к тематике сюжета, а также стимулируется интерес учащихся к теме;

- проверка понимания и поиск информации во время просмотра: выбор правильного ответа на поставленный вопрос, восстановление хронологии инструкций рецепта; можно убрать звук, оставив изображение, и попросить прокомментировать действия героя сюжета;

- после просмотра: повторение и отработка речевых блоков, обсуждение и сравнение увиденного рецепта с рецептами своих блюд;

2) видео диалогов в ресторане между официантом и клиентом:

- подготовка к просмотру: обсуждение этапов ведения диалога и типичных фраз, используемых официантом и клиентом (упр. II, с. 47–48, «Практика английской речи. В 2 частях. Ч. 2»);

- просмотр: дополнить таблицу формулами-клише из видео (упр. V, с. 50–51, «Практика английской речи. В 2-х частях. Часть 2»)

- после просмотра: разыграть ситуации (упр. VII, стр. 53 «Практика английской речи. В 2 частях. Ч. 2»);

3) видео «Как делать комплименты по поводу одежды»:

- подготовка к просмотру: изучение способов, как сделать комплимент и стратегий ответа на комплимент (упр. III, а, б, с. 108–109, «Практика английской речи. В 2 частях. Ч. 2»);

- просмотр: записать фразы, которые используются для того, чтобы сделать комплимент и ответить на комплимент, определить используемые коммуникативные стратегии;
- после просмотра: калейдоскоп комплиментов – сделать комплименты всем своим одноклассникам.

**Д. А. Черток**

## СОВРЕМЕННЫЕ ИКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Новая экономическая и социокультурная среда значительно трансформирует представление о парадигме высшего образования, изменяя его цели и содержание, методы и обустройство самой высшей школы, стратегии и тактику методической работы с вовлечением всех сторон профессиональной деятельности преподавателей и студентов. Это диктует необходимость быстрого реагирования вузов, а также преподавателей учреждений образования, представителей организаций, деятельность которых связана с разработкой и реализацией информационных коммуникационных технологий (ИКТ).

Подготовка ИКТ-компетентных педагогических кадров, других специалистов сферы образования, способных решать весь комплекс задач, стоящих перед учреждением высшего образования, становится одним из факторов конкурентоспособности высшей школы в условиях целенаправленно организованного процесса информатизации образования сегодня (Т. А. Лавина).

В ходе реализации компетентного подхода на практике дидактические свойства (ИКТ) способствуют интенсификации процесса обучения иностранному языку, созданию информационно-коммуникационной среды для деятельности пользователя – студента или преподавателя – с информационным ресурсом, а также единству способов доступа к нему, обмену информацией, ее передачи и транслирования (И. В. Роберт).

В процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов применение ИКТ на различных этапах занятий способствует активизации формирования их социокультурной компетенции; моделирует изучаемые социокультурные объекты и их отношения; способствует визуализации получаемой социокультурной информации; стимулирует диалог пользователя со средствами ИКТ; графически интерпретирует социокультурные знания; обеспечивает хранение больших объемов социокультурной информации с возможностью легкого доступа к ней, ее передачи, тиражирования; автоматизирует процессы информационно-поисковой деятельности, научно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения социокультурных знаний (Т. А. Лавина).

Работа с мультимедийными программами, электронными словарями, иноязычными ресурсами Интернета существенно воздействует на стереотипы поведения обучающихся; развивает у студентов стремления и умения самостоятельно получать знания для осуществления коммуникации на иностранном языке; увеличивает степень их коммуникативно-когнитивной и учебной автономии; развивает способности к самообразованию. В целом это расширяет кругозор и повышает информационную грамотность студентов в условиях поликультурного обучения в учреждении высшего образования, воспитывает толерантность и уважение к духовным ценностям разных стран и народов.

В обстановке быстро меняющейся веб-ориентированной информационно-образовательной среды вуза с вовлечением продвинутых технологий (система управления обучением *MOODLE*, приложение для интерактивного преподавания *Blackboard Learn*, гибкая корпоративная платформа *eFront*, сервисы *Google*; интернет-технология *Web 2.0*, интерактивная доска и программа *SMART Notebook*, социальная сеть *Facebook*, электронные портфолио, мультимедийные технологии и др.) ИКТ становятся новыми интерактивными средствами обучения и контроля, обладая целым набором дидактических преимуществ. Таким образом, формируется личностная перестройка взаимодействия субъектов образовательного процесса, необходимость создания и использования ИКТ как инновационных средств обучения иностранному языку, контроля и оценивания успеваемости студентов. ИКТ гарантируют также целый ряд достоинств смешанного обучения, способствуя переходу к интегрированной модели образования.

Важно, что ИКТ могут быть применены на всех этапах обучения: предъявления нового материала, закрепления и контроля; их можно успешно комбинировать с другими технологиями в том случае, если они удовлетворяют основным дидактическим принципам: посильности, системности, преемственности, соответствия изучаемому материалу.

На этапах контроля и тестирования обучающихся на младших курсах такие формы компонентов тестовых заданий, как визуальный информационный ряд с реалистическим (фото, видео) или синтезированным (анимация, рисунок, gif-изображение) характером, являются новшеством. Инструменты ИКТ-тестирования обеспечивают переход к новой интегрированной образовательной среде электронной подачи и оценки информации; сокращение временных затрат; недопущение конфликтных ситуаций между субъектами образовательного процесса с помощью «беспристрастной» тестовой оболочки; совершенствование мониторинга и контроля умений и навыков в инновационных типах тестовых заданий с применением мультимедийных технологий.

ИКТ выполняют особую функцию, активизируя и интенсифицируя самостоятельную учебную деятельность обучающегося, что в новых условиях обеспечивает его участие в постановке целей овладения иностранным языком; выбор и использование им наиболее эффективных путей решения

учебных и познавательных задач; отслеживание успешности своего продвижения в овладении языком; соотнесение собственных действий с планируемыми результатами; оценку собственных достижений; корректирование и регу-лирование своей деятельности (Н. Ф. Коряковцева).

В связи с этим роль преподавателя приобретает особую значимость в процессе повышения продуктивности познавательной деятельности студентов, развитии их мотивации достижения, стимулировании саморазвития, формирования их социокультурной компетенции, внедрения новой образовательной технологии фасилитации как метода интерактивного обучения.

Нельзя не признать, однако, что в настоящее время в повседневной жизни сложилась тенденция к росту нехимических зависимостей молодежи (навязчивый серфинг, интернет-зависимость). Следовательно, одной из важнейших задач при этом становится профилактика еще большей гаджетозависимости студентов в условиях формирования ИКТ-компетенций, рационального использования гаджетов и возможностей Интернета для обучения и развития, удаленного общения с участниками образовательного процесса. В силу этого необходимо обеспечить социализацию обучающихся и их вовлечение в совместные проекты, как на занятиях, так и во внеаудиторной деятельности, в ходе которых студенты будут обучаться живому и удаленному общению с реальными собеседниками, интересу к ним, утверждению себя как личности в реальных делах.

В целом, использование средств ИКТ в формировании социокультурной компетенции у студентов младших курсов при обучении иностранному языку неизменно приводит к качественному изменению содержания обучения. Педагогический потенциал ИКТ оказывает влияние на повышение социокультурной компетенции студентов. Реализация потенциала инновационных технологий направлена на создание новой учебной среды, в которой студенты получают доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте. Это делает учебный процесс более привлекательным, демократичным, комфортным и потенциально стимулирует студентов к самообразованию и обучению в течение всей жизни.

**О. А. Шаранда**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСА PADLET  
ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ  
ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ НА МЛАДШИХ КУРСАХ  
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Организация процесса обучения в современных условиях подразумевает внедрение цифровых технологий в учебный процесс и является повседневной практикой в любом образовательном учреждении. Использование цифровых инструментов для реализации целей обучения, формирования, совершенствования и развития языковых навыков, умений и компетенций предоставляет

достаточное количество преимуществ как преподавателям иностранного языка, так и студентам ввиду наличия различных возможностей для отработки лексических и грамматических навыков в различных видах речевой деятельности.

Возможности применения цифровых инструментов в обучении иностранному языку многочисленны и разнообразны. Они позволяют эффективно организовать обучение в автономном, парном или групповом режиме, могут быть использованы для организации самостоятельной работы студентов, а также способствуют повышению мотивации обучаемых с помощью применения знакомых технических средств и виртуальной среды. Целью обучающих цифровых инструментов является облегчение учебного процесса, повышение его увлекательности и эффективности, также и на основе введения игрового компонента в обучение.

Рассмотрим применение такого онлайн-инструмента, как Padlet на занятиях по практической грамматике на младших курсах языкового вуза.

Padlet – это сервис для создания виртуальной учебной доски или стены с целью размещения контента и использования в образовательных целях для проведения интерактивных занятий. Padlet доступен в виде браузерной и десктопной версии, а также в виде мобильного приложения. Padlet – простой и очень удобный инструмент, с помощью которого можно создавать интерактивные доски самых разнообразных форм. Доски или стены можно брендировать, выбрать для них фон, используемые шрифты и основные цвета. После создания доски на нее можно добавлять контент. Это могут быть видео и изображения, ссылки, файлы и другие элементы. Они располагаются в карточках, у которых есть название, описание и содержимое. Карточки можно располагать в любом месте на доске, изменять их размер и цвет фона, также возможно делать связки между несколькими карточками. Возможности Padlet:

- создание интерактивных досок;
- совместная работа и редактирование;
- брендирование досок;
- добавление медиафайлов, ссылок и документов;
- управление доступом;
- готовые шаблоны.

Ни для кого не секрет, что при обучении грамматике на младших курсах языкового вуза в основном используются языковые упражнения различного вида и типа, направленные на отработку и автоматизацию грамматических структур и явлений, закрепление и совершенствование грамматических навыков. Для того, чтобы разнообразить такие занятия, стимулировать студентов к использованию изучаемых структур в речи, для решения конкретных коммуникативных задач, а также для экономии времени на занятиях студентам могут быть предложены различные задания, размещенные на виртуальной доске.

Например, при изучении способов выражения будущего времени на 1 курсе студентам может быть предложено задание, в котором они должны выразить свои ожидания и предположения относительно собственной жизни и карьеры, а именно *How Do I See Myself in 2030*. В этом задании студенты смогут использовать различные изученные видовременные формы, а также поделиться с одноклассниками своими надеждами и ожиданиями, сомнениями и возможными достижениями.

При работе над способами выражения сослагательного наклонения на 2 курсе студентам предлагается выполнить задания *What Would I Do If I Were a Prime Minister* и *Life-Changing Decisions*, позволяющие отработать различные типы выражения сослагательного наклонения, а также привнести игровой элемент путем проведения «выборов премьер-министра» с обоснованием своего выбора с использованием изучаемых грамматических структур.

При изучении неличных форм глагола студентам 2 курса предлагается написать письмо, в котором они рассказывают о своем хобби и используют герундий и инфинитив в различных синтаксических функциях.

При создании виртуальной доски необходимо соблюсти определенный протокол. Можно выбрать цвет, фон, шрифт и другие параметры, предоставляющие широкие возможности для творчества и позволяющие максимально индивидуализировать создаваемую учебную доску. Кроме этого, существуют и методические требования, обязательные для соблюдения.

Так, кроме названия доски необходимо четко сформулировать задание, а также разместить инструкции к его выполнению. Помимо этого, целесообразно предоставление образца или модели выполнения (например, образец написания письма), а также постановка учебной задачи (употребление сослагательного наклонения 2-го и 3-го типа). В инструкции к заданию преподаватель может ограничить размер или объем будущего сообщения, указав на максимальное количество знаков или предложений. Необходимым условием является также указание крайнего срока выполнения задания.

Формой обратной связи могут выступать комментарии, которые может оставлять как преподаватель, так и другие студенты, а также различного вида «реакции».

Размещение сообщений на виртуальной доске сходно публикации «постов» в социальных сетях, с возможностью оставлять «лайки» и комментарии, что делает процесс работы с доской Padlet интуитивно понятным для студентов и максимально естественным и приближенным к реальной коммуникации в условиях виртуальной среды.

Таким образом, использование виртуальной доски Padlet предоставляет широкие возможности оптимизации процесса обучения практической грамматике на 1 и 2 курсах языкового вуза.



**Т. В. Шуляковская**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ СЭО MOODLE В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Глобальные изменения в мире, связанные с тотальной информатизацией и цифровизацией общества, оказывают существенное влияние и на современное образование, заставляя педагогическое сообщество обращать внимание на вопросы не только применения, но и разработки новых компьютерных технологий и информационно-коммуникационных средств обучения.

Использование инновационных компьютерных технологий в методике преподавания иностранных языков, безусловно, повышает эффективность учебного процесса при сокращении времени, усилий и средств, необходимых для достижения поставленных целей, однако не означает отказ от традиционных средств обучения, а, напротив, предполагает их комплексное использование. Это формирует модель смешанного обучения (*blended learning*), которое объединяет в себе преимущества как очных занятий (контакт с преподавателем, языковая и речевая практика, групповые методы работы), так и дистанционного обучения (оптимизация самостоятельной работы, индивидуальный подход, облегчение доступа к материалам и т. п.). При этом использование преподавателем онлайн-ресурсов и источников информации в обучении должно быть избирательным, обдуманым и методически обоснованным.

Именно на таком принципе подачи материала базируется система электронного обучения Moodle, которая успешно функционирует в Минском государственном лингвистическом университете. Данная образовательная платформа применяется как для организации дистанционного обучения студентов-заочников, так и смешанного обучения на дневном отделении. Это бесплатный программный продукт с открытым исходным кодом, т. е. возможности Moodle могут легко расширяться сторонними разработчиками, что позволяет настраивать ее в соответствии с потребностями учреждения высшего образования и специфики преподаваемых дисциплин.

Система имеет понятный интерфейс, для использования Moodle достаточно иметь веб-браузер, что делает использование данной учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. Преподаватель легко может создать электронный курс, наполнять его содержимым и редактировать прямо в процессе обучения, добавляя различные элементы: задание, лекция, форум, глоссарий и т. д.

Какие же из инструментов Moodle актуальны и применимы в процессе обучения студентов иноязычной устной и письменной речи?

Для обучения письменной речи можно использовать «Задание», «Wiki», «Форум», «Чат».

«Задание» (*Exercise*) позволяет студентам присылать ответы на задание преподавателя в виде текста или файла. При этом преподаватель должен

четко сформулировать инструкции, ограничить объем письменного высказывания, прописать критерии оценивания, при необходимости разместить в электронном курсе активную лексику, список фраз, выражающих мнение, чувства говорящего и т. п. Данный инструмент дает преподавателю возможность отследить активность каждого студента, проверить представленные письменные работы, выставить соответствующий балл и, если это необходимо, написать свои комментарии. Пример темы для задания студентам 1 курса ФАЯ: *Share a recipe for your favourite dish (200–250 words) – the ingredients required for the recipe, preparation in chronological order (the list of verbs and linking words is provided), information how to serve and garnish the dish.*

Развивать коммуникативные умения письменной речи также можно с помощью «Вики» (*Wiki*). Как преподаватель, так и студенты могут создавать текст, вносить дополнения, исправлять и удалять содержание (текстовый материал, картинки, аудио- и видеоматериалы, ссылки на другие ресурсы и др). На занятиях по практике устной и письменной речи со студентами 1 курса с помощью данного инструмента Moodle можно подготовить групповой проект по предложенной теме (например, *The key spring / summer 2022 fashion trends, How to avoid stress while getting ready for exams*), представив затем его результаты в аудитории.

Инструмент «Форум» (*Forum*) также может быть использован для организации общения преподавателя со студентом, а также студентов друг с другом. Форма общения в «Форуме», в отличие от элемента «Чат» (*Chat*), является асинхронной, предоставляя возможность студентам подготовиться к письменному высказыванию. Форумы могут быть разной структуры и включать оценку (рейтинг) сообщений. Последние можно просматривать в различных форматах, есть вероятность того, что они содержат вложения. Пример вопросов для обсуждения на 1 курсе: *What kind of shopper are you?, Recommend your friend from abroad the best season to visit Belarus, Describe your dream house* и т. п.

Для проверки знаний активной лексики по изучаемым темам Moodle имеет широкий набор инструментов с целью создания тестов (*Test*) и проведения обучающего и контрольного тестирования с разными формами вопросов: множественный выбор, на соответствие, короткие ответы, эссе и т. п. Система также предоставляет множество функций, облегчающих обработку тестов: можно задать шкалу оценки, существуют механизмы полуавтоматического пересчета результатов и статистического анализа результатов тестирования.

Для усиления мотивации студентов к изучаемым темам и достижения высокого уровня наглядности языкового материала на занятиях по обучению устной и письменной речи можно использовать многофункциональный интерактивный конструктор H5P (*H5P Interactive Content*), который позволяет преподавателю применить творческий подход в создании креативного контента. Это удобный и простой в использовании конструктор, дающий

возможность выбрать любой имеющийся шаблон и заполнить его текстом, графикой, звуком или видео для создания интерактивного задания. В модуле H5P успешно реализован метод геймификации (использование элементов игры в неигровом контексте). При этом приложения, созданные с помощью H5P, позволяют проводить не только обучение, но и контроль знаний. Пользовательский интерфейс и баллы отслеживаются системой и доступны через Журнал оценок Moodle.

H5P позволяет создавать такие стандартные типы заданий как *True / False*, *Multiple Choice*, *Fill in the gaps* и др. Для запоминания активной лексики по изучаемым темам часто используют *Dialog Cards* (карточки с заданием или намеком на слово / выражение и правильным ответом на обратной стороне) и *Flashcards* (быстрые карточки с вопросом / изображением и полем для ввода ответа). *Drag and Drop* (перетаскивание текста или изображения) и *Find Hotspots* (нахождение верных точек-объектов на изображении) позволяют студентам визуализировать логические соединения и закрепить изученный материал. Можно даже проверять эссе (*Essay*) студентов автоматически по наличию в нем ключевых слов и выражений из активной лексики.

В рамках одного компонента возможно сгруппировать несколько материалов H5P для их последовательной демонстрации, сделать своеобразный «комбо» (*Column*) или создать презентацию (*Course Presentation*) из слайдов с мультимедийными элементами – тестами, викторинами, вопросами и интерактивным видео (*Interactive Video*) по изучаемой теме.

В целом, конструктор H5P является эффективным инструментом в формировании языковой компетенции, дает возможность добиться высокого уровня наглядности языкового и страноведческого материала.

Однако дистанционный курс в Moodle, даже с применением данного модуля, не заменяет естественного речевого взаимодействия с преподавателем и другими студентами, поскольку потенциал любого электронного курса ограничен в формировании коммуникативно-речевой компетенции, предлагая в основном однотипные имитативно-аналоговые задания. Только при смешанном обучении и использовании электронного образовательного ресурса в сочетании с традиционными аудиторными занятиями процесс обучения иноязычной устной и письменной речи становится более эффективным, предоставляя студентам новые современные возможности в освоении материала.

## Круглый стол

### «ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН»

Е. В. Будник

#### РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СТРАНОВЕДЕНИЕ»

Стремительные изменения в современном обществе вызывают новые требования к высшей школе. Хорошо подготовленный специалист должен владеть современными информационными технологиями, обладать коммуникативными способностями, уметь работать в команде, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации. Стимулирование индивидуальной работы студентов представляется значимым направлением в совершенствовании современного высшего образования.

Самостоятельная работа студентов является важным этапом при овладении знаниями по дисциплине «Страноведение» и работой с электронно-методическим учебным комплексом по этому предмету. ЭУМК – это программный мультимедиапродукт учебного назначения, содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности.

Наличие ЭУМК по дисциплинам, преподаваемым в Минском государственном лингвистическом университете, является необходимым условием для эффективно организованной работы профессорско-преподавательского состава и продуктивной самостоятельной работы студентов университета.

ЭУМК по страноведению составлен с учетом современных технологий онлайн-обучения. К основным интерактивным возможностям, используемым в комплексе, относятся: доступность из любой точки, в которой имеется доступ к Интернету как на территории университета, так и вне его; возможность перехода к необходимому разделу по ссылкам, с помощью которых выстроены связи между разделами, теоретическим и справочным материалом, тестами и заданиями; включение всего материала в образовательную среду Moodle, система контроля выполнения заданий, система контроля освоения компетенций, функционирующая на образовательной платформе МГЛУ.

ЭУМК по страноведению должен обеспечить студентам возможность самостоятельно организовывать работу с учебным и контролирующим материалом, помочь мониторить их текущий и итоговый рейтинг по дисциплине, способствовать формированию и развитию компетенций будущего специалиста в определенной области.

Для успешной самостоятельной работы необходимы следующие условия:

- готовность к ней студентов;
- доступность основного и дополнительного учебно-методического материала;
- контроль качества выполненной самостоятельной работы;
- консультации и помощь преподавателя.

Среди основных направлений самостоятельной работы студента с ЭУМК можно выделить:

- ознакомление с учебной программой по дисциплине;
- ознакомление со списком рекомендуемой литературы, изучение необходимой литературы по теме, самостоятельный подбор дополнительной литературы;
- изучение лекционного материала и его дополнение за счет изучения рекомендованной литературы и материалов;
- подготовка к семинарским занятиям по специально разработанным планам с изучением рекомендуемой литературы;
- подготовка к выполнению диагностических форм контроля (тестов по каждой из тем курса);
- подготовка к зачету;
- подготовка к экзамену.

Самостоятельную работу студентов можно условно разделить на текущую и творческую.

Текущая самостоятельная работа студентов направлена на закрепление и углубление их знаний при помощи следующих видов работ:

- анализ лекционного и практического материала;
- выполнение указанных домашних заданий;
- подготовка к мини-урокам;
- подготовка к тестам / тематическому контролю;
- просмотр документальных видеопрограмм и художественных фильмов, рекомендованных по тематике дисциплины.

Творческая самостоятельная работа ориентирована на развитие профессиональных и творческих компетенций, предполагает следующие виды работ:

- выполнение индивидуальных и групповых проектов;
- написание рефератов;
- подготовка докладов;
- поиск дополнительного материала в оригинальной литературе и СМИ;
- выступление с презентациями на занятиях.

Оба типа самостоятельной работы могут успешно реализовываться с помощью ЭУМК, прежде всего текущая в форме анализа лекционного материала и подготовки к семинарам, а также и творческая в форме подготовки докладов и выступления с презентациями.

В соответствии с разработанной в МГЛУ учебной программой по «Страноведению» целью данной учебной дисциплины является формирование у студентов комплексной компетентности, представляющей собой совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять анализ исторических корней и закономерностей современных явлений; комментировать политические и экономические особенности современности с исторической точки зрения; вести дискуссию на исторические и общественно-политические темы; узнавать, правильно интерпретировать и переводить культурно-исторические, социально-политические и экономические реалии; использовать разнообразные источники лингвострановедческой информации. Всему этому способствует электронно-учебный методический комплекс по дисциплине «Страноведение».

**О. М. Долженкова**

### ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЧИТАТЕЛЬСКИХ РОЛЕЙ ПРИ ОБСУЖДЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КРУПНОЙ ФОРМЫ

Преподавание дисциплины «Язык профессионального общения» включает в себя много разнообразных аспектов, один из которых – обсуждение художественных произведений крупной формы. Пятикурсники факультета английского языка читают такие объемные произведения, как, например, роман «Неделя в декабре» британского писателя Себастьяна Фолкса. Метод читательских ролей помогает разнообразить занятия, посвященные роману, повысить интерес и мотивацию студентов, задействовать творческие способности и критическое мышление, практиковать сотрудничество в группе и проектную работу.

Метод состоит в том, что вместе с номерами страниц и названиями глав, которые необходимо прочесть к занятию, каждый студент получает читательскую роль. В зависимости от объема задания роли могут быть как индивидуальными, так и парными либо групповыми (3–4 студента). В целом метод универсален, может применяться при обучении чтению на любом уровне изучения языка и с учащимися любого возраста. Состав и наполнение заданий могут быть совершенно разными, в зависимости от задач курса, обсуждаемого произведения, уровня группы. На примере романа «Неделя в декабре» успешно апробирован следующий список читательских ролей:

1. **Summarizer** – prepare a brief account of what is happening in the chapter. Make sure you identify the most important events, ideas, details, symbols or other significant highlights of the chapter. You need to help your peers see the overall picture!

2. **Word wizard** (10 words / phrases per chapter) – find new words and phrases worth learning, they should be relevant for analyzing the novel. Prepare

an exercise with them for your group-mates (Quizlet, Wordwall, Bamboozle, etc.). Don't forget to note pages where you find the words and the context in which they were used.

3. **Stylistic devices finder** (10 devices per chapter) – find the most prominent stylistic devices. Prepare an activity for your group-mates (identifying stylistic devices, grouping them, matching them to characters / events, etc.). Don't forget to note pages where you find stylistic devices and the context in which they were used.

4. **Illustrator** – find pictures, compile a presentation or draw the main characters / events we encounter in the book, be ready to describe them. You can make it a guessing game for your group-mates.

5. **Analogy finder** – your task is to compare what has been happening in the novel so far (the description of characters mentioned, the plot / storyline and feelings of characters) to events, people, feelings and places that you have experienced in your life, seen in a film, read in a book, etc. The main question to explore here is “*Did today's reading remind you of anything? Explain*”. It will be great if you can illustrate your analogy (music, artwork, etc.).

6. **Setting tracer** – find a map of London and try to identify the places where the characters live / work / spend time, be ready to describe these places and any hidden meanings they may imply. You can make it a guessing game for your group-mates.

7. **Question master / Discussion facilitator** – your task is to think of 10 questions for the group to discuss, using the chapters you have read. Questions should be designed to promote lively conversation and insights about the book; they should be open questions. Overall, the job is to keep the group talking and on-task. *Ideas for questions: What if...? Why did...? What caused...? What would happen if...? How would you feel if...? If you were... what would you have done differently? Can you explain...? Can you identify...? What was going through your mind when you were reading this passage? How did the main character change as a result of this incident? What motivates the characters or leads them to make the choices they do?* Be ready to answer your own questions.

8. **Context researcher** – find and present information about the author and the book. Try to explore the author's reasons and motivation for writing the novel.

9. **Project manager** – you coordinate the work of the group, (re)distribute roles, if needed, make sure every task is ready on time, is relevant and connected to other tasks. It should be a comprehensive project covering a chapter and connecting it to the previous ones rather than a collection of random pictures and exercises. You arrange the order of presentation in class and help everything run smoothly. All in all, you are the boss!

Метод лучше всего подходит для групп продвинутого уровня, большинство студентов с готовностью включаются, глубоко и творчески подходят к заданиям. Обсуждение романа постоянно дополняется рисунками,

презентациями, музыкой, фрагментами фильмов, аудиозаписями (например, интервью с автором). Для групп среднего уровня можно ограничиться ролями Summarizer, Analogy finder, Illustrator. Некоторые роли – «одноразовые», например, Setting tracer и Context researcher, обычно присутствуют только на первом и последнем занятиях соответственно.

Тренировка гибких навыков (работа в группе, умение управлять проектом) начинается уже на этапе распределения ролей: доверить всей группе или назначить «менеджера», ответственного за распределение, позволить студентам самим выбрать парную или индивидуальную работу, меняться ролями, решать, какие роли обязательны на каждом занятии, а какие нет. Здесь существует только одно условие: роли не должны повторяться у одного и того же студента на следующем занятии, каждый должен попробовать себя в как можно большем количестве амплуа. Кроме того, стоит постоянно напоминать студентам о сотрудничестве, о том, что это групповой проект, в результате которого должна получиться целостная картина главы, а не набор разрозненных эскизов.

Часто студентов смущает свобода выбора, они просят четких инструкций и заданий. Однако отсутствие таких заданий – это прекрасный способ продемонстрировать творческий подход, побудить их сделать шаг навстречу своей креативности. Кроме того, большинство ролей предполагают исследовательскую работу, тренируют умение находить, выделять и качественно представлять главное. Студенты сами создают упражнения, и их выполнение на занятии способствует критической оценке собственной работы.

Таким образом, использование метода читательских ролей позволяет не только глубже познакомить студентов с произведением, повысить личную вовлеченность, увеличить словарный запас и кругозор, но и тренировать гибкие навыки, необходимые в современном мире.

**А. В. Драневич**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР «ВААМВООЗЛЕ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день в методике обучения иностранному языку является поиск и отбор наиболее эффективных форм работы, средств и ресурсов обучения. Это происходит в связи с трансформацией системы ценностей, изменением требований общества к содержанию и качеству образования, возникновением новых образовательных стандартов, и, конечно, стремительным развитием информационных технологий. Изменяющаяся действительность, доступ к новым ресурсам и источникам информации позволяют варьировать образовательный процесс, наполняя его новыми элементами, которые могут быть использованы для развития индивидуальных способностей учащихся, раскрытия их потенциала, формирования навыков и повышения уровня языковой подготовки.



Языковые дисциплины, которые изучаются на младших курсах, предоставляют широкие возможности для реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, обеспечения индивидуализации и дифференциации через информационно-коммуникационные технологии, так как их предметно-тематическое содержание является близким по духу студентам и в определенной степени связано с их личным жизненным опытом. Дисциплины же старших курсов, в особенности дисциплины профессионально-ориентированного модуля, часто вызывают затруднения у студентов в силу своего тематического содержания.

Дисциплина «Язык профессионального общения», в частности ее аспект «Социально-политический дискурс», предполагает не только совершенствование навыков перевода, аннотирования и комментирования, но и развитие умений свободного общения на актуальные политические, экономические, общественные и социальные темы («Визиты, переговоры, соглашения», «ООН и международные организации», «Торгово-экономические отношения», «Стихийные бедствия», «Выборы»), с опорой на широкий спектр лексических единиц и новостные статьи. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без развития лексических навыков. Лексика лежит в основе как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности. Таким образом, при реализации программы по дисциплине «Язык профессионального общения» перед современным преподавателем стоит следующая задача: каким образом повысить эффективность запоминания лексических единиц студентами, оптимизировать этот процесс, сделать его креативным, гибким и продуктивным вне зависимости от содержания.

На сегодняшний день существует большое количество онлайн-ресурсов, которые позволяют решить данную задачу. Одним из таких инструментов является платформа «Vaamboozle».

Американская образовательная платформа «Vaamboozle» – онлайн-конструктор по созданию различных дидактических игр, которые схожи с форматом викторины. Сама игра представляет собой множество скрытых под номерами визуальных карточек, которые, как правило, содержат вопрос или задание.

Функционал конструктора позволяет создавать карточки самостоятельно. Для этого необходима лишь регистрация. После создания своего аккаунта нужно нажать create a game создать игру. На появившейся странице необходимо указать название игры (учебный предмет или тему) и добавить небольшое описание. Далее следует этап формирования самих заданий. В левом окошке question пишем вопрос, в правом answer – ответ. Ниже назначаем количество баллов за правильный ответ. Затем создаем следующий вопрос, щелкнув по кнопке add question. После создания последнего вопроса выходим из режима конструирования. После нажатия кнопки play game необходимо произвести определенные настройки. Здесь следует отметить, что сайт имеет бесплатную и платную версии. Бесплатная версия включает в себя создание собственных игр, участие до 4 команд в игре, загрузку изображений размером в 1 Мб и игру с 24 карточками.

После указания количества команд в бесплатной версии конструктора предлагается два формата викторины: *Quiz* (карточки включают в себя только вопросы) и *Classic* (к карточкам с заданиями добавляются бустеры – gift (вашей команде присваивается 5–25 очков) и lose (вы теряете 5–25 очков)). Далее начинаем игру. После ответа команды необходимо нажать на кнопку *check*, чтобы учащиеся смогли увидеть правильный ответ. В случае правильного ответа на вопрос следует нажать на кнопку *Okay*, в случае неправильного ответа – на кнопку *Oops!*. Очки присваиваются команде после нажатия кнопки *Okay!*.

Преимущества платной версии (7,99 \$ в месяц) состоят в большем количестве команд (до 8), загрузке изображений до 20 Мб, создании карточек с возможностью выбора варианта ответа, повышении количества карточек до 48. Кроме того, открываются дополнительные форматы игр: *Story dice* ‘Кубики с историями’, *Four in a row* ‘Четыре в ряд’, *Tic Tac Toe* ‘Крестики-нолики’, *Memory* ‘игра Мемори’, *Bingo* ‘Бинго’, а также огромное количество дополнительных бустеров и опций, таких как удваивание или обнуление очков, снятие очков с команды соперника, обмен очками между командами, возможность использовать таймер и многое другое.

Однако даже бесплатная версия платформы «Vaamboozle» обладает большим образовательным потенциалом и рядом *преимуществ*:

- «Vaamboozle» – полезный инструмент как в очном, так и дистанционном формате обучения, который позволяет привнести элемент интерактивности в процесс обучения.

- Студентам не нужно создавать учетные записи или вводить коды для входа в игру. В аудиторном формате игру можно вывести на экран интерактивной доски.

- Карточки никогда не располагаются в одном и том же порядке, а каждый раз извлекаются из банка вопросов, который вы создаете. Это означает, что к одной и той же игре можно возвращаться несколько раз в течение семестра, и она всегда будет отличаться.

- Использовать ресурс можно в двух режимах: первый – фронтально в аудитории, в командах, с выполнением заданий и получением баллов, второй – самостоятельно, выбрав вариант режима обучения, для самостоятельного изучения и закрепления материала, необходимо лишь дать студентам ссылку на игру.

- Платформа достаточно проста в использовании и позволяет в любой момент редактировать уже созданные игры. Кроме того, во вкладке *Games* ‘игры’ в открытом доступе имеется огромное количество игр, созданных другими пользователями. Найти нужные игры можно воспользовавшись строкой поиска.

- Использование различных бустеров и веселых gif-изображений при создании игр, возможность играть в командах и давать им названия позволяют индивидуализировать процесс обучения, повысить мотивацию и интерес студентов через элемент соревнования.

Данный ресурс неоднократно применялся мной в ходе подготовки и проведения занятий по дисциплине «Язык профессионального общения» и ее аспекта «Социально-политический дискурс» в качестве разминки в начале занятия (создавались карточки с вопросами, включающими активные выражения по теме), для закрепления и повторения лексики (дать определение, назвать выражение по определению, назвать синоним / антоним, подобрать выражение к картинке, перефразировать предложение с использованием активных выражений и т. д.).

Таким образом, платформа «Vaamboozle» может быть использована как один из инструментов закрепления и контроля лексического материала по дисциплине. Такая игровая форма не только позволит решить учебные задачи, но и послужит средством создания дополнительной мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности.

**Н. А. Копачева**

#### СПЕЦИАЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ УЧЕБНОГО ПЛАНА ЗАВЕРШАЮЩЕГО СЕМЕСТРА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Основополагающим принципом обучения иностранному языку как специальности является системность в организации, управлении и контроле учебного процесса. Система лингвистического образования по своей структуре состоит из взаимосвязанных, взаимообусловленных и относительно автономных подсистем единой языковой макросистемы.

Обучение специальным языковым дисциплинам, как практическим, так и теоретическим, представляет собой оптимально организованную систему с многоступенчатыми подсистемами, которые развиваются концентрически.

Данная система определяется образовательным стандартом, учебными планами и складывается из циклов дисциплин, целей и задач конкретного учебного курса и занятия. Под этим углом зрения предпринимается попытка рассмотреть некоторые подходы в обучении английскому языку на заключительном этапе обучения при изучении специальных языковых дисциплин, таких как «Язык профессионального общения» (ЯПО), «Основы перевода» и «Типология родного и иностранного языков». Так как указанные дисциплины изучаются накануне прохождения производственной педагогической практики, следовательно, подготовка к педагогической практике проходит через формы и содержание учебных материалов, а также языковые и методические приемы и технологии, используемые на занятиях по языковым дисциплинам.

В условиях изучения языка вне «естественной языковой среды» важным является принцип аутентичности предлагаемого материала. Правильное использование аутентичных источников, которые отражают стереотипное социально-вербальное поведение носителей языка в разных ситуациях

общения, закрепляет у студентов их собственную ориентацию на модели аутентичного речевого поведения. Бесспорно, что учет указанного принципа способствует более качественному усвоению языковых средств и культурных особенностей.

Основной целью курса «Язык профессионального общения» (ЯПО) является расширение спектра навыков устной и письменной речи на профессионально ориентированные темы и углубление знаний о специфике коммуникации в рамках будущей профессиональной деятельности учителя / преподавателя иностранного языка в конкретных ситуациях иноязычного общения.

Следует отметить, что дисциплина ЯПО претерпела существенный процесс обновления и совершенствования как в языковом, так и в методическом плане, что обусловило создание эффективного учебно-методического сопровождения в процессе обучения различным типам дискурса и видам речевой деятельности. В настоящее время апробацию проходит учебно-методическое пособие по обучению устному дискурсу, разрабатываемое группой авторов кафедры стилистики на основе современных аутентичных материалов и в соответствии с программой дисциплины. В содержательном и методическом плане пособие нацелено на развитие и совершенствование навыков межкультурной коммуникации и содержит задания по развитию коммуникативных, дискурсивно-текстовых и лингводидактических компетенций выпускников педагогического факультета лингвистического вуза. Проблемно-тематическое наполнение курса ЯПО представлено общелингвистической, методической и психолого-педагогической проблематикой, вбирающей в себя морально-нравственные, этические, эстетические и социально-политические аспекты. Важным условием реализации коммуникативной направленности в подготовке специалистов является обучение через общение на основе конкретных речевых ситуаций, адекватных реальной системе взаимоотношений. На всех практических занятиях обеспечивается проблемный характер обучения с применением различных методических приемов, активизирующих творческое воображение и речемыслительную деятельность студентов. Наряду с традиционными формами работы на занятиях используются активные формы обучения: деловые и ролевые игры, дискуссии и т. д.

При обучении письменному дискурсу на занятиях по ЯПО применяются тексты широкого жанрово-стилевого спектра: публицистические, новостные, научные, научно-популярные, официально-деловые, обиходно-разговорные, художественные (малой и большой формы). Студенты выполняют различные виды заданий, такие как краткий пересказ, аннотация, эссе; лингвистический комментарий, реферативный перевод; устный монолог, диалог, проекты (с их обязательной устной презентацией) и мини-уроки.

Особое внимание уделяется развитию и расширению словарного запаса и сочетаемости лексических единиц. С этой целью используются различного рода упражнения, к составлению которых привлекаются сами студенты.

Формирование лингводидактической и профессиональной компетенции достигается на занятиях по ЯПО в процессе мини-преподавания в собственной группе, посредством проведения отдельных фрагментов аудиторного занятия с последующей оценкой студентами группы.

Обучение переводу выполняет также важные общелингвистические и общеобразовательные функции, в частности, появляется возможность с помощью учебных материалов систематизировать полученные практические знания по лексике, грамматике английского языка с выходом в межкультурную коммуникацию. Занятия по переводу мотивируют студентов обращать внимание на структурные и семантические аспекты языковых единиц, на своеобразие системной организации сопоставляемых языков, на изоморфные и алломорфные явления в языке и культуре разных языковых коллективов.

Следует также отметить и роль курса сравнительной типологии в подготовке студентов к производственной педагогической практике. Семинарские занятия по сравнительной типологии нацелены на систематизацию полученных практических и теоретических знаний по английскому языку и методике его преподавания. Используются различные виды коммуникативных упражнений на изоморфные явления в процессе преподавания с целью формирования у студентов «чувства» языка. Однако больше внимания обращается на алломорфные черты. Именно учет алломорфных черт систем языков позволяет избежать нежелательной интерференции на различных уровнях сопоставляемых языков. При этом родной язык играет большую значимость при методическом прогнозировании, так как система родного языка служит своеобразным языком-субстратом, который оказывает влияние на изучаемый иностранный язык.

Сопоставление и сравнение как важнейший принцип курса типологии способствует освоению особенностей структуры и функционирования единиц различных уровней языка, а также правильной передаче содержания высказывания в тексте в соответствии с принципами и закономерностями функционирования языков.

Таким образом, типология как лингвометодическая наука позволяет развивать у студентов языкового вуза такое важнейшее профессиональное качество, как умение сопоставлять и анализировать явления родного и иностранного языков с целью методического прогнозирования возможных ошибок обучаемых.

Важным аспектом в профессиональной подготовке студентов на заключительном этапе обучения является планомерная внеаудиторная самостоятельная работа, которая тесным образом интегрирована в аудиторную работу по практическим и теоретическим дисциплинам. На кафедре разработаны различные виды и формы внеаудиторной СРС в зависимости от цели, содержания, специфики дисциплины, объема часов. В настоящее время огромную роль в организации эффективной аудиторной и внеаудиторной работы студентов играют информационные технологии (ИТ). На кафедре

разработаны лингводидактические материалы на электронных носителях. В частности, все материалы для самостоятельной работы переведены в цифровой формат и размещены на электронных платформах, используемых в университете.

Таким образом, учебно-методическое обеспечение аудиторной и самостоятельной работы по специальным языковым дисциплинам кафедры способствует совершенствованию и закреплению лингвометодической компетенции студентов выпускного курса, необходимой для самостоятельной профессиональной деятельности.

**Л. С. Крохалева**

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

Изучая функциональный стиль научной речи, лингвисты учитывают прежде всего основные закономерности научного мышления и коммуникативную задачу как научной литературы в целом, так и ее конкретных жанровых разновидностей.

В практике преподавания английского языка на завершающем этапе обучения (учебная дисциплина «Язык профессионального общения», аспект «Письменный дискурс») важно показать студентам, какое практическое преломление находят те концептуальные положения, которые известны им как из хрестоматийного курса стилистики, так и ее современных направлений.

Наиболее разработанным аспектом обучения лингвостилистическому анализу нехудожественных текстов, в данном случае научно-популярных, является подход, который базируется на классическом положении о речевой системности функционального стиля (М. Н. Кожина) и нацелен на выявление типичных, регулярно повторяющихся в данном типе текста языковых особенностей всех уровней, включая композиционный. Знание инвариантных параметральных признаков научного изложения необходимо, ибо в его научно-популярном жанре допускается вариативность предъявления языковых и структурно-текстовых единиц, обусловленная дополнительной прагматической установкой на представление научной проблемы в несколько упрощенной, облегченной форме, доступной не только узкому специалисту в данной научной области. Учет фактора вариативности может быть отражен в заданиях, раскрывающих количественный и качественный состав специальных терминов, степень их адаптации и способы введения в контекст, соотношение специальной и общенаучной лексики, наличие эмоциональных / экспрессивных лексических единиц, специфику функционирования разноразрядных стилистических приемов, оригинальность образных средств, степень усложненности синтаксических структур, соотношение пассивных и активных залоговых форм и т. д.

Вместе с тем репертуар языковых и структурно-текстовых маркеров научно-популярного изложения может быть расширен за счет учета, помимо уточненной прагмаустановки на популяризацию научного знания, и целого ряда других составляющих экстралингвистического контекста. К ним могут быть отнесены: фактор т. н. «вторичности» анализируемого научно-популярного текста (В. Е. Чернявская), характер целевой аудитории, сама жанровая форма (обзорная статья, лекция, научно-популярный видеоблог) проблемная тематика, научное направление, историко-культурный фон, индивидуальный стиль автора.

Некоторые из вышеобозначенных проблемных моментов разрешаются в рамках категориально-стилистической парадигмы. Так, «вторичность» научно-популярного текста, представляющая собой своего рода ретрансляцию уже известных научных достижений может рассматриваться в качестве жанрового варианта общенаучной инвариантной категории диалогичности в двух его ипостасях – интертекстуальной и intersубъектной. Сигналами интертекстуального диалога, призванного подтвердить объективность и доказательность популяризуемой научной информации, являются неконкретные ссылки (*modern science has produced, some scientists claim*), незаковыченные, зачастую модифицированные, цитаты, косвенная речь.

Intersубъектная диалогизация текста, его нацеленность на вовлечение аудитории в имплицитный диалог с автором маркируется инклюзивным личным местоимением *we*, его производными *us*, *our*, а также сочетающимися с ними глаголами когнитивной семантики *to know*, *to see*, *to conclude* и др. (*as we can see, it is our common knowledge*).

Вторичность научно-популярного текста теснейшим образом связана с его модальностью (реализацией категорий адресованности / субъективации / авторитетности), ибо «само переложение, реферирование чужого текста уже является попыткой отправителя каким-то образом оказать влияние на качественные и количественные характеристики информации, которая является достоянием воспринимающего» (В. С. Чулкова). И если в академическом жанре (монография, диссертация, экспериментальная статья) навязывание получателю определенных убеждений автора носит сложный, непрямой характер, то в научно-популярном тексте, передающем абсолютно достоверную информацию с точки зрения автора, на первый план выдвигается задача воздействия на читателя в плане расширения объема уже известных научных данных и привлечения внимания к тем проблемам, которые требуют дальнейшего изучения и осмысления. Таким образом, в случае научно-популярного изложения мы имеем дело с явлением т. н. «жанрового синкретизма» (термин Н. М. Разинкиной) – комплексной информативно-аналитической жанровой разновидностью, функционирующей на стыке двух коммуникативных сфер – научной и медийной (примечательно в этом отношении английское терминологическое обозначение подобного рода текстов как «Popular-Scientific Essay»). Прагматическая однонаправленность и аргументированная доказательность научно-популярной статьи актуализируются вариативной комбинаторикой целого ряда языковых и структурных

средств и стилистических приемов. К ним относятся: эмоционально-окрашенная и неформальная лексика; приемы графического выделения – прописная буква, жирный шрифт, курсив; определенные виды тропов – в частности сравнение; риторические фигуры речи – инверсия, риторический вопрос, вопросно-ответный ход; дистантный повтор ключевых слов и их синонимов; композиционная антитеза и др.

В процессе стилистического анализа научно-популярного текста его композиционная структура обычно оказывается явлением второго плана, что делает анализ не полным и может привести к определенной потере смысла. В данном случае следует обратить внимание обучающихся на тот факт, что структура научно-популярной статьи в целом следует заданному (инвариантному) характеру научного изложения на последовательное развертывание информации в т. н. «композиционно-прагматических сегментах» (термин В. Е. Чернявской) – зачине, основной части и заключении. Вместе с тем доказательный, убеждающий характер популярного изложения может повлиять на отбор и порядок предъявления известных научных положений либо аспектов познаваемого явления. В таких случаях авторская концептуально-тематическая стратегия актуализируется в особенностях абзацного членения текста, выделении отдельных, завершенных в смысловом отношении, единиц не только архитектурно, но и графически, а также приемами лексико-синтаксического параллелизма, композиционной антитезы, фреймовым оформлением т. н. «сильных позиций» – заголовка, начального и заключительного абзацев.

Таким образом, очевидно, что, опираясь только на методику традиционного лингвостилистического анализа, невозможно в полной мере выявить параметральные признаки научно-популярного текста, в данном случае требуются более тонкие, «разветвленные» методы интерпретации, которые отвечали бы специфике подобного рода синкретических жанров.

**С. Е. Кунцевич, А. В. Ломовая**

## ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ТИПОЛОГИИ

Дисциплина «Сравнительная типология английского и русского / белорусского языков» включает семь модулей самостоятельной работы студентов (СРС). Каждый модуль должен быть выполнен до начала соответствующего семинарского занятия с последующим представлением и обсуждением наиболее значимых результатов СРС в аудитории. Задания сопровождаются методическими рекомендациям в виде пошаговой инструкции по выполнению.

Модуль 1 «Типология как лингвистическая дисциплина» предполагает изучение статей лингвистической энциклопедии («Contrastive linguistics and cross-linguistic studies», «Language typology», «Language universals») и составление глоссария основных типологических терминов с переводом



дефиниций на белорусский / русский язык. Результат необходимо представить в виде конспекта, интерактивной презентации PowerPoint либо электронной книги. Прилагается виртуальная инструкция по созданию электронной книги.

Модуль 2 «Типология фонологических систем» включает следующие этапы: посмотреть видеообразец «Commonly Confused Phonemes», созданное на базе онлайн-ресурса «My Simple Show». Затем нужно проанализировать основные различия вокалических и консонантных систем английского языка, которые могут стать причиной произносительных ошибок в речи белорусскоязычных / русскоязычных студентов, изучающих английский язык как иностранный. Из прилагаемого файла «Задание по фонетике» необходимо выбрать одно предложение с различными гласными и одно предложение с различными согласными; создать собственное видео на базе онлайн-ресурса <https://videomaker.simpleshow.com>, объясняющее различие между выбранными гласными и согласными английского языка, и спрогнозировать потенциальные произносительные ошибки иностранных студентов.

Модуль 3 «Типология морфологических систем» ставит перед студентами следующую цель: формирование представлений о характере лингвистических универсалий и глубинных взаимосвязей человеческого мышления, языка и культуры. Для достижения данной цели необходимо выполнить следующие типы промежуточных заданий: прочитать статью K. Schmidtke «A Look Beyond English: Tense and Aspect Systems in the Languages of the World»; выписать основные тезисы о специфике реализации грамматической категории времени и вида в различных языках мира, переформулировав их своими словами; выбрать наиболее интересные примеры из статьи для иллюстрации полученных тезисов. Объединившись в малые группы по пять человек, студенты создают в финале цифровой рассказ на сайте <https://www.storyjumper.com> либо <https://app.genial.ly> и готовятся к презентации созданных цифровых рассказов в аудитории.

Модуль 4 «Типология морфологических систем (продолжение)» предполагает выполнение практического теста по морфологической типологии на основе онлайн-сервиса «Google Forms».

Модуль 5 «Типология лексических систем» содержит интерактивное задание проблемного характера – веб-квест «Контрастивный анализ лексики», для прохождения которого студентам необходимо изучить предлагаемые теоретические материалы (статьи, части монографии), посвященные основным понятиям и методике контрастивного анализа, а также выполнить практический анализ семантики многозначных слов английского и белорусского / русского языков в группах по три–четыре человека. Результаты анализа должны быть оформлены в виде презентации PowerPoint.

Модуль 6 «Типология синтаксических систем» сочетает в себе повторение предыдущей темы с закреплением новой на базе практического теста по лексической и синтаксической типологии (с использованием онлайн-сервиса «Google Forms»).

Модуль 7 «Явление интерференции и пути ее преодоления» является завершающим в разработанном курсе и включает два типа заданий. Первое из них – это проект на основе документального фильма «Stephen Fry's Planet Word. Part. 2. Identity». При просмотре фильма студентам необходимо обнаружить и законспектировать факты, доказывающие или опровергающие следующие утверждения: a) the language we speak predetermines the way we think and perceive the world around us; b) languages are like animal / plant species: most of them are endemic (linked to a particular place) and may become extinct; c) languages do not always develop naturally, sometimes governments control their usage (either effectively or not). В рамках мини-группы (три-четыре человека) нужно выбрать одно из данных утверждений и написать развернутый комментарий-эссе на английском языке (объем – минимум десять развернутых предложений), привлекая примеры из фильма и обязательно высказывая собственное мнение. Цель второго задания заключается в повторении основных теоретических и практических вопросов, которые были рассмотрены в рамках лекционного курса и семинарских занятий, и реализуется посредством выполнения обзорного теста по типологии на базе онлайн-сервиса “Google Forms”.

Посредством обратной связи удалось установить, что студенты высоко оценивают опыт самостоятельной работы, приобретенный ими в рамках курса типологии. Она позволила сделать семинары более разнообразными по содержанию, нежели студенты предполагали, что повышало эффективность аудиторной работы. При этом, вопреки бытующему негативному мнению, самостоятельная работа рассматривается выпускниками факультета английского языка как полезная для общего развития, будущей профессии, дальнейшей исследовательской деятельности.

Перспективы применения приобретенных профессиональных компетенций студенты определили следующим образом: предложенные на типологии ресурсы можно использовать во время педагогической практики и в дальнейшей работе педагога, поскольку ИКТ-ресурсы незаменимы в профессии преподавателя. Кроме того, широкое знакомство с прогрессивными технологиями необходимо современному молодому человеку в целях самообразования. Приобретенный опыт оценивался одним из лекционных потоков, где проводился опрос, очень высоко. Приведем несколько цитат из опроса: «Самостоятельная работа помогла мне во многом разобраться»; «Самостоятельная работа позволила мне преисполниться в своем понимании данного предмета». Студенты удовлетворены тем, что познакомились с эффективными информационно-коммуникационными технологиями, с онлайн-ресурсами, которые в будущем будут «с удовольствием использовать в своей работе»: «узнали, как создавать электронную книгу, как готовить видео по фонетике, как обрабатывать и реферировать статьи, как автоматизировать выделение тезисов». Все это «очень поможет при написании дипломной работы и при прохождении педпрактики».

Для обобщения полученных студентами результатов была проведена учебно-практическая конференция «Моя самостоятельная работа по типоло-

гии», которая состоялась 24 декабря 2021 г. на одном из потоков выпускного курса ФАЯ. В рамках мероприятия были представлены лучшие проекты студентов. Незадолго до проведения данного мероприятия из числа наиболее вовлеченных студентов был создан оргкомитет и в результате коллективного обсуждения составлена программа конференции. Для оценивания проектов была применена методика *peer review*. Ход выполнения самостоятельной работы постоянно отслеживался на семинарских занятиях, каждый раз в фидбэке студенты определяли лучшую презентацию, приводя при этом краткие, но обоснованные аргументы. Понравившиеся презентации студенты характеризовали как интересные, познавательные, четкие, краткие, но ясные и понятные, логичные, доступные, доходчивые; хорошо структурированные и хорошо поданные. Отмечались и сопутствующие условия успеха выступления, которые расположим здесь в порядке убывания их значимости: командный дух, использование микрофона; четкая, громкая, хорошо поставленная речь; взаимодействие с аудиторией, комментирование, подведение итогов, наглядность и, наконец, красочность.

Таким образом, предложенная выше модель организации СРС представляется весьма эффективной формой работы по такому сложному предмету выпускного курса, как «Типология родного и иностранного языков». Всем студентам потока была предоставлена возможность участвовать в создании банка данных результатов самостоятельной работы по типологии с целью обучения в сотрудничестве, доступности студенческих учебно-методических разработок по дисциплине и их дальнейшего творческого использования в учебном процессе.

**Л. В. Левшун**

#### ФОРМУЛИРОВКА ГИПОТЕЗЫ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ КВАЛИФИКАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В практике студенческой НИР необоснованно мало внимания уделяется формулировке гипотезы. В рекомендациях «В помощь НИР и УИРС», размещенных в разделе «Библиотека» сайта Минского государственного лингвистического университета, такая опция для курсовых и дипломных сочинений вообще не предусмотрена. Вместе с тем от студента требуется обосновать актуальность работы, сформулировать ее цель и задачи, определить объект и предмет, а также материал и методы исследования (см. рекомендации <https://lib.n.mslu.by/kursovaya-rabota-vvedenie>; <https://lib.n.mslu.by/diplomnaya-rabota-referat>). В связи с этим при работе над курсовыми сочинениями этот важный этап прогнозирования результата – научная гипотеза – вовсе опускается, а при написании дипломных работ, если и наличествует, то чаще всего легкомысленно отодвигается к финалу, поэтому гипотеза формулируется уже исходя из того, что удалось сделать, появляются беспомощные и вместе с тем универсальные в своей неопределенности формулировки. Например, «Дж. Р. Р. Толкин и К.-С. Льюис использовали в своих произведе-

ниях библейские мотивы, чтобы сделать свои романы наиболее увлекательными для читателя». Также «неоромантические тенденции играют значимую роль в повестях Д. К. Джерома “Трое в лодке, не считая собаки” и “Трое на прогулке”». Эти формулировки подходят к исследованиям сотен авторов и тысяч произведений, а потому никак не помогают студенту раскрыть именно его тему.

Следует указать и на то, что некоторые научные руководители пренебрегают формулировкой гипотезы на начальном этапе работы со студентом над его квалификационным сочинением, ошибочно полагая, что это слишком трудная для учащегося задача. Однако успешно написать курсовую и тем более дипломную работу без предварительной формулировки гипотезы в разы труднее именно для начинающего исследователя, у которого еще не сформировалась научная интуиция.

Таким образом, обратимся к метафоре, «телега» уверенно ставится «поперед лошади», а молодой исследователь отправляется на ней «туда не знаю куда, чтобы найти то, не знаю что», и такое know-how приводит к тому, к чему только и может привести: задачи работы оказываются невыполненными, а часто и невыполнимыми, поскольку изначально (при отсутствии гипотезы) ставятся мимо цели, тема исследования не раскрыта, а заявленная проблема не разрешена.

Это происходит, возможно, потому, что именно гипотеза конденсирует в себе и проблему, и цель, и задачи, и основные ожидаемые результаты, и даже структуру и логику исследования. Справившись (с помощью научного руководителя) с формулировкой гипотезы, молодой исследователь любого статуса словно получает карту с маршрутом, на которой указаны не только конечная цель его научно-исследовательской экспедиции, но и промежуточные пункты-ориентиры, которые помогут ему не сбиться с пути. Гипотеза, таким образом, является одновременно и путеводным ориентиром, позволяющим не заблудиться в лабиринте фактов и явлений, и системой вешек, разумно ограничивающих пространство штудий, иначе говоря, схематичным наброском будущего исследования.

Так, уже формулировка *темы* курсовой / дипломной работы содержит некую научную проблему, разрешение которой (или один из вариантов разрешения), как ожидается, выступит результатом исследования. Очень важно, чтобы студент, основываясь, разумеется, на своем опыте прочтения изучаемого произведения или размышления об изучаемом явлении, увидел эту проблему и то, как он будет ее решать.

То есть уже при размышлении над темой курсового или дипломного сочинения студент (с помощью и при участии научного руководителя и майевтики) должен сформировать начальную версию гипотезы – предположение, возможно даже общее, относительно решения стоящей перед исследователем проблемы. Ведь при (и для) выявления *проблемы* от исследователя, несомненно, требуется, с одной стороны, некоторое знание об *объекте* и *предмете* исследования; а с другой – некое априорное представление о том,

как эта проблема может быть разрешена и каковы предполагаемые пути и варианты ее решения. Невозможно искать, а тем более найти ответ на непоставленный вопрос.

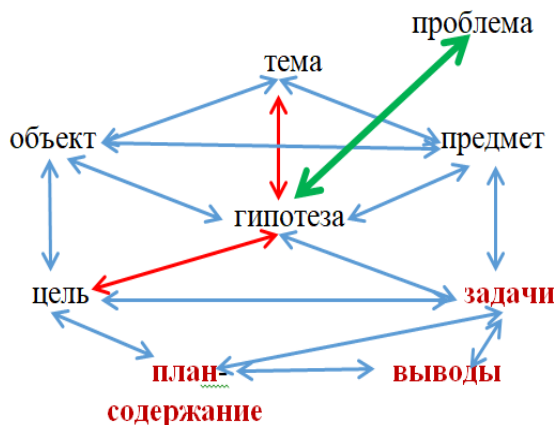
Однако такое априорное представление, которое нуждается в научном доказательстве или же опровержении, как раз и есть гипотеза (греч. *ὑπόθεσις* – основа, предположение). Иными словами, проблема исследования и его гипотеза – «двое из ларца одинаковы с лица», поскольку правильно поставленный вопрос – это уже половина ответа.

Определившись с проблемой, объектом и предметом исследования, что, как мы показали, труднодостижимо без формулировки гипотезы уже на самом начальном этапе, необходимо обозначить *цель работы*. Но цель и гипотеза исследования – это две стороны одной медали: соответственно краткий и развернутый ответы на определенную научную проблему, которая, в свою очередь, отражена в *теме* работы и обоснована объектом и предметом научных штудий.

Обозначив цель, следует определиться и с *задачами*, решение которых приведет к достижению заявленной цели. Эти задачи – при их правильной постановке – должны служить для исследователя своего рода вешками (или ступеньками), помогающими ему шаг за шагом прийти к намеченному результату его научных штудий. Но постановка какой-либо задачи предполагает наличие априори и гипотетически ее решения, исходя из наличных объекта, предмета и основной проблемы исследования. Значит, ставя задачи, исследователь должен знать, если не точный ответ на каждую из них, то, по крайней мере, направление, алгоритм и инструментарий решения. Но это – также элементы гипотезы, и чем четче осмыслены и прописаны эти элементы, тем продуктивнее и целесообразнее пройдет исследование.

Поставленные задачи, в свою очередь, определяют, во-первых, *план (структуру) работы* с его логической упорядоченностью этапов исследования, во-вторых, – порядок и содержание *выводов*, которые должны из него последовать. Выводы – это и есть по сути полученные студентом решения поставленных задач, то есть опытным путем доказанные или опровергнутые положения гипотезы.

Эту внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленность основных структурных элементов квалификационного сочинения мы показали на схеме (рисунок).



Таким образом, гипотеза является развернутой формулировкой прогнозируемого результата исследования, основанной на четком представлении об объекте и предмете изучения, его цели и задачах, последовательности научного анализа и вместе с тем включающей обоснование методологической основы, соответствующей всем этим элементам.

Способность студента четко сформулировать гипотезу является гарантом того, что, перефразируем афоризм У. Эко, студент взялся «за такой диплом, за который ему пристало браться».

**А. Н. Полукошко**

### ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Лексика в системе языка имеет огромное значение, так как является важной составляющей речевой деятельности, позволяющей понимать собеседника и выражать собственные мысли. Отсюда следует, что важно не только знать слова, но и владеть ими. Речь студентов зачастую достаточно бедна из-за отсутствия варьирования лексики. На любом этапе работы с лексикой могут быть использованы творческие задания, они помогают преподавателю создать подходящую учебную ситуацию, которая будет соответствовать выбранному этапу работы с языковыми единицами, а также целям и задачам определенного занятия. К тому же задания такого характера помогают развивать творческий потенциал и креативную деятельность учащихся, подчеркнуть их индивидуальность.

Рассмотрим пример креативных заданий на занятиях по дисциплине «Язык профессионального общения: социально-политический дискурс». Основой послужат такие речевые темы, как «ООН: история создания и структура», «Международные организации».

Одним из приемов, которым можно воспользоваться на этапе введения лексических единиц, является кластер – графическая форма систематизации информации, где выделяются основные смысловые единицы. С помощью такого задания можно ввести новую лексику, а также активизировать уже известные языковые единицы, связанные с заданной темой. Преподаватель может использовать как доску, так и онлайн-платформы, созданные специально для оформления таких диаграмм, например, [online.visual-paradigm.com](http://online.visual-paradigm.com). Соответственно, ядром такой диаграммы будет являться тема, в нашем случае *The UN*, далее от основного слова будут отходить ветви, например, *history*, *structure*, *languages*, а от тех, в свою очередь, другие: *the General Assembly*, *the Security Council*, *the Economic and Social Council*, *the Trusteeship Council*, *the International Court of Justice*, *the Secretariat* и т. д.

Здесь преподаватель может ввести все языковые единицы сразу или дать свободу студентам и разбить их на небольшие группы / пары и предоставить

им возможность самим дополнить данную схему на основании прочитанного текста либо просмотренного видео по данной теме. Затем можно предложить им обменяться готовыми результатами с другими группами. Такую схему можно использовать и в дальнейшем при составлении устных высказываний, так как в ней по итогу будет отображаться огромный объем языкового материала, что помогает обучающимся лучше усвоить новую лексику и иметь общее представление о содержании данной темы.

Важным этапом при работе с языковым материалом является этап закрепления лексики. Он играет отнюдь не последнюю роль в формировании лексических навыков, так как его эффективность будет отражаться на быстрой способности воспроизводить и подбирать подходящие языковые единицы, тем самым оказывая огромное влияние на речь обучающихся. Рассмотрим задание, которое может быть использовано на данном этапе работы с лексическим материалом при обучении такой специальной дисциплине, как «Язык профессионального общения» (социально-политический и устный дискурс). Задание заключается в том, что каждый из студентов получает карточку с определенным словом на русском / английском языке, связанным с выбранной темой. Затем студенты получают листок, на котором каждый должен по цепочке написать составленное им предложение с полученным словом на английском языке так, чтобы в конечном итоге вышла история. В конце игры история зачитывается и определяется ее жанр. В качестве дополнительного задания можно попросить студентов сказать все новые слова, которые были использованы в истории. С помощью данного упражнения усваивается значение лексической единицы путем установления связей с другими словами английского языка.

Для проверки усвоения активной лексики можно прибегнуть к достаточно креативному упражнению «Spelling Race», имеющему такую форму организации: студентам необходимо выстроиться в два ряда, образовав две команды. Преподаватель говорит слово, которое он хочет проверить на русском языке, студентам нужно как можно быстрее написать это слово на доске на английском языке. Один студент пишет только одну букву или все слово, а затем передает эстафету другому участнику. Та команда, которая быстрее и правильнее всего справилась с заданием, побеждает. Следующее упражнение, подходящее для данного этапа, называется «Grab it first». Студенты делятся на две команды, два студента, по одному из каждой, садятся напротив друг друга. Преподаватель задает вопрос студентам, кто первый схватит клубок ниток, тот получает право ответить на вопрос, если он отвечает правильно, то получает балл, если нет, то право ответа на вопрос переходит оппоненту. Побеждает та команда, которая наберет большее количество баллов. Вопросы могут быть следующего характера: *What does the word STAM mean? Can you translate the phrase diploma supplement? Can you spell the word ухудиумъ in English?*

На этапе применения освоенного языкового материала, т. е. использования лексики в различных видах речевой деятельности, выполняются ком-

муникативные упражнения. Студенты должны использовать слова в диалогической и монологической форме. В качестве примера коммуникативного упражнения можно рассмотреть такое задание, как «Word sneak». Студенты работают в парах или небольших группах, и каждый получает карточку с пятью словами по определенной теме. Например, студент-А получает слова *workload, to bemoan, unruly, a knock-on effect*, а студент-В – *to exacerbate, to pass smth on to smb, an obstacle, in droves*, все из темы «Education in the Modern World», при этом они не должны показывать друг другу свои карточки. Здесь важно удостовериться, что все знают полученные слова, до выполнения задания. Затем студенты должны начать разговор, цель которого – использовать в речи все слова из карточек. Можно пойти двумя путями: дать студентам творческую свободу и не ограничивать их конкретной темой, так они сами смогут развить беседу таким образом, чтобы появился контекст для использования слов, или ограничить их строго определенной темой, например, в нашем случае можно предложить такую: *teacher recruitment crisis in the UK*. Студенты должны избавляться от одного слова за раз, а не использовать несколько подряд. Главное, чтобы разговор протекал естественно и логично. В конце можно обсудить ошибки и еще раз проверить понимание слов, которые попались студентам.

За основу следующего творческого задания можно взять фотографии, подходящие теме занятия, оно называется «Stage It». Необходимо выбрать одну из фотографий и разделить студентов на группы или пары. Каждая группа должна придумать историю о том, что случилось до того, как сняли эту фотографию или после. Студенты сами должны выбрать и использовать 5 или более слов в своем рассказе. Фотография может быть одной для всех групп, это позволит услышать различные варианты историй, основанных на одном и том же изображении, либо получится индивидуальная история каждой группы. После студенты по очереди делятся своими сценариями, а остальные пытаются догадаться, какие активные слова им удалось использовать в своем рассказе. Возможен вариант разыгрывания придуманных историй перед одноклассниками, в зависимости от желания студентов. Как и в предыдущем упражнении, после выслушивания историй можно обсудить ошибки и обратить особое внимание на слова, которые многие студенты не смогли вспомнить.

На данном этапе не стоит забывать о таких известных творческих формах взаимодействия между студентами, как дискуссия о преимуществах и недостатках и дебаты. Вышеперечисленные упражнения учат студентов преодолевать трудности в решении поставленных коммуникативных задач на иностранном языке, нацеливают их на использование активной лексики в ситуациях, приближенных к естественному общению.

Описанные приемы способствуют активизации речемыслительной деятельности студентов, развитию их творческой самостоятельности, познавательного интереса к изучению иностранного языка, формируют умения и навыки речевой иноязычной деятельности и сотрудничества в условиях игры.



**А. В. Разумова**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ  
КАК СПОСОБ УЛУЧШЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ  
НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Одной из особенностей заочной формы получения образования является большое количество контролируемой самостоятельной работы студентов. Ее организация продуктивным способом является главной задачей преподавателей, от эффективности которой зависят мотивированность студентов, их желание и способность выполнять задания самостоятельно, а также подготовленность студентов к сдаче курсовых экзаменов. При работе со студентами на завершающем этапе обучения (5 курсе) перед преподавателями стоит задача их подготовки в том числе к государственным экзаменам. Все эти факторы были приняты во внимание при подготовке учебно-методического пособия по аспекту «Профессиональное общение», авторами которого являются А. В. Ломовая, А. В. Разумова, М. В. Турчинская, А. А. Христо.

Перед авторами стояла задача как можно более детально разработать задания по предложенным темам. Это следовало сделать таким образом, чтобы студенты без участия преподавателя, соблюдая инструкции к заданиям и алгоритм их выполнения, в итоге имели хорошо проработанный новый вокабуляр, могли использовать его при обсуждении предложенных тем, вести монологическую и диалогическую речь, поддержать дискуссию на заданную тему.

Одним из видов самостоятельной работы, представленной в пособии, является работа с аутентичными видеоматериалами. Авторы пособия, имея многолетний опыт работы со студентами 5 курса заочной формы получения образования, подбирали видеоконтент необходимого уровня, разрабатывали задания для выполнения до просмотра видео, во время него, а также после.

Следует уточнить, что подавляющее большинство материалов были взяты из общедоступного ресурса YouTube, Ted-Ed и рекомендованы их создателями в образовательных целях. Все видеоматериалы можно условно разделить на 4 тематические группы: моральные ценности, роль семьи при воспитании личности, современные средства массовой информации, особенности современного образования.

Каждый из видеороликов был тщательно проанализирован авторами на актуальность обсуждаемой проблематики, относящейся к профессиональной среде студентов, на наличие нового лексического материала, а также соответствие уровню знаний и умений студентов 5 курса. Была учтена и возможность вышеперечисленных ресурсов предоставлять субтитры к видео и скрипт аудиодорожки.

Принимая во внимание тот факт, что студентам предложены разные виды работы для самостоятельного выполнения, в допросмотровые задания были вынесены списки лексики, с пониманием которой студенты могут иметь затруднения. Вся лексика также вынесена в отдельные словари, где приведены примеры ее использования, далее она закрепляется и прорабатывается в упражнениях, проверяется в тестовом формате. Таким образом, одной из главных задач на этапе работы с аутентичными видеоматериалами является обогащение вокабуляра студента, введение новой лексики в активное использование, ее закрепление и контроль.

Второй, не менее важной задачей использования аутентичных видео является дальнейшее развитие и улучшение навыков коммуникации студентов. Тот факт, что пособие создавалось для студентов продвинутого этапа обучения обусловил разработку заданий продвинутого уровня, одним из них является создание индивидуальных проектов, которые впоследствии могут быть использованы на курсовом экзамене. Часть заданий предполагает групповую и парную работу студентов и контролируется непосредственно в аудитории. Таким образом, студент выполняет контролируемую самостоятельную работу.

В пособии представлены ссылки на видео, а также QR-коды, это позволяет студентам самостоятельно находить аутентичный материал и работать с ним. Все проверочные, тестовые материалы размещены в сети Moodle, что способствует самоконтролю и самопроверке.

Не вызывает сомнения, что использование аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов является неотъемлемой частью изучения иностранного языка на любом уровне и этапе обучения. Однако продвинутый уровень изучения английского языка для профессиональных целей и заочная форма получения образования предполагают особый подход к разработке таких материалов.

**Г. А. Родионов**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОПОДКАСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ»

Технология подкастинга (от англ. *personal on-demand broadcasting* – вещание по запросу) сегодня широко используется в изучении иностранного языка. Программы, посвященные английскому языку, записываются и публикуются как отдельными авторами, так и крупными медиахолдингами (BBC, Voice Of America и др.). В данной статье речь пойдет об аудиоподкасте преподавателя кафедры стилистики английского языка, который может использоваться в преподавании дисциплины «Введение в переводоведение».

Аудиоподкаст «PREPODCAST» является специальным проектом Telegram-канала «GLEBSANYCH\_BLOG». В каждом из его выпусков рассказывается об английской лексике (в том числе фразеологических

оборотах), грамматике, а также уделяется внимание вопросам перевода лексических и грамматических конструкций в музыкальных композициях. В период с 4 марта по 5 апреля 2022 года было записано и опубликовано 10 выпусков.

Структура каждого выпуска включает в себя две части: языковую и музыкальную. В языковой части внимание уделяется тематическим лексическим единицам и фразам, а также устойчивым выражениям и грамматике. В случае с лексической единицей исследовалась ее этимология, приводились примеры употребления в речи, синонимы (в том числе разница в лексическом значении) и идиоматические обороты, в составе которых имеется та или иная лексема (с анализом происхождения и примерами употребления). Так, в выпуске, посвященном книгам, были специально отобраны и проанализированы лексические единицы, обозначающие составные части бумажного издания: *dust cover* 'суперобложка', *bookbinding* 'переплет', *spine* 'корешок', *end band* 'каптал', *bookmark* 'закладка', *book frontispiece* 'фронтиспис' и др. В подобном формате были записаны выпуски, посвященные комплиментам, лесу, реке, астрономическим явлениям (солнцестояние, равноденствие, затмение), университетам. Несколько выпусков были посвящены идиоматическим выражениям о цветах и строении животных, а также сленговым единицам на тему «Коронавирус» и глаголу *ain't*.

В рамках музыкальной части приводилась краткая информация о музыкальной композиции (название, исполнитель, альбом, год записи, интересный факт из истории создания), анализировалась языковая составляющая (особенности употребления лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов), а в конце выпуска непосредственно звучала музыкальная композиция. В нескольких выпусках подбор музыкальной составляющей осуществлялся с учетом языковых аспектов: так, песня «Brazilian Love Song» в исполнении Нэта Кинга Коула (Nat King Cole) подходит при изучении фонетики (тренировка скоростного произнесения фразы *I see a little bird that is sitting on a tree top*), композиция «Money Money» (Liza Minelli, Joel Grey) – для освоения лексической темы «Деньги», а песня канадского рок-музыканта Брайана Адамса «Let's Make A Night To Remember» – для тренировки конструкции *let's*. Определенное число выпусков было посвящено песням для освоения временных форм: Present Continuous (Fool's Garden – «Lemon Tree»), Present Perfect (U2 – «I Still Haven't Found What I'm Looking For») и Future Simple (Depeche Mode – «Strangelove»). Также в рамках аудиоподкаста были представлены музыкальные композиции для запоминания названий дней недели (Sting – «Seven Days»), месяцев (Paul Simon – «April Come She Will»), тренировки идиоматических выражений на тему «Безумие, сумасшествие» (Queen – «I'm Going Slightly Mad»), а также для запоминания фразовых глаголов и сленговых единиц (Bomfunk MC's – «Freestyler»).

Данный подкаст полезен тем, что в каждом из его выпусков особое место уделяется вопросам перевода с английского языка на русский и

наоборот, что дает право интегрировать его в курс переводческих дисциплин. Используя этот подкаст при подготовке к занятию, преподаватель может дополнительно разрабатывать специальные задания для аудиторной и самостоятельной работы.

**Г. А. Родионов, А. Свирида**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ РАЗМИНКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из важнейших этапов любого урока иностранного языка является речевая разминка, ведь, как известно, какое начало, такой и настрой. Поэтому занятие всегда следует начинать с общения. Как говорят англичане, *A good beginning makes a good ending*. («Хорошее начало обеспечивает хороший конец» или «Зачин дело красит»). Хорошее начало – это уже половина дела. Именно поэтому речевую разминку следует рассматривать как полноценный этап любого урока иностранного языка.

Данный этап урока позволит не только ввести учащихся-студентов в атмосферу иноязычного общения, но и настроить их на нужный рабочий лад и в лучшем случае дать им позитивный настрой на весь дальнейший урок. Преимуществом тщательно подготовленной речевой разминки является то, что зачастую ее можно использовать как плавный переход к вводу нового материала или же вполне рассматривать как полноценный ввод (lead-in). В работе мы рассмотрим, что из себя представляет эффективная разминка, какие факторы делают ее эффективной, а также выделим критерии коммуникативности и поделимся шестью универсальными речевыми разминками для урока иностранного языка.

Коммуникативность подразумевает взаимодействие в формате «студент – студент» (а не «преподаватель – студент»); наличие реальной ситуации, цели и потребности в общении, обмен мыслями, чувствами и переживаниями; спонтанность и неподготовленность речи. Если данные критерии соблюдаются, а также применяется знакомый языковой материал, дается четкая инструкция с обозначением формы (пары, группы), продолжительности работы и постановкой вопросов на проверку понимания инструкции, используется раздаточный (наглядный) материал, обеспечивается обратная связь, а сами студенты с интересом вовлекаются в работу, то такая разминка является эффективной.

Перейдем к шести универсальным речевым разминкам для урока иностранного языка. В рамках разминки под названием «Какой чудесный день» студенты уровней А2-С2 получают три вопроса, связанные с международным днем или праздником, отмечаемым в день (либо на неделе) проведения занятия. В качестве наглядного материала может быть использована презентация. Студенты работают в мини-группах (2–3 человека) и, задавая вопросы, запоминают друг о друге интересные факты. На этапе

обратной связи преподаватель просит студента привести несколько фактов о собеседнике. При проведении разминки на занятиях по переводческим дисциплинам на этапе обратной связи подключается третий человек, который последовательно переводит прямую речь говорящего.

Для проведения разминки «What is in the picture?» преподаватель делит студентов уровней В1-С2 на мини-группы по три человека. Каждая группа получает набор карточек с изображениями необычных приборов или любых других предметов. Преподаватель ставит задачу рассмотреть фото и в течение 5 минут обменяться идеями, что можно сделать с помощью данных предметов и в какой ситуации их можно применить. На этапе обратной связи после того, как студенты выскажут свои мнения, преподаватель дает правильный ответ и поощряет студента, давшего наиболее креативную версию.

Еще одна коммуникативная разминка под названием «Walkie-Talkie» («Ходилка») дает возможность студентам уровней А2-С2 не только узнать друг о друге интересные факты, но и физически размяться. Студенты вытягивают заранее подготовленные преподавателем карточки с вопросом на любую тему. Перемещаясь по аудитории в течение 5–7 минут, им необходимо обсудить свои вопросы с наибольшим количеством собеседников. При этом они всегда должны работать в паре. По аналогии с разминкой «Какой чудесный день», на этапе обратной связи студенту необходимо привести несколько фактов об одном из своих собеседников. Для переводческих дисциплин предлагаем отдельную версию разминки – «Walkie-Talkie with interpreters» («Переводческая ходилка»). Здесь студенты, передвигаясь по аудитории, работают в группах по три человека, где один студент использует английский язык, второй – русский, а третий является переводчиком и последовательно передает прямую речь говорящих. На этапе обратной связи, опять же по аналогии с переводческой версией разминки «Какой чудесный день», третий студент переводит прямую речь говорящего.

Для проведения разминки «Proverbs» преподаватель предварительно готовит карточки с англоязычными пословицами и разрезает их на две части. Причем это необходимо сделать таким образом, чтобы студентам уровней В1-С2 легко было найти недостающую часть высказывания. Все разрезанные карточки раздаются студентам и ставится задача найти одноклассника с недостающей частью пословицы. Затем получившееся устойчивое выражение необходимо обсудить в течение 3–4 минут. На этапе обратной связи преподаватель может попросить студентов объяснить то, как они понимают данную пословицу и найти ее русскоязычный аналог. Заметим, что в самом начале студентам рекомендуется давать пословицы более простого уровня с наличием русскоязычного аналога. Далее уровень сложности пословиц можно менять по нарастающей.

В рамках разминки «Taboo words» преподаватель раздает студентам наборы из 20 карточек с английскими словами. Работая в парах или мини-группах, студенты уровней В1-С2 в течение 5 минут по очереди должны объяснить основную лексическую единицу, указанную на карточке, не

используя для описания «табуированные» слова, также прописанные на карточке. После совместного обсуждения всех карточек со словами студентам предлагается выбрать понравившееся слово, составить с ним вопрос и обсудить его с собеседниками. На этапе обратной связи студентам необходимо рассказать, сколько слов им удалось объяснить и какие из них вызвали наибольшие затруднения при описании. Данная разминка прекрасна тем, что может быть адаптирована под любой уровень владения английским языком. Еще она прекрасна невероятно простыми правилами и тем, что отлично помогает быстро преодолевать когнитивные сложности, а также развивать словарный запас и воображение. Имея начальный уровень владения языком, учащиеся могут описывать лексическую единицу с использованием «табуированных» слов. Так им будет проще построить высказывание и выразить мысль. Отметим, что данную речевую разминку можно интегрировать в канву занятия как соревнование между командами. Цель состоит в том, чтобы товарищи по команде угадали слово, описываемое игроком, но при этом есть список слов, которые игроку называть нельзя. Студенты получают задание разделиться на равные команды, подготовить карты и открыть таймер. Во время игры им нужно стараться давать изобретательные подсказки, следить, чтобы соперники не называли «табуированных» слов и иногда пропускать карты, которые ставят в тупик. За любую угаданную карту команда получает очко, а каждая пропущенная карта или карта, при описании которой использовалось «табуированное» слово, приносит очко команде противников.

Финальная из предлагаемых нами разминок базируется на упражнениях «Зеленое яблоко», «Переворот», «Мальчик и девочка» и «1-2-3», приводимых в серии учебных пособий А. Фалалеева и А. Малофеевой «Упражнения для синхронистов». Для проведения разминки рекомендуем использовать веб-сайт [quizlet.com](http://quizlet.com). В течение 2–3 минут на экране поочередно появляются 25–30 словосочетаний на русском или английском языках (по 7–8 секунд на каждое словосочетание). Работая в мини-группах (2–3 человека), студенты уровней В2-С2 обмениваются вариантами перевода словосочетаний. На этапе обратной связи преподаватель принимает идеи студентов и показывает правильный ответ. После совместного обсуждения всех словосочетаний студентам предлагается выбрать понравившееся, составить с ним вопрос и обсудить с собеседниками.

В завершение еще раз отметим, что при проведении разминки необходимо помнить о соблюдении ее основных критериев, использовать не новый, а хорошо изученный языковой материал, а на этапе обратной связи опрашивать не более 2–3 студентов. Данные идеи могут в дальнейшем применяться преподавателями учреждений высшего, среднего и среднего специального образования при подготовке и проведении занятий по иностранному языку.

**А. А. Христо**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНО И НЕГАТИВНО ОКРАШЕННЫХ АНГЛИЦИЗМОВ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В современном мире английский язык играет большую роль в целом, а в жизни молодежи, которая активно использует иноязычные слова в повседневной жизни, в особенности. По их мнению, это звучит красиво и модно, что немаловажно для современных молодых людей. Наблюдается такая тенденция: молодым людям проще выразить свои мысли и чувства при помощи средств иностранного языка (Е. Ю. Ваулина). Роль английских заимствований в современном русском языке, а конкретнее в повседневной речи молодежи, вызывает пристальное внимание у многих лингвистов (Е. Ю. Ваулина, О. В. Цибизова, И. И. Галанкина, Дж. Б. Гриноу, Дж. Л. Киттридж и др.).

Целесообразность их использования варьируется: в некоторых ситуациях сематическое значение англицизмов является более подходящим, нежели семантическое значение русскоязычного, белорусскоязычного варианта; англицизм быстрее «приходит в голову»; сложно найти русский эквивалент; с англицизмом речь звучит более интересно, современно, необычно и эмоционально. В ходе нашего исследования мы попытаемся выяснить, какие эмоционально окрашенные англицизмы использует современная молодежь.

Под *эмоциональной окрашенностью* мы понимаем закрепленную в семантике лексического слова положительную или отрицательную квалификацию предмета, объекта действительности по признаку «хорошо / плохо» со стороны говорящего субъекта. Также она постоянный атрибут индивидуума, формируется как аспект деятельности и поведения человека в социуме и является своеобразной характеристикой объекта через призму отношения к нему субъекта.

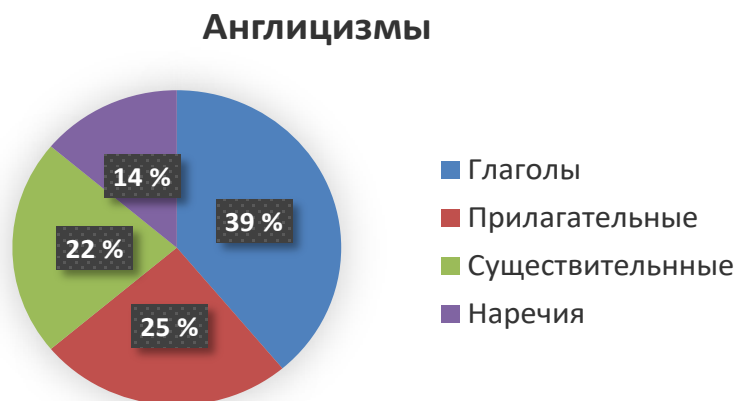
С целью понимания особенностей употребления англицизмов в современной молодежной речи были проведены письменные и электронные опросы среди обучающихся Минского государственного лингвистического университета, представителями которых стали 50 студентов 4 и 5 курсов.

После проведенного анализа полученных данных было обнаружено, что большинство англицизмов (60 %) являются эмоционально-нейтральными. Например, *камбэк*, *дэнсить*, *гайз*, *зафолловить*, *фича*, *заэддит*, *эгримент*, *модэл*, *мэйк ап*, *скролить* и т. д.

Соответственно, как показал анализ, 40 % англицизмов все-таки имеют позитивную либо негативную коннотацию. Данная группа слов состоит из существительных, глаголов, прилагательных и наречий. Имеются такие лексические единицы, которые могут быть представлены и в нескольких группах. Это такие слова, как *триггер* / *триггерить* 'ситуация, которая задевает тебя', *троллинг* / *троллить*, где мы наблюдаем присутствие как существительного, так и глагола. В ходе просмотра данных были обнару-

жены также слова, входящие в три группы. Например, *абьюз / абьюзить / абьюзивный*, где мы можем наблюдать существительное, глагол и прилагательное.

Обратив внимание на количество представленных лексических единиц можно сказать о том, наиболее представленной оказалась группа глаголов (39 %), чуть менее представленной группой выступают прилагательные (25 %), за ними следует группа существительных (22 %) и наименее представленной группой оказались наречия (14 %) (рисунок).



Группа глаголов представлена такими лексемами, как *пушить* ‘оказывать давление’; *кикнуть*, *шеймить* ‘унижать’; *фэйлить*, *спамить*, *вофлить* ‘медлить, не решаться на какой-либо поступок’; *байтить* ‘спровоцировать’; *дисгастить* ‘ненавидеть’; *хейтить*, *скамить* ‘обмануть в шуточной форме’; *агриться*, *буллить* и др. Абсолютное количество представленных слов несут в себе негативный посыл.

Анализируя прилагательные, мы обнаружили, что в данной группе слов имеются слова как с положительной семантикой, так и с отрицательной. Примерами лексем с положительной семантикой выступают такие слова, как *кьют*, *иксайттинг*, *бьютифул*. Лексические единицы с отрицательной коннотацией представлены в большей степени. Это такие единицы, как *девастэйттинг*, *икзостинг*, *лакшерный*, *крэйзи*, *токсик* и др.

Группа существительных также представлена словами с положительной либо негативной оценкой. Представителями данной группы слов можно назвать следующие: *бенефит*, *триггер*, *панч*. Также в обозначенной группе слов были обнаружены полные противопоставления, такие лексические единицы, как *лузер – виннер*, где первое существительное – отрицательное, а второе – положительное.

Самая немногочисленная группа представлена больше положительными наречиями, нежели отрицательными. К положительным относятся такие слова, как *гуд*, *найс*, *кул*. К отрицательноокрашенным относятся такие слова, как *по стелсу* ‘скрытно, беспалевно’; *незаметно и хайпово*.



В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

– наиболее представленной группой эмоционально окрашенных англицизмов выступила группа глаголов. Абсолютно все глаголы оказались с негативной коннотацией. Наименее представленной группой были наречия, большая часть которых имела положительную окраску.

– в целом из 100 % (34 слова) исследуемых слов только 21 % слов оказались с положительной оценкой, в то время как 79 % лексических единиц имели отрицательную коннотацию.

## Круглый стол

### «МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА»

**В. С. Бубен**

#### СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Говоря о студентах, мы часто подразумеваем не только совокупность обучающихся в высших учебных заведениях, но и студенчество как социальный класс. С одной стороны, преподаватели и администрация учреждения высшего образования имеют дело с молодыми совершеннолетними людьми, по большей части сформированными в семье и школе личностями. С другой стороны, студент, в особенности первокурсник, еще должен адаптироваться к своей новой роли и за годы учебы подготовиться к профессиональной деятельности: приобрести как необходимые умения и навыки, так и социальные компетенции.

Важнейшей функцией современного образования является не только подготовка квалифицированных специалистов, но и личностное развитие. Современный выпускник высшей школы должен уметь адаптироваться к новым ситуациям, работать в команде, выходить из конфликтных ситуаций, быть способным генерировать новые идеи.

С момента поступления в университет начинается новый этап социализации личности и вместе с тем ее активное формирование. При этом нужно помнить, что становление личности, развитие ее психики непосредственно связано с логикой общественной жизни (Адлер). Исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе, который определяет не только общественные функции-роли, но и цели и ценностные ориентации личности (Ананьев).

Студенческий возраст – это особый период в жизни человека в силу того, что по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи детского развития (Выготский).

Безусловно, за годы учебы личность студента претерпевает существенные изменения. Неопытный первокурсник, который еще только адаптируется к студенческой среде, несравним с пятикурсником, у которого уже сформировались не только профессиональные, но и социальные умения и навыки.

Рассматривая личность студента на разных годах обучения, стоит отметить, что на первом курсе поведение студента в основном характеризуется конформизмом, так как основная задача первокурсника – приобщиться к студенческим формам коллективной жизни. Второй год обучения является периодом самой напряженной учебной деятельности студентов. На втором

году завершается процесс адаптации к студенческой среде, складываются определенные межличностные отношения. Для третьего года обучения характерно начало специализации, укрепление интереса к научной работе. На четвертом–пятом годах обучения происходит первое реальное знакомство со специальностью (учебная практика) и, в идеале, формирование четких установок на будущую профессию (Акопова, Баранова).

Формирование личности обусловлено внешними факторами воспитания и обучения (Шевандрин). Говоря о высшем учебном заведении, выделим три ключевых фактора формирования личности студента: это сам процесс образования, коммуникация с преподавателем, а также общение студентов между собой. Рассмотрим каждый из них по отдельности.

Рассуждая о первом факторе, отметим, что высшее образование предлагает обширный спектр знаний. Оно предполагает расширение эрудиции за счет изучения различных, в том числе общегуманитарных, дисциплин. Для того, чтобы процесс образования был успешным, студенту необходимо стремление к образованию, к получению новых знаний, искреннее желание стать хорошим специалистом. Здесь особенно важна познавательная мотивация, которая, безусловно, формируется еще в школьные годы. Учеба в учреждении высшего образования дает новый импульс ее развитию, так как студент получает доступ к более глубоким, профессиональным знаниям.

Настоящий профессионал всегда должен самосовершенствоваться. И самым важным навыком, который должен сформироваться за годы обучения в университете, является способность к самообразованию. То есть в будущем выпускник вуза должен знать, как получить недостающие знания, где их искать и какого они должны быть качества.

Очевидным является и второй фактор формирования личности студента – общение с преподавателем. Особое влияние на студентов оказывают преподаватели, обладающие хорошими коммуникативными навыками, а также особенностями характера, позволяющими наладить межличностное общение. Конечно же, исключительно важны профессиональные качества и эрудиция преподавателя. Ключевым также является умение слушать студента, а также владение актуальными знаниями о жизни и интересах современной молодежи.

Третий фактор формирования личности – это общение студентов между собой. Стоит отметить, что студенческая среда может состоять из людей с различным уровнем достатка, разного происхождения, но, имея общие идеи и устремления, они могут объединяться для достижения коллективных целей. В процессе учебы, особенно на первом–третьем курсах, происходит, как правило, взаимообогащение студентов за счет различного уровня знаний и разного жизненного опыта.

Поговорим отдельно о воспитательной работе, ориентированной на студентов. В учреждении высшего образования она реализуется как непосредственно в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, так и с помощью дополнительных культурно-досуговых, общественных мероприятий, темати-

ческих лекций, общественно полезной (волонтерской) работы и т. д. Задача воспитания студентов в вузе возложена на отдел воспитательной работы и непосредственно на кураторов групп.

Студенты – это новое, прогрессивное поколение. Важно отметить, что при организации воспитательной работы необходимо учитывать их интересы, пытаться разговаривать с ними на одном языке, задействовать новейшие технологии, к которым тянется молодежь. Администрация некоторых университетов нашей страны уже активно работает в этом направлении: создаются официальные каналы учреждений высшего образования в Telegram, YouTube, а также в популярных социальных сетях, где могут размещаться опросы студенческого мнения, фото- и видеоотчеты междууниверситетских мероприятий, объявления и многое другое. Эта новая форма коммуникации администрации со студентами продолжает активно развиваться и действительно помогает сформировать университетское сообщество.

Под воздействием приведенных выше факторов к окончанию учебы в вузе завершается определенный этап социализации личности. Безусловно, процесс социализации будет продолжаться и в системе трудовых и семейных отношений. Однако мы смело можем утверждать, что основным фундаментом – то, что отличает человека с высшим образованием, – закладывается именно в студенческие годы. Студент становится социально-полезной личностью с высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры, высоким уровнем познавательной мотивации (Hjelle, Ziegler).

Таким образом, говоря о формировании личности студента, мы имеем в виду ее становление в процессе обучения в высшем учебном заведении, в том числе через общение с преподавателями и другими студентами. Студенческий возраст не зря вспоминается всю жизнь – ведь это время активного личностного и профессионального роста, своего рода сензитивный период, за который преподавателю предстоит многое дать студентам, а молодежи – максимально использовать все возможности личностного совершенствования и тем самым заложить фундамент успешного развития в будущем.

**Т. Л. Валуйская**

#### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: ПОИСК ОПТИМАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Взгляд на креативность как метакогнитивную способность, формируемую преимущественно средой, привлекает пристальное внимание ученых к созданию условий для ее развития. Т. Н. Тихомирова проанализировала и систематизировала исследования креативности, выделив два фактора, наиболее существенных для развития творческих способностей: предметно-информационную насыщенность среды и специфику межличностного взаимодействия (Тихомирова, 2011). По-видимому, опора на эти факторы может являться наиболее общей основой для развивающего обучения творчеству.

Целью развивающего обучения творчеству можно признать повышение творческого потенциала как открытие возможностей для творческой самореализации личности.

С точки зрения когнитивной парадигмы, способность к творчеству можно рассматривать как способность к преобразованию. С этим подходом вполне согласуются результаты многочисленных исследований творческого мышления, проведенных советскими и российскими психологами. Однако сами преобразования рассматриваются по-разному: как ситуативно не стимулированная постановка новой проблемы; инициирование мышления в потенциально проблемных ситуациях; антиципация, прогнозирование; преобразование условий задачи на основе существенных признаков; обращение к побочному продукту познания, преобразования во внутреннем плане действий, мысленно-практическое экспериментирование; трансформация знаний; преодоление внешних и внутренних ограничений, надситуативная активность; преобразование внешней среды.

Творчество как процесс и результат определяется большинством психологов по критериям новизны (оригинальности) и соответствия контексту. Креативный процесс не менее важен, чем креативный продукт. Если принять за основу бессознательный характер творческого процесса, можно признать бесперспективными попытки управлять им и обучать творчеству. Однако существуют весьма успешные подходы к развитию творческого потенциала личности.

Серьезной вехой на пути создания высококачественного инструментария для оптимизации решения проблем, осуществления надситуативно-преобразовательной активности является разработанная Г. С. Альтшуллером теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), известная и востребованная во всем мире (Альтшуллер, 2004). Управление процессом технического творчества можно эффективно осуществлять и при помощи предложенного Дж. Р. Хаесом набора эвристических приемов, распределенных по фазам решения технической задачи, от поиска идей до принятия решения. Дальнейшие исследования доказали возможность применения эвристик в обучении творческому мышлению в разнообразных областях человеческой деятельности и на разных возрастных этапах. Эти технологии позволяют добиваться высоких результатов благодаря воздействию преимущественно на интеллектуальную составляющую творческого потенциала личности. Основной механизм этого влияния можно описать образным выражением В. П. Зинченко: как «увеличение степеней свободы в оперировании предметностями мира» (Зинченко, 1994) или как возрастание чувства собственной компетентности и внутренней свободы при взаимодействии с ситуациями неопределенности. В монографии А. В. Хуторского «Дидактическая эвристика» (Хуторской, 2003) особое внимание уделено технологии развития эвристического мышления, выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий учащихся и студентов как субъектов учебной деятельности, что переносит акцент на

творческую самоорганизацию и самореализацию личности. Итак, ознакомление с эвристиками и обучение их использованию ведет к развитию творческого потенциала личности.

Вооружение школьника или студента эвристическими алгоритмами не исключает, а даже подразумевает возможность помощи и поддержки обучающемуся со стороны преподавателя. Ф. Е. Василюк, В. К. Зарецкий и А. Н. Молостова экспериментально доказали, что можно достигать значительного роста продуктивности мыслительной творческой деятельности, сочетая два вида стимуляции: рациональную и эмоциональную поддержку (Василюк, 2008). Воздействия на рациональную составляющую для возникновения чувства внутренней уверенности в правильности хода мысли, наводящие вопросы и т. п. приводят к частичной оптимизации интеллектуальных процессов испытуемого. Эмпатическая поддержка, фасилитация непосредственного переживания подкрепляют эмоциональную устойчивость человека в проблемной ситуации, но могут даже отрицательно повлиять на продуктивность решения. Сочетание двух видов помощи дает эффект, очень серьезно превышающий простую сумму результатов рациональной и эмоциональной поддержки. Таким образом, помощь и поддержка оказываются максимально эффективными, оптимальными для активизации творческого потенциала личности при условии направленности воздействий преподавателя и на рациональные, и на эмоциональные процессы обучающегося.

Следующим важным вопросом являются необходимая, достаточная длительность и интенсивность стимулирующего влияния. Как показывает практика, целевые краткосрочные меры могут оказаться успешными, но нельзя ожидать от них всеобъемлющих результатов. Важно сосредоточиться на ограниченном числе ключевых навыков или критических процессов. Тем не менее даже при краткосрочном воздействии может проявиться феномен «судьбоносной встречи» с делом или человеком своей жизни, что приведет к большому качественному скачку. Однако такие случаи являются, скорее, исключением, чем правилом.

Для получения надежных результатов в развитии творческого потенциала личности, как подчеркивает А. J. Cropley, необходимы долгосрочные меры, объединяющие несколько стратегий вмешательства (Cropley, 1997). Развивающая работа начинается с овладения необходимыми знаниями и опытом и базируется на понимании основных принципов осваиваемой сферы деятельности. Стоит помнить, что недостаток знаний приводит лишь к наивной креативности. Настоящий творческий полезный продукт создается компетентными профессионалами. Следующим этапом является развитие навыков, необходимых для работы с этим знанием. Автоматизация способов деятельности освобождает психологические ресурсы личности для поиска новых решений и эффективных стратегий. От преподавателя в этот период ожидаются поддержка и содействие поисковому поведению обучающегося. На этом этапе должна формироваться не только инициативность, но и критичность мышления: новые решения следует рассматривать с позиции их

эффективности и /или оптимальности. Очень важна открытость к оценке прогресса и ошибок. Развитие предметной и личностной рефлексии способствует оптимизации управления своим творческим потенциалом. И, наконец, самостоятельное или совместное выполнение проекта по собственному замыслу является этапом, завершающим очередной цикл развития творческого потенциала личности и открывающим новый уровень.

Если деятельность по образцу является максимально регламентированной, то деятельность творческая предполагает максимально возможное снятие ограничений, значительную степень свободы. Но простого снятия ограничений и предоставления свободы выбора явно недостаточно для развития творческого личностного потенциала. Выход за пределы ситуации предполагает, что эти пределы видимы, осязаемы для обучающегося. Свобода творчества состоит не в незнании образцов, а в преодолении ограничений этих образцов с целью оптимизации процессов и результатов деятельности.

Любое подлинное творчество, техническое, научное, художественное, включает в себя эстетическую составляющую. Красивой и гармоничной может быть и математическая формула, и физический закон, и текст на иностранном языке, и музыкальное произведение. Этот аспект развития творческого потенциала личности не стоит недооценивать и желательно включать в развивающие программы.

Не претендуя на всеобъемлющее изложение проблемы, отметим, что наиболее эффективные программы развития творческих способностей являются долгосрочными, комплексными и специально направленными на то, чтобы обучающиеся овладевали стратегиями мышления / обучения посредством развития у них предметной и личностной рефлексии. Условия психологической поддержки и безопасности в значительной мере способствуют оптимизации развития творческого потенциала личности. Стоит помнить, что студенческий (юношеский и ранней взрослости) возраст чувствителен для развития общих творческих способностей и креативных черт личности, но эта чувствительность может полноценно проявиться в благоприятных условиях, которые необходимо специально создавать в образовательной среде.

**Н. Т. Ерчак**

## ТВОРЧЕСТВО КАК ОНО ЕСТЬ

Великие идеи и великие цели находятся в окружающем нас мире в огромном количестве. Затруднение, однако, в том, что их надо сначала заметить, что оказывается весьма непростым делом. Обнаружить их можно только если повысить собственную индивидуальную чувствительность к новому. Причем к новизне не только в своей конкретной относительно узкой области деятельности, но и в более широком плане. Так, начинающему

исследователю важно научиться в процессе чтения научной литературы замечать ту информацию, которая представляется перспективной на данной стадии изучения вопроса, а также отмечать потенциально значимую информацию, которая может быть признана таковой позже. По этой причине ни в коем случае не следует выбрасывать конспекты статей, книг, сделанных ранее. Их пересмотр и даже повторное чтение может оказаться весьма полезным позже – при переоценке того, что уже было сделано, а также при разработке и планировании новых исследований.

Целесообразно обращать внимание и на то, как использовали разные библиографические источники выдающиеся ученые. Так, академик Обручев оставил после себя не только множество научных работ и, кстати, художественных произведений, но и 30 пудов исписанных мелким почерком листов бумаги, представляющих собой материалы из многих областей знаний. Жюль Верн оставил библиографию, которая состояла из 20 000 карточек. Само собой разумеется, что библиография большинства современных исследователей вряд ли может сравниться с библиографиями этих гигантов мысли. Этому можно найти, конечно, ряд объяснений. Первое – это, конечно, наличие соответствующих сильных задатков, которые побуждают человека заниматься определенной деятельностью с полной отдачей. Второе – это своевременный выбор великой цели, которая осознается автором как решение значимой проблемы. Третье – это временной период, в котором жил талант или гений; и это время как раз оказалось наиболее благодатным для принятия их идей. Нередко бывает, когда талант приходит слишком рано или слишком поздно. Так случилось, например, с Гансом Земмельвейсом, молодым врачом из Вены, разрешившим проблему родильной лихорадки, которая в то время уносила жизни 30–40 % женщин-рожениц. Против взглядов Ганса восстали многие светила науки; не помогли даже весьма убедительные фактические материалы, подтверждавшие его правоту. Весьма вероятно, что трагическая судьба этого талантливого человека оказалась следствием исключительно сильного когнитивного диссонанса: врач знал, как спасти множество женщин от ужасного заболевания, убедительно доказывал это собственной работой, рассылал коллегам-врачам статьи и письма с описанием того, что нужно сделать. Он требовал взамен ни наград, ни признания. В ответ – глухое безразличие и молчание. Судьба А. Месмера не столь трагична, хотя его открытие эффекта воздействия врача на пациента тоже пришлось не на самое благоприятное время.

Как традиционно пишутся диссертации, знает каждый магистрант и тем более аспирант. Особенно сейчас, когда есть четкие требования к каждому шагу, совершаемому начинающим исследователем. По сути дела, в любой области науки есть свой алгоритм написания диссертаций и свой алгоритм защиты. Но отсутствие алгоритма в подлинном научном поиске, как правило, игнорируется или просто не осознается. Иногда в шутку ученые из «благополучных» областей (где проблемы, кажется, буквально лежат под ногами) сравнивают свою деятельность в науке с поиском черной кошки в темной



комнате, когда этой кошки может и не быть вообще. Если же рассуждать о написании диссертации, то соискатель степени, точнее научный руководитель, предлагает первому тему, по которой тот изучает литературу и пытается полнее раскрыть какой-то аспект, который недостаточно освещен в литературе. Хотя лучше было бы говорить о проблеме, решение которой могло бы оказаться значимым для данной области науки, а может и для человечества в целом. Но сформулировать такую проблему весьма непросто. Для этого надо проникнуть в суть той дисциплины, которая изучается, увидеть ограничения и недостатки современного видения того аспекта дисциплины, в сфере которого формулируется проблема. Следующим шагом после формулирования проблемы должен стать выбор метода исследования или конкретных методик, которые могли бы привести к результату, возможно, рассматриваемому как решение поставленной проблемы.

Опытные специалисты, хорошо знающие точные определения основополагающих понятий, строго придерживающиеся требований и ограничений, принятых в данной отрасли науки, всегда уверенно скажут: так делать нельзя, можно делать только вот таким определенным образом, вот это конкретное исследование не может рассматриваться по специальности «А», так как оно отвечает требованиям специальности «Д». Хотя еще Карл Поппер высказывал мысль о том, что определяющим является решаемая проблема, а не дисциплина, по тематике которой выполняется исследование. Ведь проблема может лежать на стыке нескольких наук и ее решение может оказаться действительно плодотворным. Учитывая, что логика редко обеспечивает решение подлинно творческих проблем, нелишне обратить взор на другие области научной деятельности. Традиционный подход, типичный для одной области исследований, может оказаться инновационным в другой области.

Конечно, предложенная выше последовательность (формулирование проблемы – поиск методов и методик решения – результат решения) вовсе не обязательна. Иногда оказывается эффективным обнаружение некоторой методики, применение которой другим исследователем, придерживающимся несколько отличной от автора методики научной теории, может привести к обнаружению совершенно новой проблемы.

**О. В. Иванов**

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Как известно, внимание – необходимое условие организации любой сознательной деятельности: в любом важном деле требуется способность сосредоточить сознание на определенных объектах, а также какое-то время поддерживать эту сосредоточенность. Неудивительно, что внимание считается важной личностной характеристикой, являющейся предпосылкой успешности в профессиональной сфере.

В учебной деятельности школьнику и студенту требуется поддерживать внимание в ходе всего урока, слушать не только то, что интересно, но и то, что не очень интересно, но важно. В подобных ситуациях на первое место выходит произвольное внимание, возникающее вследствие сознательно поставленной цели и требующее для своего функционирования определенных волевых усилий.

Известно, что произвольное внимание – сугубо человеческий вид внимания, который проходит длительный путь развития в онтогенезе. Впервые он появляется в раннем детстве при выполнении речевых инструкций взрослого: ребенок способен направить свой взгляд на названный предмет, выделяя его из остальных, а также осуществлять поиски, если предмет перед ним отсутствует. В то же время такое внимание является крайне неустойчивым.

С возрастом произвольное внимание начинает занимать все большее место в жизни ребенка, хотя вплоть до школьного возраста продолжает доминировать непроизвольное внимание. Даже в младшем школьном возрасте, как доказывают данные исследований, у ребенка по-прежнему преобладает непроизвольное внимание: все новое и яркое оказывает намного более значимое воздействие, чем что-либо более важное и менее яркое.

Многие известные педагоги, в частности К. Гельвеций и К. Д. Ушинский, в своих трудах отмечали, что детей следует приучать к работе внимания уже с самых ранних лет. Сказанное не означает, что ребенка следует загружать скучной монотонной работой: для детей раннего возраста можно найти достаточно занимательные виды активности, которые косвенно способствуют проявлению произвольного внимания. В этой связи можно вспомнить о важности игры: детская игра в определенные моменты также активизирует произвольное внимание.

С началом школы кардинально меняются внешние условия: сам школьный режим, каким бы либеральным он бы ни был, становится для многих учеников сложным испытанием. Некоторые же (обычно авторитарные) учителя уже с самых первых дней ожидают от учащихся максимальной концентрации в течение всего урока. Так или иначе учителю необходимо каким-то образом привлекать внимание учеников, приучая их выполнять не только то, что интересно или занимательно, но и то, что нужно. Достичь этого не так просто. С одной стороны, нужно помнить, что длительная концентрация на одном и том же объекте, если сам он не меняется или максимально прост, невозможна. С другой стороны, когда учитель включает в содержание урока лишь яркие, эмоциональные, занимательные моменты, произвольное внимание у ребенка само по себе не развивается.

В психолого-педагогической литературе приводится ряд рекомендаций, способствующих проявлению произвольного внимания у учеников, которые можно рассматривать как «внешние» факторы, которые при определенных условиях действительно стимулируют учащихся к более активному исполь-

зованию данного вида внимания. Одним из таких факторов является требовательность учителя: у строгих педагогов учащиеся (особенно в младших классах), как правило, более внимательные и дисциплинированные. Следует, однако, помнить, что требовательность нередко переходит в авторитаризм, подавляя любознательность ребенка, формируя избыточную тревожность и боязнь школы.

Еще одним фактором можно считать попытку вызвать у учеников осознание долга и важности при выполнении деятельности. Работает это, однако, далеко не всегда, особенно если речь идет о младшем школьном возрасте.

Следующий фактор, призванный стимулировать произвольное внимание, – создание косвенных интересов, то есть интересов не к самой деятельности, а к ее возможным результатам. В данном случае ученики нацелены на получение хорошей отметки любым доступным способом. Как свидетельствуют результаты работы многих педагогов, подобный сценарий может стать даже менее желательным, чем предыдущие.

Самым важным условием поддержания произвольного внимания, на наш взгляд, является правильная организация деятельности младших школьников. Как свидетельствуют результаты проведенного нами в первом классе экспериментального исследования, учащиеся способны воспринимать учебную информацию (в первую очередь это касается художественных текстов), если она логично построена, является доступной по сложности и гармонично чередуется с другими видами работы, причем даже без использования каких-либо дополнительных занимательных элементов.

В данном исследовании мы предлагали ученикам прослушать два художественных рассказа (после каждого следовало задание на контроль понимания). Отдельно всем учащимся предлагалось пройти тест на устойчивость внимания (методика «Перепутанные линии»). Выяснилось, что практически все участники продемонстрировали высокий уровень понимания предложенных тестов и высокий уровень устойчивости внимания.

На наш взгляд, полученные результаты свидетельствуют о том, что ученики младших классов способны воспринимать и усваивать учебную информацию, причем последнее в первую очередь определяется тем, насколько правильно педагог организовал сам процесс овладения знаниями. В связи с этим дополнительно следует обратить внимание на такую вещь, как целесообразность постановки конкретных задач при выполнении деятельности: как показывают данные разных исследователей, чем более конкретной является поставленная задача, тем больше вероятность того, что ученики захотят ее выполнить.

## **ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ**

В 1967 году американский психолог Мартин Селигман перевернул представления человечества о воли, об индивидуальном выборе поведения. За свою теорию выученной беспомощности в 1976 году он был удостоен премии Американской психологической ассоциации.

Начиналось все в лаборатории Пенсильванского университета, где М. Селигман проводил серии экспериментов над собаками. Задачей ученого было сформировать условный рефлекс страха на звук высокого тона. В качестве негативного подкрепления применялся не сильный, но достаточно чувствительный удар электрического тока, который собаки испытывали сразу же после того, как слышали звук.

После нескольких сеансов клетки, в которых находились собаки, открыли. Ученый был уверен, что когда у животных появится хоть малейшая возможность избежать удара тока, они непременно воспользуются ей, покинув клетку. Но этого не произошло. Собаки, услышав звук высокого тона, не убегали, а ложились на пол и скулили, ожидая удара током.

Столь неожиданные результаты эксперимента М. Селигман объяснил тем, что в ходе эксперимента животные несколько раз попытались избежать удара током, но поскольку им это не удалось, они привыкли к его неизбежности. Иначе говоря, собаки «научились беспомощности». Ученый предположил, что когда нельзя влиять на негативные события в жизни, развивается очень сильное чувство беспомощности.

М. Селигман вместе с его коллегой Стивеном Майером продолжили эксперименты. Но на этот раз они отобрали 3 группы собак. Первая группа животных имела возможность избежать удара током. Для этого собаке нужно было нажать носом на специальную панель. Следовательно, животное могло контролировать неприятную ситуацию, совершать действия по ее устранению. Вторая группа собак не могла самостоятельно влиять на ситуацию и отключать питание системы, вызывающей удар током. Эти собаки целиком зависели от действий первой группы животных: если собакам первой группы удавалось нажать на панель – удара током не получали и животные второй группы, если не удавалось – удар получали обе группы собак. Третья группа собак (контрольная) удара вообще не получала.

В течение некоторого времени две экспериментальные группы животных получали совершенно одинаковые по силе и количеству удары током, только собаки первой группы имели возможность влиять на негативные события и прекратить удары током, а собаки второй группы успевали убедиться в следующем: что бы они ни делали, повлиять на ситуацию и исправить ее они не смогут.

Потом ученые поместили животных всех трех групп в один ящик с невысокой перегородкой, которую легко могла перепрыгнуть любая собака

и, таким образом, избежать удара током. Все ли собаки воспользовались этой возможностью? Быстро и легко перепрыгнули перегородку собаки третьей группы, которые не получали ударов током, а также собаки первой группы, которые имели возможность влиять на ситуацию. Животные же из второй группы, имеющие опыт неконтролируемости неприятной ситуации, ложились на пол и, поскуливая, переносили удары током, даже не пытаясь выбраться из ящика.

М. Селигман и С. Майер, обобщив результаты экспериментов, пришли к заключению о том, что беспомощность вызывают не сами негативные события, а опыт неконтролируемости этих событий. Живое существо становится беспомощным, если оно привыкает к тому, что от его активных действий ничего не зависит, неприятности происходят сами по себе и на их возникновение и прекращение влиять невозможно.

Изучение выученной беспомощности и ее влияния на самочувствие, эмоциональное состояние человека продолжили психологи Эллен Джейн Лангер и Джудит Роден. В 1976 году они провели исследование в доме престарелых Арден-Хаус. В качестве участников эксперимента выступили случайно выбранные жители второго (контрольная группа) и четвертого (экспериментальная группа) этажей. Всего 91 пожилых мужчин и женщин.

Жителям четвертого этажа предлагалось нести больше ответственности за себя, свой образ жизни, самим принимать решения о времяпрепровождении, самим поливать и заботиться о растениях, решать, где будет стоять мебель в их комнате, украшать свою комнату по собственному вкусу. Жителям второго этажа оставляли возможность вести обычный для пациентов дома образ жизни, в окружении внимания и заботы персонала, который и решал все вопросы.

Эксперимент длился 3 недели, в течение которых администрация и персонал четко придерживались заявленной политики на обоих этажах. Затем были проведены опросы, измеряющие удовлетворенность собственной жизнью, кроме того медперсонал получил опросники по активности, общительности, общему тону, питанию и привычкам пациентов. У жителей четвертого этажа все эти показатели были значительно лучше. Сделанный исследователями вывод гласил, что некоторые негативные явления, сопутствующие старению (потеря памяти, снижение тонуса), вероятно, связаны с утратой возможности контролировать собственную жизнь, а значит, их можно предотвратить, вернув пожилым людям право принимать решения и чувствовать свою компетентность.

В дальнейшем было проведено много различных экспериментов, доказывающих, что если человек регулярно испытывает неудачу, несмотря на все его усилия, переживает негативные ситуации, на которые никак не может повлиять, оказывается среди хаоса, где постоянно меняются правила и любое действие может привести к наказанию, у него пропадает желание вообще предпринимать любые усилия и что-либо делать. А затем приходит апатия и депрессия.

Опыт переживания выученной беспомощности может быть очень разнообразным.

Школьник даже не пытается сделать сам домашнее задание, а ждет прихода с работы родителей, чтобы они помогли. Зачастую это обусловлено несоответствием программы, заданий возрастным возможностям ребенка. Попробовав несколько раз справиться с такими заданиями, ребенок убеждается, что не стоит даже пытаться и прилагать усилия. И в итоге не делает даже те задания, с которыми мог бы справиться сам.

Женщина не может закончить отношения с явно неподходящим партнером – ей это кажется невозможным. В детстве ее родители были в похожих отношениях, и мать даже не предпринимала попыток разрыва.

Неудачные попытки найти работу, сопровождающиеся отказами без объяснений причин, могут привести к выводу: «у меня ничего не получится, не стоит и пытаться».

Со стороны кажется, что выход, конечно же, есть. Только сделай это и еще вот это! Но человек с выученной беспомощностью не верит в выход и, как собака М. Селигмана, лежит на полу и скулит.

В 2016 году М. Селигман и С. Майер пересмотрели свою теорию и пришли к заключению, что прошлые события способствуют не потере, а обретению ощущения контроля над событиями, которого по умолчанию у животных нет из-за долговременной угнетающей стимуляции в мозгу.

**А. В. Савчук**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДВОЙНОЙ ЗАДАЧИ В ДИАГНОСТИКЕ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ БИЛИНГВОВ

Психологические аспекты приобретенного двуязычия и многоязычия являются актуальной междисциплинарной проблемой. Оперирование несколькими знаковыми системами для профессиональных целей подразумевает наличие соответствующих предметно-специфических знаний и умений. В то же время важным фактором скорости их усвоения и успешности реализации являются индивидуально-психические особенности, которые определяются в советской и постсоветской психологии как способности. Исходя из логики общепринятой классификации способностей, профессиональный билингвизм в целом и переводческий билингвизм как его наиболее частотную разновидность следует отнести к специальным способностям. Билингвизм, возникающий в естественной среде, напротив, является общей способностью, характерной для большинства людей нашей планеты независимо от социального статуса, уровня интеллектуального развития и др. Интересно, что эволюционные корни нашей способности использовать несколько знаковых систем в разных видах речевой деятельности можно в ограниченном виде увидеть

в коммуникативном поведении некоторых антропоидов. Экспериментальные группы шимпанзе и бонобо, использующие систему искусственного символического языка (лексиграммы) в активном общении между собой, демонстрируют также понимание слов и предложений на английском языке (С. Сэвидж-Рамбо).

Очевидно, что профессиональный билингвизм может быть производным от естественного билингвизма. Данное положение подтверждается фактами истории устнопереводческой деятельности. На протяжении долгого времени лица, выполняющие роль устного переводчика, не имели профессионального образования (а порой и образования в принципе), но являлись в силу жизненных обстоятельств носителями нескольких лингвокультур. В настоящее время профессиональный билингвизм является уже институционализированной областью, подчиненной, следовательно, общим структурным принципам. По мнению психолога С. Л. Рубинштейна, специальные способности подразумевают два компонента: 1) операциональный компонент – отлаженную систему усвоенных способов деятельности – специальных операций; 2) «ядро» – психические процессы, которые регулируют операции и, соответственно, определяют качество их реализации. В случае профессионального билингвизма к первому компоненту относятся, например, навыки межъязыкового переключения, предметно-специфические знания. Второй компонент («ядро») согласно представлениям современной когнитивной психологии можно представить как совокупность взаимосвязанных процессов обработки информации. Общеизвестным «интегратором психики» (по Л. М. Веккеру) выступает рабочая память. Под рабочей памятью (РП) следует понимать систему когнитивных структур и процессов активации, оперативного хранения и обновления информации (Б. М. Величковский). Согласно многочисленным метаисследованиям, показатели РП высоко коррелируют с успешностью самых разных видов деятельности: от видеоигр до решения сложных математических уравнений. В нашем исследовании когнитивных предпосылок качества устного перевода с английского языка на русский мы выдвинули гипотезу, что показатели РП на речевом материале обоих языков окажутся ведущими предикторами. Одним из самых распространенных способов диагностики РП является метод двойной задачи, заключающийся в сочетании взаимоисключающих заданий на разные функции РП (запоминание, воспроизведение) и других интеллектуальных процессов (понимание). Такая моделируемая ситуация параллельной обработки информации во многом соотносится с реальными условиями выполнения устного перевода на слух, выполняемого в последовательном или синхронном режиме. В соответствии с речевой и билингвальной спецификой исследования нами была модифицирована методика диагностики вербальной РП на слух (М. Данеман и П. Карпентер). Методика была представлена в двух вариантах: на русском и английском языках. Двойная задача испытуемых заключалась в следующем. После прослушивания каждого предложения ( $N = 40$ ) участник эксперимента оценивал вслух его истинность / ложность и сразу переходил к следующей фразе. Сопутствующей задачей являлось запоминание конечного слова каждого

воспринимаемого на слух предложения. После звукового сообщения о завершении блока предложений (от 2 до 5 предложений) испытуемый должен был произнести собственную семантически правильную фразу с каждым из запомнившихся конечных слов и перейти к следующему блоку. Относительный показатель продуктивности РП определялся по среднему арифметическому трех показателей: количества правильно оцененных с точки зрения истинности / ложности (в %); количества воспроизведенных конечных слов в составе собственных предложений (в %) и уровня последнего блока предложений (2–5), в котором были воспроизведены все конечные слова.

Результаты исследования показали, что средний объем РП испытуемых по предложенной методике редко превышает три единицы (слова). Это число в целом согласуется с данными работ, демонстрирующих, что объем оперативного удержания находится в диапазоне 3–5 элементов (Н. Коуэн). Следует отметить тот факт, что многие испытуемые ( $n = 43$ ) были склонны воспроизводить слова не в той последовательности, в которой они шли в задании. Наблюдаемый эффект недавности, очевидно, является следствием использования фонологической стратегии повторения («внутреннее проговаривание»). С учетом практически непрерывного предъявления фраз на слух и последующего звучания собственной речи фонологическая стратегия оказалась малоэффективна и не помогла преодолеть средние пороговые значения объема оперативного запоминания, составляющие 3–4 единицы. Несмотря на устно-речевую специфику методики диагностики РП, участники эксперимента сочетали наряду с типичным для подобных задач акустическим кодированием такие виды кодирования, как семантическое и визуальное. Примечательно, что семантическое кодирование, рассматриваемое как наиболее продуктивное для краткосрочного хранения в памяти, было характерно в основном для испытуемых-студентов и профессиональных переводчиков, успешных в выполнении перевода. Следует подчеркнуть, что использование техники визуализации также часто наблюдается в реальной практике устных переводчиков, когда последние нередко сталкиваются с необходимостью применять визуальное кодирование на конференциях во время использования наглядного материала (презентаций, постеров и т. д.). В Парижской Высшей школе перевода (ESIT) визуализация является также одним из методических приемов для реализации стратегии, направленной на максимально возможное абстрагирование от знаковой формы высказывания («девербализацию») и большую опору на образно-эмоциональную сферу.

Судя по постэкспериментальным беседам, большинство испытуемых использовали два типа группировки – ассоциативного и понятийного способов группировки, связанных с опорой на конкретный и абстрактный виды мышления соответственно. Ассоциативная группировка во многом опиралась на материализованные признаки описываемых предметов, особенно относящихся к классу конкретных существительных, тогда как понятийная группировка осуществлялась путем классификации понятий в зависимости от их формального семантического признака. Несколько испытуемых, относящиеся



к группе высокоуспешных, распределили слова последнего блока в следующие группы: абстрактные или собирательные понятия (*louder* ‘громче’, *school* ‘школа’), формы глаголов (*to happen* ‘происходить’, *to cry* ‘кричать’) и конкретные существительные (*toy* ‘игрушка’). Применение такой стратегии позволило испытуемым впоследствии воспроизвести весь блок и, следовательно, получить высшие баллы за выполнение всей методики.

Характерно, что взаимосвязь качества перевода и продуктивности РП на английском языке оказалась несколько выше ( $r_s = 0,7$  при  $p < 0,01$ ), чем аналогичные показатели в русскоязычном задании ( $r_s = 0,63$  при  $p < 0,01$ ). Показатели РП при решении двойной задачи на английском языке также выступают ведущим главным предиктором качества устного перевода в регрессионной модели ( $\beta = 0,44$ ;  $p < 0,01$ ). Этот факт указывает на то, что при переводе с иностранного языка на родной больше всего когнитивных усилий требуется на этапе понимания устноречевого сообщения (Д. Жиль), которое потом переформулируется доступными средствами родного языка.

Таким образом, метод двойной задачи для диагностики РП является в целом продуктивным способом изучения особенностей функционирования познавательных процессов профессиональных билингвов, будущих высококвалифицированных переводчиков, преподавателей иностранных языков и др. Развитие этого междисциплинарного направления может оказаться достаточно плодотворным не только для решения проблемы отбора специалистов сферы межкультурной коммуникации, но и оптимизации системы их подготовки и повышения квалификации.

**Л. Г. Шнаревич**

#### ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТУДЕНТАМИ УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В исследовании рассматриваются психологические аспекты понимания студентами устойчивых словосочетаний английского языка. *Устойчивым словосочетанием* называется словосочетание, состоящее из двух или более слов, имеющее признаки синтаксически и семантически целостной единицы, в котором выбор одного из компонентов осуществляется по смыслу, а выбор второго зависит от выбора первого. Другое наименование того же явления – устойчивые или фразеологические словосочетания, т. е. сочетания, которые уже устоялись и несут определенный смысл. К ним относятся: фразеологические сочетания, фразеологизмы, идиомы, сочетания слов с предлогами *look after*, *look for*, а также формулы речевого этикета. Существует множество выражений, которые приобрели устойчивый характер, например, *return a call* ‘перезвонить’, *cell phone* ‘мобильный телефон’. В английском языке, как и в других языках, наряду со свободными сочетаниями слов существуют

сочетания семантически и синтаксически неразложимые, несвободные. Например, *out of breath* ‘запыхавшийся’, *a running battle* ‘затянувшийся спор’. Такие сочетания называются фразеологизмами.

Связанные устойчивые выражения, или фразеологизмы обладают переносными значениями. По мнению многих современных исследователей, основной особенностью фразеологизмов является несоответствие плана содержания плану выражения, что придает глубину и гибкость фразеологической единице. Можно думать, что успешность интерпретации устойчивых выражений будет определяться способностью субъекта преодолеть это несоответствие и понять их истинный смысл.

Традиционно исследование механизмов понимания многие авторы связывают с личностными особенностями понимающего. Существуют индивидуальные способы осмысления, которые являются отражением устойчивой характеристики личности – когнитивного стиля. Когнитивные стили представляют собой типичные для индивида способы получения, переработки и хранения информации. На сегодняшний момент наибольший интерес у исследователей вызывает стиль «полезависимость – полenezависимость». Это можно объяснить тем, что данный стиль отличается высоким разнообразием рассматриваемых в связи с ним явлений.

Особо стоит обратить внимание на влияние зависимости от поля на такие сложные виды деятельности, как работа с текстом. А именно, если текст требует реструктурирования и реорганизации, полenezависимые учащиеся имеют значительное преимущество. Также, если к тексту прилагаются вопросы умозаключающего типа, учащиеся, независимые от поля, понимают текст лучше, однако, что касается полезависимых индивидуумов, их показатели понимания текста, в свою очередь, ухудшаются. Это обусловлено тем, что умозаключающие вопросы предполагают размышление над содержанием прочитанного ранее текста, а также требуют осуществления гипотетико-дедуктивного подхода к его смысловой перестройке, что не свойственно полезависимым субъектам.

Можно наблюдать схожие результаты, когда от полезависимых-полenezависимых учащихся требуется конспект лекций либо научных текстов. Полenezависимые индивидуумы также проявляют более творческий подход к заданию, переосмысливают текст, сокращая его, используя средства структурирования текста в виде абзацев, подчеркивания, выделения цветом и т. д.

Мы предположили, что в интерпретации устойчивых словосочетаний английского языка проявятся индивидуальные особенности познавательной сферы субъектов, участвующих в исследовании, а именно когнитивный стиль «полезависимость – полenezависимость».

Для диагностики когнитивного стиля «полезависимость – полenezависимость» использовалась методика ТСОБ-4. Опросник ТСОБ-4 был разработан на основе уже имеющихся методик для диагностики когнитивного стиля «полезависимость – полenezависимость» с позиции межличностного взаимодействия, в результате возникшей необходимости создать некую вербальную

методику, которая будет адекватно демонстрировать степень зависимости личности в различных сферах жизнедеятельности таких, как социальное окружение, стереотипы и социальные установки, профессиональная деятельность, семейные отношения, отношение к материальным ценностям, идеология и др.

В диагностическом этапе исследования принимали участие 48 студентов 4 курса факультета английского языка. Для второго этапа исследования были выбраны две группы студентов, состоявшие из 6 ярко выраженных полезависимых и 6 полenezависимых студентов.

В качестве экспериментального материала использовались семь устойчивых оборотов, связанных с взаимоотношениями между людьми, например, *to be in somebody's good books* 'быть на хорошем счету', *to cut somebody dead* 'игнорировать кого-либо'. Согласно инструкции, студенты должны были перевести данные устойчивые выражения на русский язык и объяснить их, не пользуясь вспомогательными средствами, включая словари и онлайн-переводчики.

Анализ вариантов интерпретации устойчивых выражений полезависимыми и полenezависимыми студентами позволил заключить, что полезависимые студенты для распознавания смысла и интерпретации устойчивых выражений опирались на контекст, то есть не выходили за пределы самой фразы, получая в результате не совсем адекватные варианты. Полenezависимые студенты базировались на собственных представлениях, они продемонстрировали широкий кругозор и высокий уровень информированности.

**Круглый стол**  
**«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:**  
**МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»**  
(памяти профессора Е. А. Маслыко)

**Е. И. Головач**

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ**  
**НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**  
(из опыта создания пособия)

Учебная дисциплина «Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)» является составной частью лингвистической подготовки переводчиков, лингвистов.

Целью изучения учебной дисциплины является формирование у студентов речевой и социокультурной компетенций в сфере устного и письменного (речевого и неречевого) межличностного и межкультурного общения на английском языке как необходимое условие их профессиональной подготовки в качестве переводчиков.

Основными задачами изучения учебной дисциплины являются:

– ознакомление с социокультурными особенностями и правилами речевого и неречевого поведения в наиболее типичных коммуникативных ситуациях;

– формирование и совершенствование лексических навыков (овладение речевыми формулами) по тематике коммуникативных ситуаций официального и неофициального общения;

– развитие речевых умений употребления речевых формул в диалогической речи;

– освоение принятых в Великобритании и США правил написания и оформления корреспонденции неофициального и официального характера и развитие речевых умений письменной речи;

– развитие наблюдательности и способностей к сопоставительному анализу английских и белорусских реалий в межличностном и межкультурном общении.

Нами было создано учебное пособие «English for Social Interaction», использование которого помогает решить вышеназванные задачи. Данное учебное пособие состоит из 17 разделов, в которых рассматриваются такие темы, как приветствие и прощание, первое знакомство, официальное представление, приглашение, выражение благодарности, извинения, недовольства, восхищения и похвалы, согласия и несогласия, запрос информации, поздравления и пожелания, ведение светской беседы, телефонный разговор, привлечение внимания и прерывание разговора, поддержание беседы, формы вежливости. Два раздела посвящены повторению и обобщению пройденного материала.

Каждый раздел вышеуказанного пособия включает следующие подразделы: «Warm-up», «Presentation», «Notes», «Find out more», «Practice», «Production», «Writing», виды и последовательность упражнений в которых определяются коммуникативным и личностно ориентированным подходами к обучению иностранному языку и отражают взаимосвязь и динамику развиваемых умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

В подразделе «Warm-up» используются упражнения на активизацию фоновых знаний, которые представляют собой обсуждение цитат по теме раздела.

В подразделе «Presentation» студентам предоставляются упражнения на общее и детальное понимание диалогов, в которых представлены нормы коммуникативного поведения, а также стандартные речевые формулы для выражения той или иной коммуникативной функции.

Упражнения на чтение в подразделе «Notes» выполняются в несколько этапов. Так, на предтекстовом этапе студентам предлагаются упражнения на прогнозирование содержания текста. Тексты для чтения содержат информацию о нормах и правилах коммуникативного поведения в англоязычных странах. Ориентировка на осмысленное восприятие осуществляется путем определения истинных и ложных утверждений или ответов на вопросы. Упражнения текстового этапа направлены на проверку общего и детального понимания информации текста для чтения. К ним относятся определение истинных и ложных утверждений, ответы на вопросы. На послетекстовом этапе студенты имеют доступ к упражнениям на самостоятельный поиск информации в Интернете с ее последующим обсуждением. Обучающиеся сравнивают нормы коммуникативного поведения в англоговорящих странах с нормами своей страны.

Подраздел «Find out more» направлен на дальнейшее расширение словарного запаса обучающихся, а также их ознакомление с правилами употребления речевых этикетных формул для выражения определенных коммуникативных функций в формальных и неформальных ситуациях общения (обучающее видео). На преддемонстрационном этапе студенты выполняют упражнения на активизацию фоновых знаний и лексики по теме, а также на формирование и совершенствование лексических навыков, включающие семантизацию лексических единиц и речевых этикетных формул из видеозаписей с помощью синонимов или толкования. Демонстрационный этап включает упражнения на общее и детальное понимание содержания видеозаписи, особое внимание уделяется речевым формулам. В нескольких разделах пособия упражнения основываются на наличии информационного разрыва и необходимости взаимодействия с другими обучающимися для их успешного выполнения.

В подразделе «Practice» студенты выполняют упражнения на формирование и совершенствование лексических навыков: группировку речевых этикетных формул по функции и регистру, а также их активизацию в условно-речевых подстановочных упражнениях, упражнениях на перевод диалогов и исправление ошибок, а также упражнениях на расширение диалогов.

В подразделе «Production» обучающимся предлагаются упражнения на развитие умений устной речи, которые предполагают использование информации текстов / видеозаписей, а также речевых формул в новых формальных и неформальных коммуникативных ситуациях.

Подраздел «Writing» включает упражнения на понимание текста, содержащего информацию о правилах написания того или иного вида писем, электронных писем, открыток, сообщений, инструкций, рецензий, их образцы и упражнения на анализ структурных и лексических особенностей, а также на развитие умений письменной речи.

В каждом разделе пособия даются ссылки на соответствующие видео- и аудиоматериалы, размещенные в облачном хранилище. В конце пособия представлены список использованных источников и единая ссылка на все аудио-, видеоматериалы (Resource Bank).

**А. С. Кочукова**

## ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Развитие теории и практики обучения иностранным языкам обусловлено социальным заказом общества, в соответствии с которым выпускники учреждений высшего образования должны быть готовы осуществлять непрерывное саморазвитие, опираясь на опыт осуществления учебно-познавательной деятельности. Применительно к высшему лингвистическому образованию социальный заказ может быть сформулирован как необходимость развития у студентов автономии в овладении иностранным языком. Формирование метапредметной компетенции (МПК) у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению (УИО) в нашем исследовании рассматривается как одно из направлений развития автономии обучающихся.

Эффективность формирования данной компетенции зависит, прежде всего, от реализуемых в процессе обучения УИО *принципов*, основным критерием для выделения которых послужил учет положений теорий метакогнитивизма и конструктивизма, а также фокусирование на компонентах МПК. Речь идет о необходимости учитывать особенности формирования субъектности и рефлексивности обучающихся, закономерности развития их самопознания и метакогнитивных процессов, а также взаимосвязь индивидуальной и коллективной форм работы студентов. Формирование МПК в нашем исследовании реализуется за счет приобретения обучающимися декларативных и процедурных знаний, развития метапредметных умений (регулятивных, информационных и коммуникативных) и качеств личности, а также приращения опыта учебно-познавательной деятельности в процессе овладения УИО.

В ходе усвоения содержания УИО у обучающихся возникает необходимость самостоятельно изучить некоторые аспекты учебного предмета (например, особенности взаимодействия с аудиторией во время проведения лекции на иностранном языке, ценностные ориентации современных представителей американского общества в сравнении с белорусскими и т. д.). Известно, что метапредметное содержание образования неразрывно связано с предметным, т. к. в процессе овладения предметным содержанием обучающиеся могут приобретать новые знания, развивать умения самостоятельной индивидуальной деятельности и эффективного взаимодействия с другими обучающимися, проявлять себя как личность с уникальным набором качеств. Это даст студентам возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и переносить опыт осуществления учебно-познавательной деятельности в новый учебный контекст. Таким образом, был выделен *первый принцип* формирования МПК – *принцип взаимосвязи предметного и метапредметного компонентов в содержании языкового образования*, который заключается в том, что предметность и метапредметность неразрывны (А. В. Хуторской).

Интегрирование в лингводидактику теоретических и практических результатов смежных с ней наук является основой ее эффективного развития. Это обуславливает необходимость выделения в нашем исследовании *принципа междисциплинарности*, то есть внедрения в образовательный процесс сведений из других областей научного знания. Поскольку сам процесс овладения иностранным языком как средством межкультурного общения требует задействования знаний из разных наук (лингвистика, теория коммуникации, когнитивная психология, психолингвистика и др.), в современной методике обучения иностранным языкам преобладает идея синергии различных областей научного знания.

Современные исследователи сходятся во мнении о необходимости установления и поддержания междисциплинарных связей в процессе обучения для более эффективной организации учебно-познавательной деятельности обучающихся (А. В. Хуторской, Е. Н. Князева, С. Н. Сиренко, Л. В. Краевский и др.). Однако в настоящее время в научных трудах по-разному рассматривается понятие междисциплинарности; в частности, исследователи выделяют: полидисциплинарность, междисциплинарную интеграцию и трансдисциплинарность как формы междисциплинарности.

Рассмотрев трактовки понятия междисциплинарности, мы пришли к выводу, что в контексте нашего исследования принцип междисциплинарности реализуется преимущественно в междисциплинарной интеграции и трансдисциплинарности. Это проявляется в необходимости усвоения студентами декларативных и процедурных знаний, которые могут способствовать не только эффективному овладению иноязычным общением, но и саморазвитию, воспитанию культуры вербального и невербального поведения с представителями иной лингвокультуры, а также приобретению опыта организации и реализации учебно-познавательной деятельности.

Следующий принцип, *опоры на самопознание обучающихся*, основывается на утверждении о том, что формирование МПК необходимо осуществлять с учетом как объективных общих характеристик развития познания студентов, так и их индивидуальных особенностей, проявляющихся в учении (потребностей в саморазвитии, поддержания мотивации) (Н. Ф. Гальскова). Согласно нашему исследованию, одним из важных факторов, влияющих на успешность формирования МПК в процессе овладения УИО, выступает *самопознание* обучающихся, т. к. лишь при условии осознания студентами индивидуальных особенностей, проявляемых при осуществлении учебно-познавательной деятельности, они могут наиболее эффективно выстроить собственную траекторию овладения предметом изучения с опорой на развитие метапредметных умений и качеств личности. Например, развитие регулятивных метапредметных умений может быть оптимизировано посредством актуализации знаний обучающихся об общих правилах целеполагания и планирования учебно-познавательной деятельности, возможностях применения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для контроля, оценки и коррекции процесса овладения УИО. При этом диагностика особенностей саморегуляции обучающихся, определение ими краткосрочных и долгосрочных целей овладения УИО, выявление наиболее удачных ЭОР для планирования учебно-познавательной деятельности или ведения журнала самооценки могут способствовать более эффективному овладению студентами предметом изучения.

Выпускники также должны обладать способностью эффективно организовывать и реализовывать сотрудничество с другими людьми. В связи с этим мы выделяем *принцип взаимообогащения опыта учебно-познавательной деятельности обучающихся*, который предполагает реализацию этой деятельности таким образом, чтобы стимулировать развитие коммуникативных метапредметных умений. Вступая в учебное сотрудничество, студенты формируют коллективную субъектность как благоприятную среду развития своей индивидуальной субъектности. Выполняя совместную деятельность, обучающиеся обмениваются фоновыми знаниями и опытом речевого взаимодействия, развивают адаптивность к различным партнерам по учебно-познавательной деятельности и т. д.

Выделяя следующий принцип, *поэтапности в развитии МПК*, мы руководствовались современными исследованиями в области познания человека. Согласно А. В. Щепиловой, познавательный процесс необходимо организовывать посредством моделирования естественного пути познания. В соответствии с этим положением организация учебно-познавательной деятельности должна осуществляться на следующих стадиях: а) анализ или припоминание предшествующих знаний о предмете изучения; б) наблюдение нового, выявление противоречия с имеющимся знанием; в) постановка задачи, выдвижение гипотезы, концептуализация нового знания с помощью различных стратегий и с опорой на собственный опыт; г) экспериментальное использование нового знания и его коррекция (А. В. Щепилова, 2005).



На выделенных нами этапах формирования МПК мы учитывали данные положения, но с их интерпретацией в рамках задач нашего исследования. Формирование МПК происходит на следующих этапах: систематизирующий этап, который соотносится со стадиями анализа предшествующих и новых знаний, а также их концептуализации; этапы управляемого и самостоятельного формирования МПК, рассматриваемые на стадии экспериментального использования нового знания; рефлексивный этап формирования МПК, который соотносится с коррекционной стадией экспериментального использования нового знания.

Выделение следующего принципа формирования МПК было определено современными тенденциями в обучении иностранному языку. В процессе овладения УИО уже достаточно широко используются современные технологии, а поскольку предметное образование неразрывно связано с метапредметным, в качестве средства формирования МПК мы выделяем ЭОР различных типов (базовые, конструктивные, замещающие, коммуникативные). Мы видим большой потенциал в технологии подкастинга, в соответствии с которой обучающиеся самостоятельно создают собственные подкасты по проблеме УИО с использованием ЭОР. *Принцип цифровизации в формировании МПК* рассматривается на основании положения о том, что конвергенция образовательных и цифровых технологий выступает важной предпосылкой эффективной учебно-познавательной деятельности студентов (И. Г. Колосовская).

Таким образом, формирование МПК у студентов лингвистических специальностей должно иметь определенную теоретическую и практическую базу, а также проводиться в соответствии с современными методическими принципами, которые направлены на реализацию автономии обучающихся в процессе овладения устным общением.

**Т. П. Леонтьева, Т. Карташов**

## РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ УСТНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТИНГА

Обучение устному межкультурному общению (УМО) остается одной из самых актуальных задач в современной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам. Несмотря на существующие различия в интерпретации понятия *межкультурное общение*, многие исследователи сходятся во мнении, что оно предполагает взаимодействие собеседников, являющихся носителями разных культур, которые активно участвуют в создании единого, общего для всех коммуникантов, значения речевых действий, поступков, событий и др., с целью достижения взаимопонимания (Г. В. Елизарова, 2005). Неоднозначность содержания, вкладываемого в данное понятие, приводит к тому, что по-разному трактуются и умения

межкультурного общения, в первую очередь, устного (Г. В. Елизарова, 2005; И. В. Пинюта, 2016; Е. Г. Тарева, 2020; Т. А. Довнар, 2021 и др.). В качестве ведущих критериев выступают: а) *компоненты иноязычной коммуникативной компетенции* (социолингвистические, социокультурные, стратегические, социальные и др. умения); б) *стороны общения* (информационные, интерактивные, перцептивные умения); в) *формы взаимодействия коммуникантов* (умения межкультурного диалогического общения, полилогического общения); г) *специфика профессиональной деятельности*, в частности деятельности учителя иностранного языка (аксиологические, лингвокультуроведческие, интерпретационные, рефлексивные и др. умения).

Следует отметить, что на сегодняшний день проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции разрабатывается в большей степени в отношении обучающихся в учреждениях высшего образования. Развитию умений УМО у учащихся учреждений общего среднего и среднего специального образования еще не уделяется должного внимания. В то же время эффективность подготовки учащихся к межкультурной коммуникации во многом определяется их способностью и готовностью выступать в роли межкультурного посредника, обладающего соответствующими умениями и личностными качествами.

Анализ научно-методической литературы и предметно-тематического содержания учебной программы по иностранным языкам для учреждений общего среднего образования позволил заключить, что у обучающихся должен быть сформирован минимум умений УМО, который обеспечит им реализацию основных функций общения в условиях межкультурного диалога, основанного на взаимном уважении, преодолении ксенофобии и культурных барьеров, при сохранении собственной культурной идентичности. К числу основных умений мы отнесли:

- умение узнавать в речи национально окрашенные языковые единицы и понимать их;
- умение идентифицировать факты и явления, отражающие специфические особенности культуры страны изучаемого языка, и адекватно интерпретировать их;
- способность распознавать национально-культурную специфику мимики, жестов и других аспектов неречевого поведения представителей иной лингвокультуры;
- умение распознавать способы реализации ценностей конкретной культуры в родном и изучаемом языках;
- способность понять иной образ жизни, отказаться от существующих стереотипов и предрассудков;
- умение логично и последовательно описывать факты и явления родной культуры и запрашивать информацию о фактах и явлениях культуры страны изучаемого языка;
- умение сравнивать и интерпретировать факты родной и иной культур с помощью изучаемого языка;

- умение строить высказывания, адекватно отражающие культурные ценности своей страны;
- умение осуществлять межкультурное общение в разных формах и функциях (диалогическое / полилогическое общение; планирование совместных действий, обсуждение результатов и т. п.);
- умения речевого этикета, т. е. учета при построении высказывания социокультурных норм изучаемого языка;
- умение корректировать модели / стратегии поведения в связи с изменением ситуации и др.

Данные умения УМО отражают как рецептивные, так и продуктивные аспекты межкультурного общения.

В последние годы значительно расширился спектр технологий, используемых для обучения УМО. Особое место среди них занимает подкастинг, в особенности видеоподкасты. Как свидетельствует практический опыт обучения языку и культуре, подкастинг обладает большим потенциалом в развитии умений УМО. О. С. Дворжец выделяет функции видеоматериалов в образовательном процессе, которые, на наш взгляд, могут быть реализованы и с помощью видеоподкастов. К их числу автор относит информационную, мотивационную, моделирующую, интегративную, иллюстративную, развивающую, воспитательную и контролирующую функции. Попытаемся соотнести выделенные нами умения УМО с вышеобозначенными функциями.

*Информационная функция* видеоподкастов заключается в том, что они выступают в качестве содержательной основы для развития умений УМО, представляют разнообразные образцы аутентичного языкового и речевого материала, создавая тем самым иллюзию погружения в языковую среду (В. А. Дугарцыренова, 2013). За счет оформления подписки на новые подкасты эта информация может постоянно обновляться.

*Мотивационная функция* определяется большими познавательными возможностями подкастов, которые стимулируют интерес учащихся к изучению иного образа жизни, другой системы ценностей и позволяют развивать умение идентифицировать факты и явления, отражающие особенности культуры страны изучаемого языка, и адекватно интерпретировать их.

*Моделирующая функция* заключается в возможности предъявления различных ситуаций межкультурного общения, с которыми учащиеся могут столкнуться в своей жизни, они зачастую могут приводить к коммуникативным неудачам, для их преодоления требуется владение умением анализировать ситуацию и корректировать стратегию своего поведения.

*Интегративная функция* состоит в том, что, с одной стороны, на основе применения подкастов параллельно развиваются умения и навыки во всех видах речевой деятельности. С другой стороны, на различных этапах работы с видеоподкастом могут моделироваться разные формы и функции межкультурного общения.

*Иллюстративная функция* связана с демонстрацией не только образцов речи, иллюстрирующих норму и узус изучаемого иностранного языка, но

и ситуаций речевого этикета. Так, благодаря наличию видеоряда у обучающихся можно развивать умения распознавать национально-культурную специфику мимики, жестов и других аспектов неречевого поведения.

*Развивающая функция* находит свое выражение в развитии механизмов памяти, внимания, мышления, вероятностного прогнозирования, а также дает возможность развивать такие качества поликультурной личности, как эмпатия, толерантность, непредвзятость и др.

*Воспитательная функция* заключается в развитии умения общаться в контексте диалога культур, устанавливать межличностные контакты, а также в формировании способности отказываться от существующих стереотипов и предрешений в отношении представителей иной культуры.

*Контролирующая функция* состоит в обеспечении возможностей для осуществления контроля и самоконтроля сформированности умений УМО.

Таким образом, обучение учащихся устному межкультурному общению будет проходить более эффективно на основе тщательно отобранных ситуаций межкультурного взаимодействия и с использованием технологии подкастинга.

**Я. Э. Осипова**

## КОНТЕНТ-АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ УСТНОГО ПЕРЕВОДА

В предлагаемом обзоре рассматриваются модели, которые основаны на данных исследований в области когнитивной психологии и отражают особенности функционирования в сознании переводчика процессов восприятия и воспроизведения речи, памяти, внимания, распределения когнитивных ресурсов и координации. Первые попытки моделирования процесса коммуникации в целом были предприняты в рамках *шумовой модели* К. Шеннона-У. Уивера. В данной модели коммуникация рассматривалась как одноканальная система с ограниченной пропускной способностью, чувствительной к шуму. На основе шумовой модели Д. Гервер представил процесс устного перевода в виде блок-схем с задачами по обработке речи и / или решения проблем, точками принятия решений, а также буферами памяти и петлями обратной связи. Недостатком разработанной им модели является отсутствие учета фоновых и других знаний, которые использует переводчик для решения задач в условиях ограниченного времени и «линейного» процесса восприятия информации. В то же время модель процесса перевода, предложенная впоследствии Б. Мозер, допускала использование переводчиком знаний по схеме от общего представления о высказывании к отдельным его сегментам и механизма вероятностного прогнозирования. Идея об одноканальной обработке информации вскоре была признана слишком ограниченной, в связи с чем Д. Гервер выдвинул гипотезу о наличии когнитивных «процессов управления», которые «определяют распределение внимания между различными компонентами задачи» (Д. Гервер, 1976).

Несмотря на то, что модель Д. Гервера может дать лишь упрощенное представление о процессе перевода, она уже включает в себя понятие альтернативных маршрутов обработки информации переводчиком, которые в литературе называются по-разному: транскодирование или переформулирование, форма или смысл, знак или смысл, «горизонтальная» обработка информации или «вертикальная». Более того, Д. Гервер признает, что сообщение на исходном языке прежде должно быть переведено в абстрактную форму и лишь затем переструктурировано на языке перевода. Проблемы, связанные с переформулированием сообщения говорящего на язык перевода, а также ограниченностью времени и возможностей когнитивной обработки информации, оказываются в центре внимания двух наиболее известных моделей: интерпретативной и модели усилий.

В *интерпретативной модели* перевода, разработанной в контексте интерпретативной теории перевода, Д. Селескович рассматривает акт девербализации в качестве ключевого компонента успешного устного перевода. С его помощью переводчик улавливает предполагаемый смысл речи говорящего и затем меняет его формулировку на языке перевода, а не полагается лишь на формальный перенос слов и фраз из одной языковой системы в другую. М. Ледерер, опираясь на интерпретативную теорию с целью анализа ситуации синхронного перевода, обратила внимание на чередование между девербализованным переформулированием сообщения и быстрым перекодированием независимых от контекста элементов в эхоической сенсорной памяти, что обуславливало задержки в скорости воспроизведения варианта перевода. В связи с этим М. Ледерер выдвинула предположение о взаимодействии в сознании переводчика нескольких когнитивных операций: 1) концептуализации, происходящей одновременно с восприятием сообщения, языковым пониманием и внутренним проговариванием; 2) эпизодического перекодирования фиксированных терминов или первых нескольких слов нового высказывания до того, как смысл высказывания станет ясен; и 3) постоянного саморегулирования.

В *модели усилий*, разработанной Д. Жилем, автор объясняет разницу в качестве выполнения перевода постоянно изменяющейся потребностью переводчика в обработке данных во время четырех «неавтоматизированных» процессов или «усилий», которые конкурируют за ресурсы внимания: слушания и анализа услышанного, памяти, воспроизведения и координации / регулирования. Затрачивание переводчиком дополнительных усилий на обработку информации может приводить к ухудшению качества перевода. Разница между интерпретативной моделью и моделью усилий заключается в том, что в качестве ключевого ресурса для успешного перевода М. Ледерер рассматривает фоновые знания, в то время как Д. Жиль подчеркивает важность когнитивных процессов анализа, реструктуризации и поиска.

В рамках *вероятностно-прогностической модели* Г. Чернова центральную позицию занимает избыточность как ключевое свойство дискурса. Она облегчает антиципацию переводчиком содержания высказывания и, таким

образом, повышает вероятность осуществления перевода. Избыточность присуща любому языку на разных уровнях, тем не менее она имеет свойство увеличиваться благодаря социальному статусу и уровню образованности коммуникантов, инференции содержания и постепенной настройке внимания на образцы новой и старой информации в дискурсе, которая обычно содержится в реме каждого предложения, в то время как более избыточная тема предоставляет возможности для компрессии.

В основе *когнитивно-прагматической модели* Р. Сеттона, направленной на поиск взаимосвязи между когнитивными и коммуникативными аспектами перевода, лежит теория релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона. Согласно данной теории, во время декодирования исходного сообщения происходит инференция смысла, при этом задействуются как сверттекстовые знания, так и прагматические подсказки в дискурсе, в результате чего в сознании переводчика создается постоянно обновляемая ментальная модель коммуникативного намерения говорящего. На ее основе переводчик должен переформулировать последовательные сегменты высказывания, сохраняя при этом структурные особенности языка перевода. Способность переводчика к обработке информации в коммуникативно-прагматической модели представляется более гибкой, чем в модели усилий. По мере накопления опыта, увеличения количества логических структур представления знаний и формирования в сознании переводчика «двуязычного ментального словаря» из непосредственно транскодируемых элементов языка происходит разгрузка внимания. Возникновение проблем обуславливается в основном ситуациями, в которых переводчику в процессе перевода необходимо вернуться к низкоуровневым «восходящим» операциям.

Основываясь на данных о двойной диссоциации при языковых патологиях, М. Паради создает *динамическую модель* перевода и высказывает предположение о существовании в сознании человека по крайней мере четырех нейро-функционально независимых систем. В ситуации устного перевода задействуются оба полушария мозга переводчика, но в разной степени и на разных этапах: левое – для первичного лингвистического (фонологического, морфологического, синтаксического, лексического) декодирования, а правое – для определения имплицитного смысла сообщения на основе знаний, ситуации, интонации говорящего и других паралингвистических особенностей. Соответственно, в динамической модели перевода представлены восемь последовательных, но взаимосвязанных когнитивных операций на разных уровнях. Они соотносятся с когнитивными этапами, через которые должен пройти каждый фрагмент высказывания, поступающий в сознание переводчика: попадание исходного фрагмента в сенсорную слуховую память переводчика, лингвистическое декодирование, понимание значения («нелингвистическое ментальное представление»), кодирование целевого языка, формирование собственного фрагмента высказывания, формулирование собственного фрагмента высказывания в эхо-памяти, лингвистическое декодирование собственного высказывания и сравнение значений исходного сообщения и сообщения на языке перевода.

Все большее сближение нейролингвистического и когнитивного подходов к изучению процесса устного перевода нашло свое отражение в современных моделях. В модели В. Даро и Ф. Фаббро рабочая память менее разделенная, чем в классической модели А. Бэддели и Г. Хитча, и более гибкая по формату (визуальная и концептуальная, а также вербальная), и по емкости, которая может «увеличиваться» по мере накопления переводческого опыта. Происходит это за счет автоматизации определенных процедур, а также мобилизации когнитивных и языковых схем, хранящихся в долговременной памяти.

Таким образом, несмотря на разницу в акцентах, модели, опирающиеся на когнитивные аспекты устного перевода, в целом имеют несколько общих постулатов: признание необходимости анализа параметров текста, наличия фоновых и ситуационных знаний, промежуточного этапа между пониманием и формулированием, а также ограниченных возможностей памяти и способности к вниманию. Выводы, сделанные на основе данных о результатах деятельности переводчика, подкреплены когнитивной и лингвистической теорией, однако на данном этапе развития науки создание точной и подробной модели устного перевода как когнитивного процесса осложняется отсутствием возможности проведения контролируемых экспериментов. Тем не менее данные, полученные в результате исследований, достаточно для использования моделей в целях создания технологии обучения устному переводу.

### **О. В. Прокопюк**

## **К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ**

Уровень развития современных технологий позволяет преподавателю оптимизировать обучение студентов аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности посредством внедрения в образовательный процесс электронных дидактических материалов, которые обеспечивают учет склонности представителей «цифрового поколения» выбирать в качестве источников необходимой учебной информации материалы, представленные в поликодовом формате, т. е. материалы объединяющие вербальный и невербальный коды (статические изображения, динамические схемы (например, в формате .gif), видеоизображения и т. д.).

Создание преподавателем электронных дидактических материалов, направленных на оптимизацию процесса овладения студентом профессионально ориентированной лексикой, требует выявления ряда факторов, влияющих на эффективность данного процесса. Одним из релевантных методов исследования, позволяющих это сделать на основе полученного эмпирического материала, является анкетирование. В анкетировании, проведенном нами на базе УО «Брестский государственный технический университет», приняли участие 174 студента 1 и 2 курсов машиностроительного

факультета и факультета электронно-информационных систем. В качестве *задач* анкетирования были определены: выявление 1) степени осознания студентами важности владения профессионально ориентированной лексикой как инструментом эффективной профессиональной коммуникации; 2) отношения студентов к использованию полимодальных материалов в обучении; 3) предпочитаемых студентами форматов образной информации, способствующей пониманию ими значения терминов по специальности; 3) трудностей, с которыми сталкиваются студенты при овладении профессионально ориентированной лексикой. Анкета состояла из 10 закрытых вопросов.

На основании анализа результатов анкетирования студентов было установлено, что студенты понимают важность изучения иностранного языка и иноязычной профессионально ориентированной лексики для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Так, 88 % студентов полагают, что владение иностранным языком повысит их конкурентоспособность на рынке труда. 87 % студентов осознают важность понимания значения иноязычных терминов по специальности для эффективного профессионального общения. Однако 51 % респондентов отмечают, что испытывают трудности при понимании значения тех иноязычных терминов, которые не были изучены ими ранее на занятиях цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин. Данные трудности, на наш взгляд, обусловлены тем, что студенты находятся на начальном этапе становления поликультурной профессиональной языковой личности (ППЯЛ), под которой мы понимаем лингвокогнитивные характеристики субъекта профессиональной деятельности, которые сформированы в особой профессионально ориентированной образовательной среде и обуславливают понимание и создание им речевых произведений на иностранном языке в поликультурном профессиональном сообществе. ППЯЛ студента включает три уровня: профессионального сознания, вербальный и мотивационно-прагматический (Е. И. Голованова, Н. В. Макшанцева). Единицами уровня профессионального сознания являются профессиональные концепты. Они актуализируются в речи терминами, которые соотносятся с вербальным уровнем. Поскольку студенты, овладевающие иноязычными единицами вербального уровня, находятся на начальном этапе становления ППЯЛ, когнитивная нагрузка на их кратковременную память в процессе понимания значения иноязычных терминов достаточно высока. Это обусловлено тем, что в их долговременной памяти еще не представлены профессиональные концепты и актуализирующие их лексические эквиваленты иноязычных терминов на родном языке, которые могли бы послужить основой понимания значения данных иноязычных терминов. Наличие данной основы способствовало бы снижению когнитивной нагрузки на кратковременную память студентов и, соответственно, помогло бы избежать трудностей, которые они испытывают при понимании значения данных терминов.

Отвечая на вопрос анкеты, направленный на выявление наиболее эффективного, с точки зрения студентов, способа раскрытия значения



иноязычного термина, большинство из них (44 %) поставили изобразительную наглядность (изображение объекта, схема процесса и т. д.) на первое место по степени эффективности, второе место (42 %) заняло раскрытие значения термина в контексте (описание назначения устройства; описание сущности технического процесса, называемого термином, и т. д.). Соответственно, результаты анкетирования позволяют предположить, что использование поликодового текста в процессе знакомства студентов с терминами по специальности в качестве семантизирующего контекста позволит повысить эффективность овладения студентами данными терминами. Более того, 94 % респондентов полагают, что дополнение текстовой информации графической / образной (статическими изображениями, динамическими схемами и т. д.) положительно влияет на понимание значения иноязычного термина. Это можно объяснить тем, что предъявление студентам образной информации, находящейся в интегративных отношениях с текстовой информацией, способствует снижению внутренней когнитивной нагрузки на их кратковременную память. Снижение когнитивной нагрузки обусловлено тем, что образная информация становится той основой, которая облегчает восприятие, понимание и организацию рациональной информации в языковом сознании студента. Анализ ответов на вопрос анкеты, направленный на выявление формата предъявления графической / образной информации, который, по мнению студентов, в наибольшей степени облегчает им понимание значений иноязычных терминов, показал, что студенты считают различные форматы одинаково эффективными. Так, ответы студентов распределились следующим образом (студенты могли выбрать несколько вариантов ответов): 48 % респондентов посчитали наиболее эффективными статические изображения в формате JPEG / PNG, 43 % – динамические схемы в формате GIF, демонстрирующие в развитии внешние характеристики объектов и процессов профессиональной деятельности, 45 % – фрагменты профессиональных видеозаписей и т. д., в которых дается оценка характеристик объекта / процесса профессиональной деятельности. Достаточно равномерное распределение результатов позволяет сделать вывод о необходимости включения различных форм графической / образной информации в качестве составляющих поликодовых текстов.

Анкетный опрос также выявил, что 55 % студентов испытывают трудности при определении значения иноязычных слов в процессе чтения или прослушивания текста на иностранном языке, что, на наш взгляд, говорит о несформированности структурных связей между формальными (звуковая и графическая формы) и содержательными характеристиками иноязычных лексических единиц, представленных на вербальном уровне ППЯЛ. Это диктует необходимость комплексного полимодального предъявления термина в единстве его звуковой, графической и семантической характеристик, это подтверждает наше предположение о том, что овладение студентами профессионально ориентированной лексикой должно осуществляться на основе поликодовых текстов.

Согласно результатам анкетирования у 59 % студентов возникают затруднения в процессе формулирования мыслей в устной и письменной формах с помощью иноязычной лексики. Мы полагаем, что наличие данной проблемы можно объяснить недостаточной сформированностью межуровневых и внутриуровневых ассоциативных (синтагматических, парадигматических, тематических) связей общеупотребительных, общенаучных и терминологических лексических единиц вербального уровня ППЯЛ студента. Это диктует необходимость целенаправленного формирования данных связей в процессе взаимодействия студентов с учебными материалами в виде поликодовых текстов. Кроме того, представляется, что скоординированности термина относительно других единиц вербального уровня ППЯЛ может способствовать использование графических организаторов, которые позволят студентам визуализировать внутриуровневые ассоциативные связи термина. При этом отметим, что согласно результатам анкетирования большинство студентов (75 %) не испытывают затруднений в процессе когнитивного анализа поликодовых текстов с целью наполнения содержанием графического организатора: поиска необходимой информации в различных текстах и ее группировки по определенным признакам.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что технология обучения студентов профессионально ориентированной лексике может быть оптимизирована за счет использования поликодового текста, объединяющего в своей структуре вербальные, образные и аудиовизуальные блоки.

**Н. В. Савчиц**

#### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В лингвопрагматическом подходе элементарной единицей общения выступает речевой акт. Данный термин возник в середине XX в. и получил свое развитие в теории речевых актов Дж. Серля и Дж. Остина. В новом словаре методических терминов и понятий речевой акт определяется как «намеренное, целенаправленное, регулируемое правилами социального поведения произнесение высказывания, имеющего адресата, в определенной речевой ситуации». У каждого речевого акта прослеживается определенная внешняя и внутренняя структура.

Внутренняя структура речевого акта включает в себя 3 уровня: локуцию (обозначение действительности произнесением высказывания), иллокуцию (осуществление воздействия на собеседника путем актуализации говорящим различных намерений) и перлокуцию (достижение эффекта воздействия).

Внешняя сторона речевого акта представляет собой определенную схему речевого взаимодействия, состоящую из следующих компонентов: отправитель, получатель, канал связи, форма сообщения, код, тема и обстановка.

Эффективность взаимодействия говорящих в различных ситуациях общения зависит от учета экстралингвистических факторов, что определяет выбор вербальных и невербальных прагматических элементов общения в зависимости от социальных и культурно-специфических характеристик коммуникантов.

Одним из центральных понятий лингвопрагматического подхода является функционально-стилистический регистр, под которым понимается вариант реализации языка, характер и средства которого обусловлены не субъектами коммуникации, а условиями использования языка.

Для каждого из регистров языка характерны свои особенности отбора и употребления языковых единиц, определяемые задачами общения в соответствующей сфере деятельности носителей языка и отношениями между говорящими.

Формальный регистр характеризуется фактуальным характером, экспликативностью, неэмоциональностью, императивностью, отсутствием вариативности и двусмысленного инотолкования, объективностью, рациональностью использования языковых конструкций и их стандартизацией. Говорящий и слушающий находятся на определенных коммуникативных позициях, их личностные статусы в данной ситуации общения четко определены и регламентированы. Строго формальный характер, как правило, носят публичные выступления и обращения информационного жанра. Также формальный регистр широко используется в ситуациях профессионального общения и для деловой переписки.

Фонетические особенности формального функционально-стилистического регистра: соблюдение орфоэпических норм, средний размеренный темп речи, ровная интонация, исключающая двусмысленность толкования, относительная безэмоциональность, риторическая просодия. При использовании формального регистра в письменной форме особое значение придается правильности орфографии и пунктуации.

Лексика характеризуется отсутствием эмоционально окрашенных слов, просторечий, диалектизмов, архаизмов, состав неологизмов ограничен (главным образом, это термины, по той или иной причине вошедшие в относительно широкое употребление). Принято считать, что лексикон формального регистра несовместим с экспрессивностью и образностью. В целом, это стилистически нейтральная лексика и лексика официально-делового стиля с включением в нее различных терминов: юридических (*mortgage, proprietor, subpoena, warrant*), банковских (*amortization, beneficiary, cosigner, delinquency*), общеэкономических (*currency, inflation, profit, supply*), медицинских (*beta-blockers, bronchospasm, histogenesis, neurotransmitters*), технических (*band width, hard drive, resistance, semiconductor*) и т. п.

Синтаксис высказываний в формальном регистре характеризуется прямым порядком слов и двусоставностью, что связано с требованиями, предъявляемыми формальными ситуациями общения, такими как логичность, последовательность и точность изложения мысли. Также для данного

регистра характерна тенденция к употреблению конструкций пассивного залога и безличных предложений, использование составных глагольных сказуемых, модальных слов и оборотов (*could, must, ought to, shall, would* и т. п.), употребление производных предлогов (*hereinafter, in accordance with, prior to* и др.)

Что касается неформального регистра речи, то его особенностями являются имплицативность, эмоциональная и стилистическая окрашенность, значительная доля субъективности и оценочности, стремление к экономии усилий и средств, которая достигается за счет различного рода сокращений на всех уровнях: фонетическом, лексическом, морфемном и синтаксическом.

Фонетические особенности неформального функционально-стилистического регистра следующие: средний и быстрый темп речи, менее отчетливая артикуляция звуков и их сильная редукция, при произношении активно используются приемы звукового эллипсиса (*cause* вместо *because, -n-* вместо *and* и т. п.), эмоционально-окрашенные интонации.

Так же как и в формальном регистре, основу лексикона неформального регистра составляет стилистически нейтральная лексика. Значительный пласт данного лексикона отводится сленгу и стилистическим синонимам – синонимам, обладающим коннотациями эмоциональности, оценочности и экспрессивности. Отдельную группу здесь составляют междометия и междометные конструкции: *ah, brr, aye, alas, duh, eek, hush* и др.

Кроме этого, для неформального регистра в английском языке характерно усечение лексических единиц, которое может происходить путем усечения конца слова, усечение начала слова, а также усечение слова с его последующей суффиксацией (*-o, -y, -ie, -er, -ish*). Например, *veggie* (*vegetarian*), *hubby* (*husband*), *flu* (*influenza*), *ten* (*detention*), *uni* (*university*) и т. п. Усеченные слова обладают выраженной функционально-стилевой маркированностью, и благодаря им реализуется принцип экономии усилий, типичный для неформального регистра в целом.

В повседневном английском языке (нейтральном и неформальном регистрах) предпочтение отдается лексике германского происхождения в связи с тем, что значение таких лексических единиц гораздо более размыто, в то время как заимствования из латинского, греческого и французского языка имеют более точное значение и ограничены в использовании официально-деловыми ситуациями общения. Носитель языка, сталкиваясь с выбором между глаголами *acquire, obtain, purchase*, с одной стороны, и глаголами *buy* или *get*, с другой стороны, сделают выбор в пользу вторых лексических единиц, которые относятся к нейтральному речевому регистру. Например, в то время как для формального регистра общения будет адекватным ситуации употребление словосочетания *to grant a cordial reception*, для нейтрального и неформального регистра это выражение будет заменено его эквивалентом, состоящим из лексики германского происхождения – *to give a warm welcome*.

Для полноценного речевого взаимодействия потенциальным партнерам по межкультурной коммуникации необходимо владение всеми тремя функционально-стилистическими регистрами общения, что предполагает развитие умений определять функционально-стилистический регистр речевого высказывания, уместно варьировать регистры в соответствии с ситуацией общения, осуществлять адекватный отбор языковых и прагматических средств в соответствии с регистром общения.

**О. А. Соловьева**

## МЕДИАЦИЯ ТЕКСТА И ПРИНЦИП ПОЛИМОДАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аудиовизуальная доминанта современного общения в реальной и виртуальной среде требует поиска новых приоритетов в обучении иностранным языкам и способов решения возникающих методических проблем. В документах Совета Европы одним из новых целевых ориентиров выступает медиация как способ речевой деятельности в ситуации межкультурного общения (CEFR Companion Volume, 2020), где каждый участник выступает в роли интерпретатора увиденного, услышанного или прочитанного на иностранном языке. Конечной целью любого вида медиации является раскрытие субъектом для одного из участников общения смыслов и ценностей, содержащихся в вербальных и / или аудиовизуальных источниках информации. Так, медиация общения предполагает интерпретацию социокультурных лакун, отражающих национально-культурную специфику речевого и неречевого поведения собеседников. В процессе группового взаимодействия может осуществляться медиация культурем и лингвокультурем (В. В. Воробьев), направленная на трактовку и понимание собеседниками концептосферы различных лингвокультурных сообществ.

*Медиация текста* традиционно предусматривает передачу смыслов, извлеченных участником общения из источника информации, недоступного собеседнику в силу лингвистических, культурологических, семантических или технических факторов (CEFR Companion Volume, 2020). Такая медиация предполагает трансформацию текста в пределах одного канала общения: из вербального сообщения в вербальное на родном / иностранном языке или языке-посреднике, из устного текста в письменный и наоборот. Однако новые условия межкультурного общения в виртуальной среде требуют овладения обучающимися способами трансдукции (G. Kress, 2010; S. Selander, 2022) или перекодирования вербального текста в воплощенные модусы (в виде движений, жестов, взглядов, выражения лица и т. д.) и аудиовизуальные модусы (в виде статического или динамического изображения, фильма или видеоподкаста, звуков, музыки, особой композиции графического пространства и т. д.).

Особенности межкультурного общения в виртуальной среде позволяют некоторым ученым говорить о новых видах речевой деятельности (например, киберчтении и киберписьме) (С. М. Кащук, 2014), которые функционируют в данном виртуальном пространстве, или о гибридном устно-письменном онлайн-взаимодействии. При этом иностранный язык не является единственным средством конструирования смысла, вербальные средства дополняются изображениями, видеофрагментами, гиперссылками на другие источники информации, что требует полисенсорной конвергенции воспринимаемых сигналов разных модусов. В цифровых устных и письменных текстах меняются способы аргументации с сугубо вербальных на усиленные аудиовизуальными средствами, речь приобретает нелинейную структуру, письменная речь может дополняться аудиозаписью для передачи интонации или музыкой для эмоционального воздействия и т. д. В полимодальном тексте в целом меняется композиционная структура на нелинейную, гетерогенную, когерентную и модульную, возрастает степень агентивности обучающихся в процессе взаимодействия с текстом и интерпретации содержащихся в нем элементов, что требует от обучающихся овладения способами медиации подобных текстов.

В целом мы можем говорить о необходимости реализации *принципа полимодальности* в обучении иностранным языкам, который предполагает овладение обучающимися не только устной или письменной речью, но и способами интерпретации и передачи содержания прочитанного, услышанного или увиденного путем трансформации вербальной информации в невербальную и обратно с использованием совокупности модусов (Г. Кресс, 2016; S. Diamantopoulous, S. Øverik, 2022). Любое графическое пространство в виртуальной среде (сайт, полимодальный текст, лингвометодический тренажер по овладению аспектами иностранного языка и т. д.) является «мультимодальным комплексом» (Г. Кресс, 2016), который требует медиации со стороны обучающихся. Согласно модели понимания полимодального текста (А. Г. Сонин, 2005) невербальные элементы мультимодального комплекса являются основой для медиации, так как задают определенный контекст и вектор интерпретации вербального содержания. Если вербальная информация согласуется с базовой репрезентацией содержания, которая формируется в процессе формальной обработки, например, изображений, происходит усиление и обогащение представлений о смысле текста. Если используемые модусы антонимичны друг другу и релевантная вербальная информация не согласуется со сформированным у читателя базовым представлением о содержании текста, невербальные элементы привносят в полимодальный текст новые смыслы (van Leeuwen, 2005). Соответственно, в полимодальных текстах, конструируемых в учебных целях, модусы (разные семиотические источники) могут сочетаться в тексте между собой на основе конгруэнтности, дополняя и расширяя значения друг друга, или дивергенции, акцентируя те или иные грани объектов, явлений или коммуникативных событий. Например, следуя принципу конгруэнтности, в учебный текст могут быть добавлены стати-

ческие или динамические изображения, визуализирующие значение и / или функцию лексических единиц или грамматических конструкций, что облегчит обучающимся медиацию текста. Также включение в учебный полимодальный текст невербальных компонентов, которые оттеняют именно расхождения в значении или употреблении изучаемого языкового материала, и привлечение внимания обучающихся к дифференциальным признакам позволят глубже проанализировать и осмыслить вербальную составляющую текста. Следует также помнить, что невербальные элементы конструируемого полимодального текста должны отличаться релевантностью и ассоциативностью, понятной для всех представителей лингвокультурного сообщества, поскольку выбираемые невербальные источники информации активируют одни ассоциативные связи и подавляют другие, существенно влияя на смыслообразование.

В целом, в процессе медиации текста необходимо фокусировать внимание обучающихся не просто на полимодальных компонентах, а на их роли в предъявлении содержания: какой из них (вербальный или образный) превалирует в тексте и почему; способствуют ли используемые модусы пониманию смысла или, наоборот, затрудняют когнитивную обработку содержания учебных материалов; какой из модусов был бы предпочтительнее в данном конкретном контексте и более репрезентативен в отражении заложенных в текст значений и смыслов, включая социокультурную культурологическую информацию; обладают ли невербальные компоненты ценностной значимостью и мотивационным потенциалом. Осознание обучающимися роли модусов позволит им овладеть умениями точной и культуросообразной интерпретации полимодальных компонентов текстов, а затем приведет к осознанному использованию модусов в процессе создания личностного образовательного продукта как полимодального комплекса и результата медиации текста.

Визуализация обучающимися содержания прочитанных, услышанных или увиденных текстов может осуществляться путем использования воплощенных модусов: передачи смысла с помощью жестов, движений, мимики и т. д., например, в контексте театральных технологий или технологии полного физического реагирования. Результатом медиации текста могут также являться: графические организаторы, видеоподкасты или аудиоподкасты, виртуальные музеи и т. д., созданные обучающимися в процессе группового взаимодействия; полимодальные онлайн-тексты, в которых задействованы разные модусы в виде изображений, метаграфемных средств организации графического пространства текста, аудиокментариев или письменных комментариев участников обсуждения содержания. Оценивание подобных личностных образовательных продуктов должно предусматривать: 1) контроль точности структурирования обучающимися извлеченной информации и визуализации содержания прочитанного, услышанного или увиденного; 2) определение релевантности, репрезентативности и культуросообразности модусов, выбранных для визуализации обсуждаемого содержания; 3) анализ эффективности избранного способа сочетания модусов на основе конгруэнтности или дивергенции.

Таким образом, необходимость реализации принципа полимодальности в обучении иностранным языкам обусловлена тем, что современные обучающиеся взаимодействуют преимущественно с распределенными полимодальными онлайн-текстами, которые характеризуются сочетанием различных модусов, аутентичны и избыточны по своему языковому и речевому материалу, не линейны и интерактивны. Смысловая обработка подобных текстов требует от обучающихся наличия умений медиации текста в совокупности его вербальных и невербальных компонентов.

**И. А. Ходасевич**

## ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ УСТНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

В настоящий момент в учреждениях высшего образования Республики Беларусь сохраняется необходимость обеспечить качественное обучение иностранным языкам в удаленном режиме. Одной из форм организации синхронного дистанционного обучения является дистанционное учебное занятие (ДУЗ). Процесс овладения студентами иностранным языком в условиях ДУЗ осуществляется с использованием оболочек синхронных интернет-платформ и различных электронных образовательных ресурсов. При этом межличностное устное речевое взаимодействие (УРВ) обучающихся на изучаемом языке осуществляется в виртуальном пространстве ДУЗ, где сочетаются формально-структурные признаки виртуальной среды (дистантность, виртуальность, опосредованность электронным каналом общения, гипертекстовость и мультимедиальность предъявления информации), а также дифференциальные признаки самого занятия (исключительно цифровое и преимущественно мультимедиальное предъявление учебной информации обучающимся, отсутствие непосредственного зрительного контакта между собеседниками в устном речевом взаимодействии, гибридность интеракции как сочетания устного и письменного каналов взаимодействия, наличие дополнительного виртуального учебного пространства).

Многоплановость ДУЗ обуславливает необходимость учета когнитивного и личностного измерения дистанционного УРВ студентов (С. С. Ермаков, 2020; Н. Д. Гальскова, 2021). К *когнитивной* составляющей относят внимание участников дистанционного УРВ друг к другу, цифровым учебным материалам, виртуальной среде речевого взаимодействия и их восприятие; когнитивную обработку обучающимися информации с сохранением в долговременной памяти; саморегуляцию как совокупность самоконтроля, самооценки и самообучения (Б. Б. Величковский, 2015; Е. И. Зыкова, 2021; С. С. Ермаков, 2020). В качестве *личностного* измерения УРВ студентов в условиях ДУЗ выделяют положительный эмоциональный настрой обучающихся, их установку на сотрудничество друг с другом, взаимную ответственность всех



участников речевого взаимодействия за результат интеракции, а также мотивацию студентов к овладению иностранным языком (В. В. Логинова, 2011; А. В. Капцов, 2017; Н. В. Молчанова, 2005).

Принципы, повышающие учебную мотивацию студентов в условиях дистанционного обучения, были сформулированы Дж. Келлером и нашли отражение в модели мотивации *ARCS* (Дж. Келлер, 1987). Данная модель включает четыре этапа, где *A = attention*, или внимание; *R = relevance*, или значимость; *C = confidence*, или уверенность; *S = satisfaction*, или удовлетворение. На первом этапе формирования мотивации студентов к овладению иностранным языком преподавателю необходимо привлечь и удержать **внимание** обучающихся. Связь предлагаемых преподавателем учебных заданий с имеющимся у студентов опытом, а также приближенность учебных заданий к реальным условиям использования иностранного языка повышают **значимость** овладения изучаемым иностранным языком для обучающихся. Посильность учебных заданий способствует формированию у студентов **уверенности** в себе. В свою очередь с ростом уверенности обучающихся в том, что прилагаемые ими усилия приведут к достижению желаемых результатов, повышается **удовлетворенность** студентов процессом и результатом овладения иностранным языком.

В условиях ДУЗ по немецкому языку как второму иностранному преподавателю необходимо предусмотреть привлечение внимания обучающихся не только к работе с цифровыми учебными материалами, но и простимулировать интерес студентов к взаимодействию друг с другом в паре / триаде / группе (Н. Д. Гальскова, 2021). Мы полагаем, что вовлечение обучающихся в продуктивное речевое взаимодействие друг с другом и с преподавателем на изучаемом иностранном языке будет способствовать повышению учебной мотивации студентов. Под *продуктивным речевым взаимодействием* в условиях ДУЗ понимается целенаправленное речевое взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем, производимое вербальными и частично невербальными средствами изучаемого языка и направленное на достижение взаимоположительного результата, выражающегося в установлении атмосферы коммуникативного комфорта для всех участников дистанционного УРВ (М. С. Селимханов, 2021; М. Э. Прудникова, 2002; А. А. Кудряшова, 2014).

Положительное отношение студентов к другим участникам УРВ, а также способам организации речевой интеракции в паре / триаде / группе на занятиях по иностранному языку обуславливает формирование личностной эмоциональной вовлеченности обучающихся в речевое взаимодействие с другими обучающимися и / или преподавателем (М. Э. Прудникова, 2002). Под вовлеченностью понимают состояние, связанное с деятельностью, в которой индивид осознанно взаимодействует со стимулами окружающей среды, и состояние, вызывающее эмоциональное удовлетворение (Н. В. Киселева, 2019). В то же время изучение взаимоотношений молодых людей студенческого возраста показало (М. Э. Прудникова, 2002), что около 80 %

опрошенных не удовлетворены своими межличностными отношениями со сверстниками, что отрицательно сказывается на их мотивации к осуществлению УРВ друг с другом и требует особого внимания со стороны преподавателя при проведении ДУЗ.

Атмосфера психологического комфорта в условиях ДУЗ может быть нарушена под влиянием формально-структурных признаков виртуальной среды и дифференциальных признаков ДУЗ (дистантности, опосредованности электронным каналом общения, отсутствия непосредственного зрительного контакта собеседников и т. д.). Например, модальность выражения лица говорящего, а также продолжительность экспозиции и четкость передачи лица собеседника на экране компьютера или мобильного устройства могут затруднять распознавание наблюдателем эмоциональных состояний собеседника (Е. А. Лободинская, 2018). Данные затруднения приводят к возникновению дискомфорта в процессе осуществления дистанционного УРВ, эмоциональному и психологическому напряжению обучающихся, снижению мотивации студентов к учебной деятельности. Отметим, что вероятность ошибочного распознавания обучающимися эмоциональных выражений лица собеседника в условиях ДУЗ можно минимизировать, используя с целью обозначения эмоционального состояния речевые средства, например, выражения *Es tut mir Leid, dass...*, *Es ärgert mich, dass...*, *Es freut mich, dass...*, *Es ist für mich sehr angenehm, dass...* и т. д. Отражение говорящим собственных эмоциональных состояний с использованием данных речевых средств в процессе осуществления дистанционного УРВ, а также восприятие эмоциональных состояний собеседника будет способствовать привлечению и удержанию внимания студентов в процессе согласованного продуктивного взаимодействия, развитию доброжелательного заинтересованного поведения.

Продуктивность речевого взаимодействия зависит также от характера отношений и включает эмоциональную составляющую, так как эмоция, являясь регулятором УРВ, определяет выбор типа речевого поведения (Н. В. Молчанова, 2005). Отмечается, что в процессе непродуктивного УРВ собеседники могут испытывать по отношению друг к другу обиду, раздражение и агрессию, что в условиях ДУЗ может привести к уклонению собеседников от речевого взаимодействия. В связи с этим продуктивное УРВ следует осуществлять на базе солидарности с собеседником, выражения эмоций доброжелательности и взаимоуважения. Для продуктивного УРВ обучающихся характерна солидарная взаимответственность каждого собеседника за результат совместной речевой деятельности, в то время как в непродуктивном речевом взаимодействии ответственность за успех УРВ берет на себя только один коммуникативный партнер в ущерб остальным участникам речевой интеракции (В. В. Логинова, 2011).

Таким образом, настрой обучающихся на распознавание коммуникативных интенций друг друга, стремление к согласованности коммуникативных намерений и созданию атмосферы взаимной доброжелательности

предопределяют успешность дальнейшего речевого взаимодействия. Прогнозируемый успех в осуществлении речевой интеракции повышает значимость продуктивного УРВ для обучающихся как процесса и результата их учебной деятельности и формирует уверенность студентов в посильности поставленной перед ними учебно-познавательной задачи. Установка на сотрудничество, целью которого является поиск способов согласования коммуникативных интенций всех участников дистанционного УРВ, способствует укреплению межличностных связей между студентами, а достижение обучающимися коммуникативных и учебно-познавательных задач в процессе осуществления ими УРВ в условиях ДУЗ, способствует формированию чувства удовлетворения и повышению учебной мотивацию студентов.

## Круглый стол

### «ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»

**С. А. Корчицкий**

#### УЧЕНИЕ О ФОРМАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Учение о формальной дисциплине связывают с именем Ф. Гербарта – немецкого философа и педагога, который считал, что мир состоит из простых «реалов» – элементов и связей и их сочетания. В понятие формальной дисциплины, как известно, входит представление о том, что существуют такие предметы преподавания, которые дают не только знания и навыки, содержащиеся в самом предмете, но и развивают общие умственные способности ребенка.

На основе учения о формальной дисциплине различались предметы, более или менее важные с точки зрения общего умственного развития ребенка. Например, в русской и немецкой классической гимназии огромное внимание уделялось изучению латинского и греческого языков, но не для практической пользы, а в качестве формальных дисциплин. Среди реальных дисциплин математика занимала такое же место, как древние языки среди гуманитарных дисциплин.

Основатель украинской дидактики, великий педагог К. Д. Ушинский, считал, что одностороннее увлечение задачей развития ума без связи с усвоением знаний противоречит законам развития сознания человека. Ушинский формулирует положение, что развивать ум вообще – дело невозможное, ибо разум или, лучше сказать, сознание обогащается только приумножением фактов и их переработкой.

Американский психолог и педагог Э. Л. Торндайк выступил с резкой критикой теории формального образования, утверждая, что оно не способно развить ум и другие способности. Торндайк не доказывает ничего больше, кроме известного и без него, а именно, что в обучении и развитии все не может влиять на все, то есть влияния не могут быть универсальными. В связи с этим он абсолютно не прав, когда из верного положения, что все не может влиять на все, делает ложный вывод: ничто не может влиять ни на что.

При этом остается совершенно открытым вопрос, не затрагивают ли различные предметы обучения хотя бы в некоторой части тождественные, родственные или хотя бы близкие по своей психологической природе функции, и не может ли тогда обучение какому-нибудь одному предмету оказать свое влияние, облегчающее или способствующее развитию определенной системы функций и тем самым изучению другого предмета, который опирается на родственные или близкие первым психологические процессы.

В XX веке утилитарный подход к отбору содержания обучения окончательно возобладал. Отмена классических дисциплин, в частности

латинского и древнегреческого языков, была убедительно аргументирована тем, что их знание не связано в изменившемся мире с практической пользой (Л. С. Выготский, 1996). Однако в то же время возрастает интерес к новой формальной дисциплине – шахматам и интеллектуально-логическим играм шахматного типа (го, шашки, сянци, сёги), которые в конце XX – начале XXI века прочно входят в школьные программы целого ряда стран мира.

Впервые в истории письменно зафиксированную мысль о необходимости преподавания интеллектуальных игр для подрастающего поколения наряду с другими учебными дисциплинами высказал великий древнегреческий философ Платон в седьмой книге «Законов», имея в виду древнегреческий вариант шашек. А первым крупным педагогом, обратившим пристальное внимание на роль интеллектуальных игр в умственном развитии детей, стал В. А. Сухомлинский, который преподавал шахматы в начальных классах Павлышской школы в качестве обязательного предмета. Он был твердо убежден, что без шахмат нельзя представить полноценного воспитания умственных способностей и памяти. Наблюдая за своими воспитанниками, Сухомлинский отмечал, что игра в шахматы дисциплинирует мышление, воспитывает сосредоточенность и, главное, развивает память, благодаря мысленному воссозданию ребенком прошлых и будущих позиций.

Как показали дальнейшие исследования, обучение интеллектуальным играм оказывает широкое комплексное воздействие на умственные способности учащихся. В настоящий момент ни одна из учебных дисциплин начальной школы не может выполнять функцию формальной дисциплины столь эффективно, как это делают игры шахматного типа. Обучение интеллектуальным играм направлено на развитие способности выполнять действия в уме, формирование приемов аналитической деятельности (сравнение, классификация, умение выделять в предметах свойства, подведение объектов действительности под понятия), освоение методов эвристического планирования (методов сужения и методов расширения пространства поиска) и систематического планирования (главным образом, метода перебора как основного метода бесформульной комбинаторики), а также на развитие способности к рассуждениям.

**О. В. Янчукович**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Человеческий потенциал становится сегодня стратегическим ресурсом продуктивной жизнедеятельности общества, и его развитие выступает главной задачей функционирования системы образования. Совершенно очевидно, что востребован человек, способный жить в мире разнообразия и сложностей, эффективно функционировать в условиях неопределенности, конструктивно выстраивать коммуникацию, творчески решать проблемы, ориентироваться в мире информации, реализовывать свой личностный потенциал.

В соответствии со ст. 1 п. 18 Кодекса Республики Беларусь об образовании, образование определяется как обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие личности, удовлетворение ее образовательных потребностей и интересов, а также совокупность приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций определенного объема и сложностей. Целевым ориентиром выполнения образовательного стандарта выступает овладение учащимися личностными, метапредметными и предметными компетентностями.

В контексте заданных целевых ориентиров особое значение приобретает инновационный поиск подходов к организации образовательной деятельности обучающихся. Среди современных, набирающих силу подходов, отмечается трансдисциплинарный подход. Идеи о необходимости трансдисциплинарной эволюции образования высказывали многие исследователи (П. М. Гуреев, Э. Ф. Зеер, И. А. Колесникова, Е. Н. Князева, В. С. Мокий, Э. Морена, Б. Николеску, К. Пол, В. Порус Г. Хардон, Э. Янч).

Содержательное наполнение термина *трансдисциплинарность* (от лат. *transire* – проходить через границы чего-либо) вариативно. С концептуальных позиций данный подход отличает:

- постулирование трансцендирующего сдвига науки в область жизненного мира, культуры, искусства, духовного опыта личности;
- допущение потенциальной возможности диалога и полилога между носителями разного знания об одном и том же объекте (явлении) и нахождении конструктивного решения исследовательских проблем (П. М. Гуреев, Е. Н. Князева);
- признание необходимости формирования транспрофессионализма педагога, проявлениями которого выступают социально-профессиональная мобильность, коммуникативность, эмоциональный интеллект, толерантность к неопределенности, умение ориентироваться в пограничных средах (Э. Ф. Зеер);
- утверждение соответствия получаемых знаний и навыков быстро меняющимся требованиям со стороны общества и экономики, техники и технологий;
- признание возможности развития личностного и образовательного потенциала субъекта, благодаря которым расширяются его возможности генерировать идеи, создавать инновационный продукт;
- обоснование становления трансперсональной личности (И. А. Колесникова), обладающей понимающим, гибким мышлением, междисциплинарной компетентностью, толерантностью к неопределенности, готовностью к творческому поиску, полноценному функционированию в современном мире тотальной цифровизации, неопределенности и сложности.

В инструментальном аспекте реализация заложенных положений предполагает: создание сред (полипрофессиональной, коммуникативной, трансдисциплинарного общения); модульное построение образовательного

процесса (включая дисциплинарные и трансдисциплинарные модули); организацию учебного взаимодействия на принципах полилога и диалога; поиск конструктивных способов включения элементов трансдисциплинарности в учебные программы; реализацию продуктивных методов обучения; творческую деятельность субъектов образовательного процесса по созданию трансдисциплинарных проектов.

Важно отметить, что трансдисциплинарная перспектива образования обуславливает гармоничное функционирование личности на мотивационном, когнитивном, аффективном, волевом, поведенческом уровнях, что приводит к ее целостному развитию, самореализации творческого потенциала.

Подчеркнем, что реализация трансдисциплинарного подхода в образовании требует от педагога не только профессиональных компетенций, управленческих навыков, но и готовности принимать на себя несколько ролей, а именно: фасилитатора, психолога, консультанта, тьютора, менеджера. Сегодня востребован педагог, обладающий гуманитарным (понимающим) мышлением, открытостью к диалогу, безусловным уважением личности Другого, «талантом к созданию духовных синтезов большого стиля в своей деятельности», являющий собой «личностный образец образованности» (М. Шелер, В. Франкл).

**Круглый стол**  
**«НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ**  
**К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**  
**В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**  
**РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»**

**О. Ч. Байдак**

**АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ К ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЮ**  
**ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ**  
**ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Централизованное тестирование (ЦТ)* – форма вступительных испытаний, организованная на основе педагогических тестов, стандартизированных процедур проведения тестового контроля, обработки, анализа и представления результатов, используемая для проведения конкурса при поступлении в учреждения высшего, среднего специального и профессионально-технического образования Республики Беларусь.

В Беларуси централизованное тестирование организуется с 2004 года. На данный момент ЦТ проводится по одиннадцати предметам, в том числе по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский). Китайский язык впервые появился в ЦТ в 2015 году.

Сопровождение централизованного тестирования в Республике Беларусь осуществляется учреждением образования «Республиканский институт контроля знаний» (РИКЗ). Порядок организации и проведения централизованного тестирования регламентируется соответствующим Положением, утвержденным Постановлением Совета Министров Республики Беларусь (2006 год). В данный нормативный документ ежегодно вносятся изменения и дополнения. Дата последней актуализации – июнь 2021 года. Положение о порядке организации и проведения централизованного тестирования доступно для ознакомления на сайте РИКЗ. Требования к организации ЦТ строго определены и нормативно закреплены в указанном Положении.

Тестирование проводится в один день и в одно время в пунктах проведения ЦТ. Абитуриентам, прошедшим централизованное тестирование, выдается сертификат, который является действительным до конца календарного года, следующего за календарным годом, в котором было проведено ЦТ.

Требования к содержанию ЦТ формулируются в спецификации теста, официальном документе Министерства образования, утверждаемом ежегодно до начала проведения ЦТ. В спецификации теста по учебному предмету определяется структура и содержание каждой части теста с указанием количества и типов заданий, их распределением по уровням сложности, а также перечень элементов содержания учебного предмета



и время выполнения теста. Спецификации по иностранным языкам хотя и имеют унифицированный характер, разрабатываются отдельно для каждого иностранного языка.

Качество теста обеспечивается экспертизой тестовых материалов на предмет содержательной валидности, научной достоверности, системности, значимости, репрезентативности элементов содержания, комплексности и сбалансированности, соответствия заявленному уровню сложности. Эквивалентность вариантов теста обеспечивается их формированием в соответствии с едиными методическими требованиями и спецификацией; отбором заданий, которые имеют одинаковый уровень сложности и соответствуют одним и тем же элементам содержания курса изучения иностранного языка.

Содержание теста соответствует Программам вступительных испытаний по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для лиц, имеющих общее среднее образование, для получения высшего образования I степени или среднего специального образования.

Тест предназначен для определения уровня владения абитуриентом важнейшими языковыми и коммуникативными нормами иностранного языка и понимания им письменного текста. В соответствии с этим абитуриент должен владеть лексическим материалом в объеме, предусмотренном требованиями программы вступительных испытаний (продуктивное использование 1970 лексических единиц; узнавание и понимание рецептивно в процессе чтения 1310 лексических единиц). Абитуриент должен владеть основными грамматическими категориями, необходимыми для понимания и построения предложения на иностранном языке; должен уметь читать тексты с разными целевыми установками, соответствующие по языковой сложности требованиям программы вступительных испытаний. В целом, абитуриент должен владеть совокупностью речевых, языковых и социокультурных норм иностранного языка.

Структурно тест ЦТ включает задания части А (30 заданий) и части В (18 заданий). Количество заданий в одном варианте теста – 48. В части А – задания закрытого типа, выполнение которых предполагает выбор правильного ответа из 5 или 4 предложенных. Часть В включает задания открытого типа, при выполнении которых нужно сформулировать ответ и оформить его в виде слова, нескольких слов или словосочетания. Время выполнения теста – 120 минут. Результаты выполнения теста оцениваются согласно Методике подсчета результатов ЦТ, утверждаемой Министерством образования Республики Беларусь.

ЦТ обеспечивает проверку уровня сформированности навыков по следующим разделам: лексика и грамматика (80 % содержания теста, включает закрытые и открытые задания), социокультурная компетенция (8 % теста, 4 закрытых задания), чтение (12 % теста, 6 закрытых заданий).

Задания имеют пять степеней сложности, при этом третьей степени сложности соответствуют 19 заданий (40 %), четвертой – 17 заданий (35 %), пятую степень сложности имеют 8 заданий (17 %).

Распределение заданий по разделам и уровням сложности известно разработчикам теста и находит отражение при начислении итоговых баллов. В тестах ЦТ отсутствует возможность частично верного ответа. За правильный ответ в части А абитуриенту начисляется 1 балл, за правильный ответ в части В испытуемый получает 2 балла. Таким образом, максимальное количество первичных баллов, которые может набрать испытуемый, соответствует 66. Шкала перевода 66 первичных баллов в 100 итоговых баллов публикуется ежегодно в установленные сроки на сайте РИКЗ после проведения ЦТ.

Тестовые задания разнообразны, варьируются от чисто языковых (выбор правильного варианта употребления лексических единиц и грамматических форм, задания на трансформацию, перевод слов в контексте, поиск ошибок и т. д.) до ориентированных на понимание контекстных связей и социокультурных норм иностранного языка (поиск запрашиваемой информации в тексте, соотнесение стимулов и ответных реплик в диалоге, выбор уместной реакции на высказывание и т. д.).

Многолетний опыт организации и проведения ЦТ в Республике Беларусь (18 лет), безусловно, обладает большой ценностью, имеет как положительные стороны, так и некоторые недостатки. Отметим положительный опыт проведения ЦТ в РБ: порядок организации ЦТ строго регламентирован соответствующими нормативными документами (Положение Министерства образования); к содержанию и структуре теста предъявляются требования, унифицированные для пяти иностранных языков и закрепленные в соответствующих спецификациях; структура теста охватывает такие разделы, как лексика, грамматика, социокультурная компетенция, чтение; хорошо разработана и апробирована система тестов для проверки лексических и грамматических навыков (80 % содержания теста); достаточно хорошо разработаны виды заданий для проверки навыков чтения и социокультурных норм; направленность тестов на проверку понимания контекста, причинно-следственных, временных связей; разнообразие видов заданий в тестах; хорошо разработана и апробирована система оценивания теста.

К недостаткам ЦТ можно отнести следующее: ЦТ не охватывает все аспекты речевой деятельности для диагностики уровня владения иностранным языком – в ЦТ не включаются аудирование, письменное высказывание, говорение (как монологическая, так и диалогическая речь); минимально проверяется уровень сформированности социокультурной компетенции (8 % от содержания теста); преобладают задания закрытого типа (более 60 %); задания открытого типа сводятся к необходимости дать минимальный точный ответ (1–2 слова), не предполагают развернутого ответа, письменного высказывания.

Таким образом, на наш взгляд, опыт организации и проведения централизованного тестирования в Беларуси имеет значительную ценность, может и должен быть учтен при организации национального сертификационного экзамена по определению уровня владения иностранным языком.

**А. Ф. Будько**

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕРТИФИКАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

С учетом анализа возможностей и процедур проведения сертификационного экзамена (СЭ) важно отметить, что он рассматривается как инструмент, имеющий особую значимость для современного языкового образования. Время профессионалов предъявляет особые требования к языковому образованию. Основу будущего любого современного человека составляет синтез знаний родного языка, иностранного языка и профессиональных знаний. Иностранный язык становится важным компонентом профессиональной культуры; из специальности он чаще превращается в язык для специальности (язык для специальных целей). Все сказанное имеет самое прямое отношение и к качеству проектируемого СЭ.

Методические модели СЭ определяются методическими подходами и целевым назначением. Сложность разработки СЭ связана с тем, что нет единомыслия в его определении. Сертификационный экзамен принято чаще рассматривать в качестве вида экзамена, который используется для выяснения, оценивания и оценки уровня владения иностранным языком как результата в связи с деятельностью соискателя сертификата. СЭ призван выполнять ряд и других функций, оказывая существенное влияние на качество языкового образования.

СЭ нужно планировать, им нужно управлять, обеспечивая его всеми необходимыми ресурсами и соблюдая ряд условий, необходимых для создания методической модели. Проектирование СЭ должно проходить целенаправленно и последовательно по определенным этапам: подготовительный этап; этап проведения экзамена и этап оценивания и оценки полученных результатов.

**Подготовительный этап** включает:

- *разработку требований*, во многом определяющих стратегию проведения СЭ (учет нормативных документов; запрос социального социума; подготовка экзаменаторов, способных организовывать и проводить оценивание в рамках новой парадигмы образования и др.);
- *целеполагание*, что выражается в оценивании и оценке сформированности коммуникативных умений осуществлять межкультурное иноязычное общение. Реализация цели предполагает решение целого комплекса задач: коммуникативных (выражать коммуникативные намерения, умение при-

нимать участие в беседе и др.) или познавательных (лексико-грамматические знания, знание лингвистических социокультурных реалий иностранного языка и т. д.) Цели могут быть конкретизированы в зависимости от уровня СЭ. Исследователи пока не дали однозначного ответа, сколько их должно быть и какие это уровни. Прослеживаются некоторые рекомендации: уровней не должно быть слишком много, большое число уровней усложнит проведение экзамена. Рекомендуется начинать с определения допустимого минимального и желаемого максимального уровней. Важно, чтобы уровни не сливались в описании и имели действительную разницу между собой. Уровни могут быть пронумерованы как первый, второй, третий и т. д. или по буквам А, В, С. Различают также государственный СЭ и внутренний СЭ по иностранному языку;

- *определение объектов оценивания и оценки.* В полной мере оценить уровень владения иностранным языком возможно, если проверка и оценка не будут сведены лишь к достижению предметных результатов, выраженных в определенном уровне владения языковыми и речевыми навыками или умениями, а будут подключаться метапредметные и личностные результаты.

Сформированность метапредметных действий обеспечивает готовность субъекта находить пути решения проблемы, отбирать и использовать наиболее эффективный способ раскрытия значения слова, анализировать проблемные ситуации и др. Учет личностного компонента отражает способность испытуемого использовать полученные знания, умения и языковой опыт в своей деятельности, в том числе профессиональной; действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, выстраивать свою индивидуальную траекторию в процессе ответа;

- *разработка инструментария* для проведения экзамена (отбор или разработка контролирующих заданий, проблемных ситуаций, предварительное структурирование беседы или интервью и др. оценочных средств);

- *структурирование процедуры проведения экзамена.* Собственно экзамен может быть проведен в устной и / или письменной форме; в онлайн-формате или в центре, где принимается экзамен; иногда практикуется допуск к устному экзамену, для чего проводятся специально подготовленные тесты. Вариант экзамена определяется целями и задачами кандидата на получение сертификата.

**Этап проведения экзамена как процедуры,** которая призвана выявить конкретный уровень владения иностранным языком: знания, навыки и умения; сделать выводы о личностных характеристиках испытуемого, его способностях. Многоаспектность целей вызывает и многоаспектность вариантов экзамена. Экзамен может быть проведен комплексно или по частям. Так, например, оценивание и оценку сформированности умений по видам речевой деятельности можно проверять последовательно: сначала чтение, затем аудирование и т. д. или комплексно, предложив одно комплексное задание, которое позволит оценить все виды речевой деятельности.

**Этап оценивания и оценки** полученных результатов проводится по созданному речевому продукту с помощью детально прописанных критериев и показателей, что позволит экзаменатору достаточно объективно проверить и оценить полученные результаты; детализация критериев и показателей не позволяет слишком вольно интерпретировать результаты, а выставление баллов по нескольким параметрам делает сам их подсчет более простым. В современной методике контроля и оценки уровня достигнутых результатов в иностранном языке принята артериальная система оценки. Критерий, как известно, указывает на наличие того или иного свойства у объекта. Показатели – это данные, по которым можно судить о развитии какого-либо речевого умения. Так, например, для оценки продуктивных видов речевой деятельности служат такие критерии, как правильность использования языковых средств, беглость и связность речи, диапазон общения и др.; для рецептивных видов речевой деятельности – точность понимания языковых средств, диапазон общения; смысловая связность понимания текста и др.

В заключение отметим, что система оценивания и оценки уровня владения иностранным языком должна быть надежной, объективной и достоверной, иметь четкие цели и задачи; конкретные измерители для оценивания, рекомендации по интерпретации данных.

**А. В. Гедройц**

## ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Условия и порядок проведения итоговой аттестации по иностранному языку в вузах нашей страны основываются на макете образовательного стандарта высшего образования I ступени, Минск 2018, где прописаны требования к итоговой аттестации и государственному экзамену.

Итоговая аттестация проводится для определения соответствия результатов учебной деятельности обучающихся требованиям образовательных стандартов, учебно-программной документации образовательных программ высшего образования при завершении освоения содержания образовательных программ высшего образования.

Итоговая аттестация проводится по специальности (направлению специальности, специализации). Выполнение организационных мероприятий по проведению итоговой аттестации обучающихся обеспечивают выпускающие кафедры учреждений высшего образования.

Итоговая аттестация обучающихся при завершении освоения содержания образовательной программы осуществляется государственными экзаменационными комиссиями. Программа государственного экзамена разрабатывается учреждением высшего образования в соответствии с правилами проведения аттестации студентов, курсантов, слушателей при освоении содержания образовательных программ высшего образования.

Государственный экзамен проводится в соответствии с программой государственного экзамена, разрабатываемой выпускающей кафедрой на основе типовых учебных программ по учебным дисциплинам, рассматриваемой на совете факультета и утверждаемой руководителем учреждения высшего образования. Форма проведения государственного экзамена (письменная или устная) определяется выпускающей кафедрой. Государственный экзамен проводится по билетам, которые составляются выпускающей кафедрой в соответствии с программой государственного экзамена и подписываются заведующим кафедрой или деканом факультета.

Итоговый экзамен по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей и государственный экзамен по иностранному языку как первому иностранному в разных вузах нашей страны имеют существенные отличия и включают в себя разные виды работ.

Так, на примере двух ведущих вузов нашей страны покажем, чем отличается содержание итогового экзамена по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей и государственного экзамена по немецкому языку как первому иностранному на факультете международных отношений.

На итоговом экзамене по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей проверяется владение следующими видами речевой деятельности: чтение, говорение и письмо. Итоговый экзамен состоит из 2-х частей: письменной и устной. Владение письменной речью оценивается на основе лексико-грамматического теста, а также чтения и письменного перевода оригинального профессионально ориентированного текста с иностранного языка на родной со словарем (объем 1300–1500 печатных знаков).

Другие виды речевой деятельности студента проверяются в устной части, которая включает подготовленное высказывание по заданной ситуации и неподготовленную беседу с преподавателем в рамках данной ситуации (по предметно-тематическому содержанию дисциплины), а также реферирование аутентичного или частично адаптированного общественно-политического, культурологического, научно-популярного текста (объем текста 900 печатных знаков), беседу на иностранном языке по содержанию текста.

В основу формата государственного экзамена по немецкому языку как первому иностранному легли типовые учебные программы по учебным дисциплинам. Он включает шесть видов работ. Письменные экзаменационные работы: видеотест; сочинение (эссе); перевод текста по специальности с немецкого языка на русский язык (тексты общественно-политической тематики и специальные тексты). Устная часть экзамена состоит из следующих видов работ: реферативный перевод текста СМИ с русского языка на немецкий; перевод с листа текста по специальности с немецкого языка на русский язык; защита реферата по специальной тематике.

Благодаря видеотесту проверяется уровень владения навыками аудирования, он составляется на основе одного или нескольких выпусков новостей, репортажей, отрывков интервью, ток-шоу. Общее время звучания: от 6 до

10 минут. Тест включает в себя основные типы заданий, направленных на проверку уровня глобального и детального понимания информации: закрытые вопросы (предполагающие ответ «да» / «нет», «верно» / «неверно»); открытые вопросы (ответы, на которые студенты должны сформулировать самостоятельно); выбор одного верного варианта ответа из нескольких предложенных (multiple choice). Тест рассчитан на 80 минут, что включает предварительное ознакомление с заданиями, три просмотра видеосюжета и оформление работы.

Сочинение предлагается по таким темам, как система образования, защита окружающей среды, глобальные проблемы современности, миграция и интеграционные процессы в современном обществе. Студент выбирает самостоятельно одну из трех предложенных тем. Объем: не менее 300 и не более 500 слов. Во время работы над сочинением разрешено пользоваться словарями.

Для письменного перевода текста по специальности используются тексты объемом до 2500 печатных знаков. Время, отводимое на выполнение перевода, – 180 мин. Во время работы можно пользоваться словарями, справочной литературой. При реферативном переводе новостного текста с русского языка на немецкий переводимый текст должен быть аутентичным и соответствовать объему около 1800–2000 печатных знаков без пробелов. При переводе разрешается пользоваться словарями, делать краткий конспект ответа. Время выполнения – 45 минут.

На государственном экзамене при переводе с листа предлагаются два типа текстовых высказываний: информационные, аналитические, объём которых составляет 1500–2500 печатных знаков.

Защита письменного реферата предполагает краткое выступление, содержащее следующие пункты: тема; обоснование выбора и актуальность; изученные источники; основные вопросы, раскрытые в реферате; резюме.

В выступлении предполагается использование визуального сопровождения (не более 12 слайдов) и тезисов к реферату. Оно должно быть лаконичным, содержательным и кратким (5–7 минут). Основное время должна составлять неподготовленная беседа членов комиссии со студентами по содержанию реферата.

Подводя итог всему вышесказанному, нужно отметить, что в ходе государственной итоговой аттестации выпускники как языковых, так и неязыковых специальностей должны продемонстрировать свои знания, навыки и умения, опираясь на сформированные общекультурные и профессиональные компетенции. Несмотря на существенные отличия в содержании, на итоговом экзамене по иностранному языку всегда проверяется владение следующими видами речевой деятельности: чтение, говорение и письмо, а сам экзамен состоит из двух частей, письменной и устной.

**Н. В. Демченко**

## ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Организация и содержание выпускного экзамена по иностранному языку в учреждениях общего среднего образования регламентируется Методическими рекомендациями по организации и проведению обязательного выпускного экзамена по учебному предмету «Иностранный язык» по завершении обучения и воспитания на III ступени общего среднего образования.

Выпускной экзамен призван обеспечить объективную проверку качества предметной обученности учащихся по иностранному языку. Содержание и формат экзамена подчинены логике цели и содержания обучения, которые определены в Концепции учебного предмета «Иностранный язык» и охватывают весь спектр требований к уровню владения иностранным языком как средством общения.

Согласно Концепции генеральная цель обучения иностранным языкам направлена на формирование личности учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией. Соответственно, образовательные цели состоят в языковом и речевом развитии личности учащегося, а их достижение предполагает овладение навыками и умениями иноязычной речевой деятельности (восприятие и понимание иноязычной речи на слух, говорение, чтение, письмо). Разнообразие сфер общения обеспечивает знание учащимися культуроведческих и страноведческих реалий, что обогащает их представления о картине мира, расширяет общий кругозор. Развивающие цели обучения иностранным языкам предполагают когнитивное, коммуникативное и эмоциональное развитие учащихся. Обучение иностранным языкам обеспечивает развитие речевых процессов и речевых механизмов, что способствует формированию языковой способности в единстве речепорождения и речевосприятия. Воспитательные цели обучения иностранным языкам направлены на обогащение духовного мира учащихся, воспитание у них культуры мышления, чувств, поведения. Основным объектом контроля выпускного экзамена по иностранному языку, который проводится в устной форме, являются умения устной речи.

Необходимость введения такого экзамена возникла в связи с тем, что централизованное тестирование по иностранному языку направлено преимущественно на тестирование языковых навыков и умений чтения, оно не позволяет оценить владение учащимися устной речью, равно как и умения восприятия и понимания речи на слух. Выпускной экзамен по иностранному языку, который проводится в Республике Беларусь с 2012 года, стимулирует учащихся совершенствовать говорение и способствует коммуникативной направленности процесса обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования.



Экзамен включает три этапа: беседа по прочитанному тексту (проверяется умение вести беседу по прочитанному тексту); беседа по прослушанному тексту (проверяется умение вести беседу по прослушанному тексту); беседа по предложенной ситуации (проверяется умение вести и поддерживать беседу на основе предложенной ситуации). Объем текстов для чтения и восприятия и понимания речи на слух регламентируется Учебной программой для учреждений общего среднего образования «Иностранные языки».

Задания в экзаменационных вопросах располагаются по возрастающей степени трудности в каждом разделе.

1. Беседа по прочитанному тексту и четыре вопроса к нему, стимулирующие беседу. Проверяются умение вести беседу по содержанию прочитанного; понимание содержания прочитанного текста; навыки чтения вслух. Вопросы по тексту готовятся разработчиками заранее и озвучиваются членами экзаменационной комиссии во время беседы: формулировка общего содержания или основной идеи текста; задача на извлечение из текста запрашиваемой информации. Например: *Найди в тексте ответ на вопрос ... и прочитай его*; уточняющие вопросы по поводу отдельных фактов и значимых деталей (*Что...? Где...? Когда...? Как...? Куда...?*); вопросы, требующие развернутого аргументированного высказывания (*Зачем...? Почему...? Отчего...? Как ты думаешь...?*). Дополнительные вопросы исключены. Таким образом, гарантируется единообразие задаваемых вопросов и исключается субъективизм в оценивании.

2. Беседа по прослушанному тексту. В экзаменационном билете приводится название текста и три вопроса к нему. Вопросы охватывают содержание текста (тема и идея), место действия, последовательность событий, основные факты и детали. Виды текстов следующие: рассказ, газетная или журнальная статья, телефонный разговор, фрагмент радиопрограммы, деловое и личное письмо, веб-страница. В случае необходимости перевод слов и выражений, которые затрудняют понимание текста, прилагается. Текст воспроизводится два раза. Во время второго прослушивания экзаменуемый может делать записи.

3. Третий этап предусматривает проверку сформированности умений вести беседу на иностранном языке. Предлагается ситуация для беседы и пять вопросов по данной ситуации. Первый вопрос позволяет экзаменуемому опереться на изученный ранее материал и является самым легким. Например: *Давай поговорим о ...* Второй вопрос касается личного опыта и предполагает утвердительную или отрицательную реплику и комментарий к ней. Например: *Согласен ли ты с мнением о том, что ... Почему?* Третий вопрос побуждает экзаменуемого инициировать беседу и проверяет умение задавать вопросы. Например: *Представь, что ты беседуешь с ... о ... Что бы ты спросил у ...? Какие вопросы ты хотел бы задать?..* Четвертый вопрос контролирует умение дать совет, аргументированную рекомендацию. Например: *Дай совет (кому), (по какому поводу)*. Пятый вопрос проверяет умение выразить собственную точку зрения, рассуждать о фактах, событиях, приводить примеры и аргументировать свое высказывание.

Использование словарей на протяжении всего экзамена не предполагается. Время для подготовки ответа на все три вопроса – до 30 минут.

Текстам, используемым для заданий всех разделов, следует отвечать следующим требованиям: выбранный отрывок должен характеризоваться законченностью, внешней связностью и внутренней осмысленностью; в содержании необходимо учитывать возрастные особенности выпускника, оно не должно выходить за рамки коммуникативного, читательского и жизненного опыта экзаменуемого. Каждый этап экзамена оценивается отдельно по шкале, приведенной в Методических рекомендациях. Итоговая отметка выводится как среднее арифметическое отметок, полученных на каждом этапе экзамена.

Десятилетний опыт организации и проведения выпускного экзамена в УОСО Республики Беларусь показывает, что выпускной экзамен действительно направлен на проверку владения совокупностью речевых, языковых, социокультурных норм изучаемого языка, компенсаторных и учебно-познавательных умений, позволяющих осуществлять межкультурную коммуникацию. Учитывая успешность этого опыта, его можно использовать при разработке заданий для экзаменов другого формата.

**О. Н. Жизневская**

#### АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Особенности содержания и организации кандидатского экзамена по иностранным языкам нашли отражение в следующих документах: «Постановление Министерства образования Республики Беларусь 29 января 2014 г. № 8 об утверждении инструкции о порядке организации и проведения кандидатского экзамена по специальной дисциплине, в том числе при его повторной сдаче, сдачи кандидатских экзаменов и кандидатских зачетов (дифференцированных зачетов) по общеобразовательным дисциплинам», «Программа-минимум кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине “Иностранный язык” (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, китайский, русский как иностранный, белорусский как иностранный)», составителем которой является коллектив преподавателей Минского государственного лингвистического университета (2019 г.). Изучение вышеупомянутых документов позволило выявить некоторые особенности проведения кандидатского экзамена, которые могут быть учтены при разработке лингвометодического обеспечения комплексного экзамена на определение уровня владения иностранным языком.

Как указано в программе-минимуме, целью кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» является установление степени готовности обучающегося к осуществлению профессионального общения в научной сфере на иностранном языке.

Составители программы-минимума отмечают, что в задачи экзамена входит определение уровня развития умений изучающего чтения аутентичных текстов по тематике выполняемого диссертационного исследования; ознакомительного чтения аутентичных текстов научной и научно-популярной тематики; устной монологической и диалогической речи в научной сфере с соблюдением языковых и коммуникативных норм изучаемого иностранного языка; составления научных типов текстов с соблюдением норм и правил академического письма.

Обучающийся, сдающий кандидатский экзамен по дисциплине «Иностранный язык», должен знать терминосистему / терминологические единицы научной сферы в рамках тематики выполняемого исследования; стратегии изучающего и ознакомительного чтения на иностранном языке; структурно-языковые и жанрово-стилистические особенности научных типов текстов, в том числе реферата и резюме; речевые клише, необходимые для составления реферата и резюме научного текста; основы речевого поведения в сфере научного общения. Кроме того, он должен уметь понимать аутентичные научные тексты с различной полнотой, глубиной и точностью в зависимости от вида чтения (изучающее и ознакомительное чтение); вычленять опорные смысловые блоки в прочитанном аутентичном тексте научной и научно-популярной тематики, выявлять логические связи между ними; передавать и комментировать на иностранном языке основное содержание прочитанного текста; осуществлять устную презентацию, вести беседу и аргументированно выражать точку зрения по теме выполняемого научного исследования; составлять научные типы текстов с учетом их структурно-языковых и жанрово-стилистических особенностей. Испытуемый должен владеть лексическими, грамматическими, логографическими и фонетическими нормами изучаемого иностранного языка в объеме, достаточном для осуществления речевой деятельности в сфере научного общения; стратегиями изучающего и ознакомительного чтения научной литературы на иностранном языке; приемами компрессии информации, извлекаемой из текстов научной тематики, и ее последующей передачи на иностранном языке; нормами ведения научного диалога / научной дискуссии на иностранном языке.

Право на сдачу кандидатского экзамена имеет обучающийся II ступени высшего образования – магистрант или обучающийся I ступени послевузовского образования – соискатель, уровень знаний которого в полном объеме отвечает требованиям, предъявляемым программой-минимумом, и представивший обзорный реферат на иностранном языке.

Предоставление реферата и наличие положительного отзыва рецензента являются условием допуска к устному этапу экзамена, включающему следующие задания.

1. Изучающее чтение оригинального текста по специальности объемом 2000–2500 печатных знаков. На выполнение данного задания дается 45 минут, а формой проверки являются резюме на иностранном языке и перевод

указанного фрагмента (объем 500 печатных знаков) со словарем. При аттестации по русскому (белорусскому) языку как иностранному перевод заменяется составлением тезисного плана оригинального научного текста с выражением собственной оценки по рассматриваемым в тексте проблемам.

2. Ознакомительное чтение (для китайского языка – вслух) научно-популярного текста объемом 1000–1500 печатных знаков без словаря. Время выполнения – 10–15 минут. Форма проверки – передача общего содержания текста на иностранном языке.

3. Беседа на иностранном языке с экзаменаторами по тематике, связанной с научной деятельностью и диссертационным исследованием (тема исследования, актуальность и новизна, материалы и методы исследования, степень апробации).

В программе отмечается, что на кандидатском экзамене обучающийся должен продемонстрировать умение пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения в научной сфере, а также ему необходимо владеть орфографической, логографической, орфоэпической, лексической, грамматической и стилистической нормами изучаемого языка и использовать их во всех видах речевой коммуникации в научной сфере в устной и письменной форме.

Считаем, что несмотря на то, что цели кандидатского экзамена и экзамена на определение уровня владения иностранным языком отличаются, тем не менее некоторые особенности организации и содержания кандидатского экзамена могут быть использованы при разработке внутреннего комплексного экзамена по иностранным языкам. Прием внутренних экзаменов по иностранным языкам, как и кандидатский экзамен, может проводиться два раза в год в установленные сроки. Для сдачи экзаменов могут формироваться группы численностью не более 12 человек. Как и на кандидатском экзамене, в ходе внутреннего экзамена на определение уровня владения иностранным языком могут проверяться ключевые умения в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании). Отметим, что приведенные ниже умения могут проверяться при сдаче экзамена на уровне не ниже В1/В2.

Экзаменуемый должен продемонстрировать владение подготовленной монологической речью, а также неподготовленной монологической и диалогической речью в ситуации повседневного / профессионального общения в пределах программных требований. При этом оцениваются содержательность, логичность, связность, смысловая и структурная завершенность, нормативность высказывания. Испытуемый должен продемонстрировать умение читать литературу на иностранном языке. Экзаменатором оцениваются навыки изучающего чтения, а также ознакомительного чтения.

Экзаменуемому следует продемонстрировать коммуникативные умения письменной формы общения: умение составить план, изложить содержание прочитанного в письменном виде, в том числе в форме резюме. Резюме

прочитанного текста оценивается с учетом объема и правильности извлеченной информации, адекватности реализации коммуникативного намерения, содержательности, логичности, смысловой и структурной завершенности, нормативности текста. Испытуемый в ходе беседы должен продемонстрировать навыки аудирования иноязычной речи (адекватной реакции на вопросы экзаменаторов, выражения необходимых коммуникативных интенций).

Таким образом, как показывает анализ, некоторые аспекты организации и содержания кандидатского экзамена по иностранным языкам могут быть учтены и использованы при разработке лингвометодического обеспечения комплексного экзамена на определение уровня владения иностранным языком в Минском государственном лингвистическом университете как отдельного вида образовательной деятельности.

**Л. А. Тригубова**

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКЗАМЕНА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ В МГЛУ

Владение иностранным языком становится одним из ключевых факторов при приеме на работу или продвижения по карьерной лестнице, а степень владения иностранным языком часто учитывается при определении перспектив работы специалиста в той или иной сфере деятельности. Работодателя, а также любого заинтересованного гражданина может интересовать реальный уровень владения иностранным языком в целом и/или по отдельным видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Уровень владения иностранным языком может определяться по результатам специально организованного экзамена.

Организация экзамена по определению уровня владения иностранным языком представляет собой многофункциональную и многоаспектную деятельность, которая подразумевает не только возможность оценить уровень владения различными видами речевой деятельности, но и освоить методику его проведения. Содержание такого экзамена нуждается в научно-методическом обосновании, а также методических рекомендациях, что обуславливает актуальность темы научно-исследовательской работы временного научного коллектива (ВНК) «Экзамен», созданного в Минском государственном лингвистическом университете в сентябре 2021 года. Кроме того, предполагаемый экзамен должен быть максимально адаптирован к современному этапу развития методической науки в Республике Беларусь и МГЛУ и учитывать все современные формы оценки и контроля.

Анализ состояния разрабатываемой проблемы показывает, что в настоящее время в Республике Беларусь посольствами зарубежных государств, различными организациями и коммерческими структурами предлагаются

экзамены различного формата на определение уровня владения иностранными языками, в частности английским, немецким, французским, китайским, польским и другими, каждый из которых имеет свою структуру и содержание. Экзаменов на определение уровня владения иностранным языком для внутреннего пользования в Республике Беларусь не существует, что обуславливает необходимость их предложения.

В МГЛУ накоплен определенный опыт проведения экзаменов на определение уровня владения специалистом иностранным языком, которые были организованы по просьбе ряда государственных организаций. Участники ВНК «Экзамен» имеют значительный организационный и методический опыт организации, подготовки и проведения международных экзаменов по различным иностранным языкам.

Цель исследования состоит в создании научно-теоретического и лингво-методического обеспечения экзамена на определение уровня владения иностранным языком, а также разработке Положения и пилотных экзаменационных материалов для организации такого экзамена по английскому, немецкому, французскому, испанскому, китайскому, русскому языкам.

Для достижения поставленной цели стало необходимо решение следующих задач: систематизация современных научно-методических подходов к организации различных экзаменов в национальном образовательном контексте, а также международных экзаменов по иностранным языкам; теоретическая разработка вопросов, локализованных в таких проблемных областях, как критерии отбора содержания экзаменационных материалов с учетом различных уровней владения иностранным языком и их оценивания; разработка комплекса методических рекомендаций по организации и проведению экзаменов на определение уровня владения иностранным языком в МГЛУ.

Условиями, способствующими успешному проведению исследования, являются наличие в МГЛУ высококвалифицированных специалистов, кандидатов филологических и педагогических наук, являющихся сертифицированными экзаменаторами международных экзаменов по иностранным языкам, а также специалистов, принимавших участие в создании экзаменационных материалов; доступность в университете необходимой учебно-методической литературы на иностранных языках, современной компьютерной техники и оргтехники.

К ожидаемым результатам мы относим анализ и систематизацию международного опыта определения уровней владения иностранными языками; систематизацию современных научно-методических подходов к созданию экзаменационных материалов в стране и за рубежом; разработку Положения об экзамене по определению уровня владения иностранным языком в МГЛУ; разработку комплекса методических рекомендаций по созданию экзаменационных материалов по говорению, аудированию, чтению,

письму, а также разработку пилотных экзаменационных материалов по английскому, немецкому, французскому, испанскому, китайскому, русскому и белорусскому языкам как иностранным.

Практическая значимость результатов данного исследования определяется возможностью их использования для определения уровня владения иностранным языком граждан Республики Беларусь, иностранных граждан. Результаты НИР могут быть также внедрены в образовательный процесс в МГЛУ, в частности в организацию и содержание текущей и итоговой аттестации студентов и слушателей. Как прогнозируется, наиболее существенный социально-экономический эффект проявится в повышении качества дидактических материалов, во вкладе в организацию контроля и оценивания учебных достижений по иностранным языкам различных категорий обучающихся. Планируется, что организация экзамена на определение уровня владения иностранным языком будет осуществляться на платной основе, что позволит университету рассчитывать на дополнительный доход внебюджетных средств, в том числе в иностранной валюте в случае обращения иностранных граждан.

**Д. И. Тупик, М. С. Филимонова**

#### ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЗАДАНИЙ РЕСПУБЛИКАНСКОЙ ОЛИМПИАДЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Организация и проведение Республиканской олимпиады по иностранным языкам регламентировано Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 20 ноября 2003 г. № 73 «Об утверждении инструкции о порядке проведения республиканской олимпиады по учебным предметам» с изменениями и дополнениями. Министерство образования утверждает критерии оценки ответов по каждому виду олимпиадных заданий. Полная фактическая информация по пяти иностранным языкам за 2021 год представлена на сайте Национального образовательного портала в свободном доступе (<https://adu.by/ru/ucheniky/olimp-adu-by-olimpiady-turniry-konkursy/respublikanskaya-olimpiada-po-uchebnym-predmetam.html>).

Анализ содержания олимпиадных материалов позволяет констатировать общую тенденцию для всех иностранных языков, согласно которой задания всех испытаний для 10 и 11 классов отличаются прежде всего по уровню сложности и в меньшей степени по содержанию. При более подробном изучении заданий мы отмечаем также единство подхода к оценке устного ответа в отношении всех языков. Лист оценивания устного ответа участников для 10 и 11 класса содержит 6 критериев, максимальное количество баллов – 50. Приведем данные критерии: фонетическая правильность речи: 1–5 баллов;

лексическое наполнение: ограниченный лексический запас (5–6 баллов), достаточный лексический запас (7–8 баллов), богатый лексический запас (9–10 баллов); лексическая правильность речи: значительное количество ошибок (1 балл), незначительное количество ошибок (2 балла), отсутствие ошибок (3 балла); грамматическая правильность речи: максимум 10 баллов, за каждые 2 грамматические ошибки снимается 1 балл; содержание монологического высказывания: логичность изложения материала и его соответствие заданной ситуации (1–5 баллов), объем высказывания (1–5 баллов); умение вести беседу по предложенным жюри вопросам: 0–4 балла за ответ на каждый вопрос.

Критерии выставления баллов оговорены только для грамматической правильности речи. Тематика ситуаций для устного ответа соответствует программным требованиям по иностранным языкам для 10 и 11 классов общеобразовательной школы. Дополнительные вопросы для дискуссии с членами жюри заготовлены заранее и предоставляются в день проведения испытания.

В материалах всех иностранных языков для тестирования навыков аудирования используются два аудиодокумента преимущественно разных жанров: монолог и диалог / беседа / интервью и т. п. Ниже мы представили предлагаемые задания с указанием их частотности (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

	Задание / язык	Англ.	Нем.	Фр.	Исп.	Кит.
1	Отметьте верно / неверно	+	+	+	+	+
2	Выберите правильный(-е) вариант(-ы) ответа	+		+	+	+
3	Вставьте пропущенные слова в соответствии с содержанием документа	+		+		
4	Закончите фразы	+				+
5	Выберите правильные варианты ответа в отношении темы сообщения	+				+
6	Отметьте верно / частично верно / неверно	+				+
7	Закончите фразы, используя предложенные варианты		+			
8	Соотнесите вопросы с содержанием документа	+				
9	Соотнесите утверждения с персонажами		+			
10	Напишите ответы на вопросы			+		

Задания письменной работы достаточно разнообразны по всем языкам. Представляем их с указанием частотности (табл. 2).



Таблица 2

	Задание / язык	Англ.	Нем.	Фр.	Исп.	Кит.
1	Прочитайте текст и выполните задания	+	+	+	+	+
2	Поставьте глаголы в нужной форме	+	+	+	+	
3	Вставьте предлоги	+	+		+	+
4	Вставьте артикль при необходимости	+		+	+	
5	Ответьте на вопросы [страноведческая информация, варианты ответов]			+	+	+
6	Вставьте пропущенные местоимения			+	+	
7	Вставьте однокоренное слово, подходящее по смыслу	+		+		
8	Подберите к словам правильную дефиницию	+		+		
9	Вставьте подходящее по смыслу слово (словосочетание) [выбрать из предложенных]				+	+
10	Выберите грамотно составленную фразу				+	+
11	Составьте фразу из предложенных слов	+				+
12	Составьте устойчивые выражения из элементов, предложенных слева и справа		+			+
13	Подберите к дефинициям подходящие по смыслу устойчивые выражения (а, б или в)				+	+
14	Напишите числа буквами				+	+
15	Найдите ошибку и запишите фразу верно				+	+
16	В каждой серии найдите слово с отличающимся звуком в подчеркнутой позиции	+				
17	Поставьте ударение в словах	+				
18	Вставьте одно и то же слово, подходящее по смыслу, для каждой фразы	+				
19	Составьте связный текст из следующих серий слов. В любой серии может быть одно лишнее слово	+				
20	Прочитайте короткие тексты. Отметьте номер(-а) текста(-ов), в которых есть ответы на следующие вопросы	+				

Как показывает анализ, ряд заданий встречается только в материалах одного иностранного языка. Например, для немецкого языка: *Постройте придаточное предложение из выделенных во фразе слов; Составьте предложения, используя необходимые модальные глаголы; Поставьте*

*существительные в скобках в правильной форме; для испанского языка: Поставьте существительные в форме множественного числа; Поставьте прилагательные в правильную позицию (до или после существительного); Закончите фразу [варианты из предложенных]; только для французского языка: Составьте связный диалог из предложенных реплик; Составьте связный текст из следующих фраз; Вставьте подходящее относительное местоимение; только для китайского языка: Посчитайте количество черт в иероглифе; Допишите дополнение к заданному глаголу; Допишите глагол к приведенному дополнению; Допишите пропущенный иероглиф во фразеологизме; Выберите букву, которая соответствует тому месту в предложении, куда надо поставить заданное слово; Вставьте правильное счетное слово.*

Таким образом, наиболее широкий спектр заданий отмечается в материалах по китайскому языку в силу специфики его системной организации. В отношении европейских языков задания на английском языке представляются наиболее разнообразными. Отметим также наличие заданий страноведческого плана в материалах по французскому и испанскому языкам, что представляется важным для оценки уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

<i>Биюмена А. А.</i> Диалогичность в печатном медиадискурсе .....	3
<i>Гапанович Е. А.</i> Типологическое разнообразие французской языковой нормы .....	5
<i>Силкович Л. А.</i> Типология методических заданий, направленных на формирование профессиональной компетентности учителя иностранного языка.....	10
<i>Филимонова М. С.</i> Идеографичность китайского фонетика 取.....	13

### ПЕДАГОГИКА

<i>Баранова Н. П.</i> Актуальные направления развития доступности качественного языкового образования в Республике Беларусь.....	16
<i>Гладейчук Е. В.</i> Проблемы подготовки современного учителя иностранного языка ....	19
<i>Демидович М. И.</i> Подготовка студентов к практике в воспитательно-оздоровительном учреждении образования.....	22
<i>Капранова В. А.</i> Организация педагогической практики студентов: нормативно-правовой аспект.....	25
<i>Квартёнок А. Н., Шрубок Д. В.</i> Использование видеоматериала как средства технологии визуализации в обучении иностранному языку .....	27
<i>Лакишик Р. Е.</i> Изучение проблемы педагогической практики в педагогической публицистике.....	30
<i>Рябцевич И. А.</i> Развитие социально значимых качеств личности студента в процессе профессиональной подготовки будущих переводчиков .....	33
<i>Усенко И. С.</i> Развитие саморегуляции будущего учителя в ходе педагогической практики .....	34
<i>Черникова Н. В.</i> Анализ понятия педагогическая практика студентов в современной педагогической теории и практике .....	37
<i>Шутова И. М.</i> Организация учебной работы с учетом динамики работоспособности как прием рационального распределения работы во времени .....	39

### МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Антоненко В. С.</i> Преодоление интерференции при изучении немецкого языка как второго иностранного на базе английского.....	43
<i>Бондаренко Е. В., Гурьева С. С.</i> Организация самостоятельной работы студентов по практической грамматике с использованием электронных средств обучения ....	45
<i>Бровикова Н. Л.</i> Моделирование речевого общения на основе речевых образцов...47	
<i>Васюкович А. Е., Николаева О. Л., Трибуль И. В.</i> Современные подходы к обучению грамматике испанского языка .....	50
<i>Гедройц А. В.</i> Использование системы электронного обучения Moodle в практике преподавания немецкому языку как второму иностранному по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения» .....	52

<i>Иванова Т. С.</i> К вопросу об использовании лексики, появившейся в условиях пандемии коронавируса при обучении немецкому языку как второму иностранному .....	55
<i>Иващенко А. А.</i> К вопросу формирования у обучающихся образа речевого грамматического явления .....	57
<i>Кирейчук Е. Ю.</i> Оценивание в курсе практической риторики .....	58
<i>Костенко Н. Р., Рашкевич Н.</i> К вопросу об использовании современных сервисов и мобильных приложений в обучении иностранным языкам .....	61
<i>Кохановская А. Л.</i> Использование СЭО Moodle в организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Лингвострановедение второго иностранного языка (немецкий)» .....	62
<i>Курьян В. В.</i> Цикло-блочная технология контроля и оценки формирования речевой компетенции учащихся .....	65
<i>Леонтьев П. М.</i> Обучение учителей аргументации на иностранном языке в контексте совершенствования их методической компетенции .....	68
<i>Леус А. М.</i> Критерии оценивания письменного пересказа с элементами рассуждения в языковом вузе .....	70
<i>Лукина С. А.</i> Управление самостоятельной работой студентов средствами LMS Moodle .....	73
<i>Максимова В. Л.</i> Организация самостоятельной работы студентов заочной формы получения образования по практической фонетике немецкого языка на платформе Moodle .....	76
<i>Пониматко А. П.</i> Особенности разработки научно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности учащихся младших классов в процессе изучения учебного предмета «Иностранный язык» .....	78
<i>Поплавская Н. С., Рысевец П. А.</i> Формирование положительной мотивации при обучении рецептивным видам речевой деятельности .....	81
<i>Радион Е. Н.</i> Дефиниционная эвристика в обучении риторической аргументации.....	83
<i>Романовская Е. А.</i> Особенности обучения лингвистов-переводчиков реферированию аналитической статьи на английском языке .....	86
<i>Скакун Е. В.</i> Развитие социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка через применение приемов визуализации .....	89
<i>Темник Е. А.</i> Мотивация к обучению и способы ее повышения .....	92
<i>Хорсун Е. П.</i> Практические аспекты использования платформы Moodle в обучении иностранных студентов .....	95
<i>Цыбулёва Т. Э.</i> Национально-специфические особенности диалогического общения в контексте обучения студентов испанскому языку как второму иностранному .....	97
<i>Шуколюкова О. С.</i> Проблемы использования англоязычных медиатекстов в обучении студентов-лингвистов .....	99

## ПСИХОЛОГИЯ

<i>Булаш И. Р., Махнач Ю.</i> Преодоление психологических барьеров в процессе обучения иностранному языку онлайн .....	102
--	-----

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

<i>Веркович М. А.</i> Античные приемы в современной риторике .....	105
<i>Долматова Е. Д.</i> Использование системы электронного обучения Moodle в образовательном процессе в заочной форме получения образования .....	107
<i>Радион Е. Н.</i> Древнеанглийская поэзия: чтение «Беовульфа» в древнеанглийском оригинале .....	109

Круглый стол  
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК»

<i>Баранова А. С.</i> Организация летнего отдыха детей в Республике Беларусь и за рубежом .....	113
--	-----

Круглый стол  
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ  
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ»

<i>Алешко Н. М.</i> Использование паремий англоязычных культур в целях формирования межкультурной компетенции студентов .....	117
<i>Демьяненко Т. А.</i> Формирование отношения к учащимся как субъектам межкультурной коммуникации у будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания языковых дисциплин) .....	119
<i>Дубровченко Е. М.</i> К вопросу о коммуникативной дистанции в педагогическом дискурсе .....	122
<i>Круковская И. В.</i> Актуальность самостоятельной работы студентов-лингвистов в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» .....	125
<i>Кузьменко Н. В.</i> Вариативность способов выражения боли лексическими единицами одного синонимического ряда .....	126
<i>Курило Н. А.</i> О графической вариативности современных английских сокращений..	129
<i>Курило Н. А., Антоненко А.</i> Словосложение как источник отаббревиатурных производных в современном английском языке .....	131
<i>Подгорная Н. В.</i> Роль субъективной модальности в англоязычных прозаических текстах .....	132
<i>Поляк А. Н.</i> Организация самостоятельной работы студентов на основе когнитивно-коммуникативного подхода .....	135
<i>Семёнова Н. П., Смоглей И. Н.</i> Использование аудио- и видеоресурсов для оптимизации обучения иноязычному общению студентов младших курсов ..	137
<i>Черток Д. А.</i> Современные ИКТ как средство формирования социокультурной компетенции студентов младших курсов в процессе обучения иностранному языку .....	140
<i>Шаранда О. А.</i> Использование онлайн-сервиса Padlet для оптимизации процесса обучения практической грамматике на младших курсах языкового вуза .....	142
<i>Шуляковская Т. В.</i> Использование инструментов СЭО Moodle в обучении студентов иноязычной устной и письменной речи .....	145

Круглый стол  
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН»

<i>Будник Е. В.</i> Роль самостоятельной работы в организации преподавания дисциплины «Страноведение».....	148
<i>Долженкова О. М.</i> Опыт применения метода читательских ролей при обсуждении художественного произведения крупной формы .....	150
<i>Драневич А. В.</i> Использование онлайн-конструктора дидактических игр «Vaamboozle» при обучении языку профессионального общения .....	152
<i>Копачева Н. А.</i> Специальные дисциплины учебного плана завершающего семестра обучения в контексте профессиональной подготовки студентов-лингвистов .....	155
<i>Крохалева Л. С.</i> Теоретические основы обучения студентов лингвостилистическому анализу научно-популярного текста .....	158
<i>Кунцевич С. Е., Ломовая А. В.</i> Повышение эффективности самостоятельной работы по типологии .....	160
<i>Левшун Л. В.</i> Формулировка гипотезы как фактор успешности квалификационного исследования .....	163
<i>Полукошко А. Н.</i> Творческие задания на различных этапах работы с иноязычной лексикой при обучении специальным дисциплинам .....	166
<i>Разумова А. В.</i> Использование аутентичных видеоматериалов как способ улучшения разговорной речи на продвинутом этапе обучения студентов заочной формы получения образования .....	169
<i>Родионов Г. А.</i> Использование аудиоподкаста в преподавании дисциплины «Введение в переводоведение».....	170
<i>Родионов Г. А., Свирида А.</i> Использование речевой разминки в обучении иностранному языку .....	172
<i>Христо А. А.</i> Использование положительно и негативно окрашенных англицизмов в речи современной молодежи.....	175

Круглый стол  
«МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА»

<i>Бубен В. С.</i> Социальные факторы формирования личности студента.....	178
<i>Валуцкая Т. Л.</i> Развитие творческого потенциала личности: поиск оптимальной технологии .....	180
<i>Ерчак Н. Т.</i> Творчество как оно есть .....	183
<i>Иванов О. В.</i> Проблемы развития произвольного внимания у учащихся младших классов.....	185
<i>Климович Е. А.</i> Выученная беспомощность и ее проявления .....	188
<i>Савчук А. В.</i> Использование метода двойной задачи в диагностике когнитивных процессов профессиональных билингвов .....	190
<i>Шнаревич Л. Г.</i> Индивидуальные особенности интерпретации студентами устойчивых выражений на иностранном языке .....	193

Круглый стол  
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:  
МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ»  
(памяти профессора Е. А. Маслыко)

<i>Головач Е. И.</i> Обучение студентов культуре речевой коммуникации на английском языке (из опыта создания пособия).....	196
<i>Кочукова А. С.</i> Принципы формирования метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению .....	198
<i>Леонтьева Т. П., Карташов Т.</i> Развитие у учащихся умений устного межкультурного общения на основе использования технологии подкастинга .....	201
<i>Осипова Я. Э.</i> Контент-анализ моделей устного перевода.....	204
<i>Прокопюк О. В.</i> К проблеме оптимизации технологии обучения студентов профессионально ориентированной лексике .....	207
<i>Савчиц Н. В.</i> Теоретико-методологические основы лингвопрагматического подхода в обучении студентов диалогическому общению на английском языке .....	210
<i>Соловьева О. А.</i> Медиация текста и принцип полимодальности в обучении иностранным языкам .....	213
<i>Ходасевич И. А.</i> Личностное измерение устного речевого взаимодействия студентов в условиях дистанционного учебного занятия .....	216

Круглый стол  
«ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.  
ВЗГЛЯД МОЛОДОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»

<i>Корчицкий С. А.</i> Учение о формальной дисциплине .....	220
<i>Янчукович О. В.</i> Организация образовательной деятельности учащихся на основе трансдисциплинарного подхода .....	221

Круглый стол  
«НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКЗАМЕНОВ  
ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»

<i>Байдак О. Ч.</i> Анализ требований к организации и содержанию централизованного тестирования по иностранному языку .....	224
<i>Будько А. Ф.</i> Проектирование сертификационного экзамена по определению уровня владения иностранным языком .....	227
<i>Гедройц А. В.</i> Организация и содержание итоговой аттестации по иностранному языку в вузах Республики Беларусь .....	229
<i>Демченко Н. В.</i> Организация и содержание выпускного экзамена по иностранным языкам в общеобразовательной школе .....	232
<i>Жизневская О. Н.</i> Анализ организации кандидатского экзамена по иностранным языкам .....	234
<i>Тригубова Л. А.</i> Организация экзамена по определению уровня владения иностранными языками в МГЛУ .....	237
<i>Тупик Д. И., Филимонова М. С.</i> Организация и содержание заданий республиканской олимпиады учащихся по иностранным языкам .....	239

*Научное издание*

**МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

25–29 апреля 2022 года

В пяти частях

Часть первая

Ответственный за выпуск *О. И. Конач*

Редактор *Е. И. Ковалёва*

Компьютерная верстка *Н. В. Мельник*

Подписано в печать 22.12.2022. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 14,42. Уч.-изд. л. 15,96. Тираж 100 экз. Заказ 59.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.