

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
НА ФАКУЛЬТЕТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ
ОТНОШЕНИЙ БГУ**

Электронный сборник

Выпуск XI

В авторской редакции

Минск
2021

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Буяшова Т. С.</i> Русские фильмы-сказки в преподавании русского языка как иностранного ...	4
<i>Витченко Л. В.</i> Опыт создания банка проблемно ориентированных заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации	8
<i>Горбунова Е. В.</i> Роль прокрастинации в организации процесса обучения иностранным языкам	11
<i>Дворникова Т. М., Митева Т. П.</i> Электронные образовательные ресурсы как фактор повышения эффективности организации процесса обучения иностранным языкам	13
<i>Ивашкевич И. Н., Попко А. Г.</i> Проблемы гендерной дифференциации в современном английском языке и способы ее передачи на русский язык (на материале британских СМИ)	16
<i>Kostochkina O. V., Grigoryan A. S.</i> The linguistic and cultural influence of Bob Dylan	21
<i>Митева Т. П., Дворникова Т. М.</i> Невербальная коммуникация в деятельности преподавателя	23
<i>Писакова Т. М.</i> Эффективные методы формирования языковой компетенции учащихся	26
<i>Стрельчик Т. С.</i> Применение подходов когнитивного терминоведения в преподавании юридической профессиональной лексики	29
<i>Ткаченко В. В., Федосова Э. В.</i> Некоторые когнитивные приемы и технологии обучения устной иноязычной речи	32
<i>Ткаченко В. В., Дёмко О. В.</i> О некоторых способах и приёмах обучения аудированию	36
<i>Туркина О. А.</i> Ролевая игра как инструмент в обучении студентов иностранному языку	40
<i>Чернопинская П. А.</i> Проектная методика в процессе обучения языку специальности	43
<i>Шудейко М. Н., Лесовская И. А.</i> Взаимосвязь лингвистического и культурологического аспектов обучения иностранному языку в процессе формирования профессиональной компетенции	46

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Ахраменко Л. С.</i> Модальность как фактор декодирования прагматической установки автора в публицистическом тексте	50
<i>Ахрименя Г. И.</i> Экстралингвистический фактор в обучении грамматике	53
<i>Гицкая О. П.</i> Некоторые аспекты обучения диалогической речи	55
<i>Говорова Н. И.</i> Речемыслительная задача как средство развития лексикона на иностранном языке	58
<i>Гриневиц Е. В.</i> Аналитическое чтение на примере газетных статей	61
<i>Дубинко С. А.</i> Метафоричность в межкультурном аспекте делового общения	63
<i>Жуковец О. С.</i> Мультикультурный подход к преподаванию иностранного языка	66
<i>Костерова Н. А.</i> Несколько рекомендаций для эффективного проведения занятия онлайн	68
<i>Коткова Д. И.</i> Топонимы как один из показателей скандинавской культуры в системе английского языка	71
<i>Кузьмина-Мамедова Е. С.</i> Некоторые приемы развития индивидуальной вовлеченности студента в процессе обучения иностранному языку	74
<i>Майсюк Ю. Л.</i> О некоторых приемах эффективного усвоения информации при обучении иностранному языку в вузе	77
<i>Макаревич И. И.</i> Организация переводческой деятельности будущих международных в условиях парадигмальных изменений	80
<i>Макаревич Т. И.</i> Создание образовательного продукта по переводу: обучение через открытие	83
<i>Маркосьян Е. И.</i> Роль и типы коллокаций при изучении английского языка	87
<i>Мартынович А. С.</i> Аспектные категории и термины в автоматическом анализе оценочных высказываний англоязычных пользователей о белорусских предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса	91
<i>Морева Л. А.</i> Оценка эффективности усвоения языковых знаний на различных этапах обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	94

<i>Натуркач М. В.</i> Моделирование процесса формирования медиадискурсивной компетенции студентов-переводчиков в сфере международных отношений	97
<i>Пасейивили И. Н.</i> Преимущества использования электронных учебников в цифровом учебном процессе	100
<i>Соловей А. Н.</i> Использование подкастов в обучении иностранному языку	103
<i>Талейко К. А.</i> Методика организации лексикона на английском языке	106
<i>Тамарина А. С.</i> От рефлексивного обучения к эффективному преподаванию английского языка	110
<i>Трухан Е. В.</i> Развитие навыков употребления имперской системы мер на английском языке у студентов нелингвистических вузов	113
<i>Чернецкая Н. И.</i> Обучение написанию эссе-описаний студентами младших курсов	115
<i>Шмидт Т. В.</i> Некоторые приёмы и методы активизации процесса по обучению аудированию	118
<i>Юдчиц И. С.</i> Фразеологизмы в английском языке	120
<i>Yimagulova M. R.</i> Students' independent work: challenges and solutions	123

КАФЕДРА ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Билингвальное образование в классическом университете	126
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> Использование психологических игр для развития <i>softskills</i> у студентов-зумеров на занятиях иностранного языка в вузе	129
<i>Кузич Л. И.</i> «Citius, altius, fortius»	132
<i>Кузич Л. И., Плащинская Т. З.</i> «Добрый день?!» Или «привет?!» – Еще раз о правильности приветствий и обращений в немецком языке	134
<i>Леонченко С. Н.</i> Интерпретация текста и развитие грамматической компетенции (на примере немецкого языка)	137
<i>Тарасевич Е. В., Чернявский А. А.</i> Реализация деятельностного подхода на занятиях по иностранному языку в вузе	140
<i>Чернявский А. А., Тарасевич Е. В.</i> Использование коммуникативных интерактивных игр в обучении немецкому языку	144
<i>Шуша Н. В.</i> Преподавание профессионально ориентированного немецкого языка для студентов	148

КАФЕДРА РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

<i>Мальцев В. В.</i> Психологические аспекты развития устной речи на иностранном языке в учебных условиях	151
<i>Полещук О. Г.</i> О некоторых рисках цифровизации образования	154
<i>Чуприна Е. А.</i> Приемы обогащения словаря по второму иностранному языку (французскому) на продвинутом этапе	158

РУССКИЕ ФИЛЬМЫ-СКАЗКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т. С. Буяшова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, buyashova@bsu.by*

В статье рассматриваются особенности использования художественных фильмов по мотивам русских сказок в практике преподавания русского языка как иностранного в качестве средства формирования коммуникативной и лингвокультурологической компетенций у иностранных студентов и интенсификации учебного процесса.

Ключевые слова: фильм-сказка, коммуникация, лингвокультурологическая компетенция, культура, творческая деятельность.

RUSSIAN FAIRY TAIL MOVIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

T. S. Buyashova

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, buyashova@bsu.by*

The article examines the features of the use of films based on Russian fairy tales in teaching Russian as a foreign language practice as one of the means of communicative and linguocultural competencies framing and intensifying of the learning process.

Key words: fairy tale movie, communication, linguocultural competence, culture, creative activity.

Сегодня в практике преподавания русского языка как иностранного главная задача обучения представляет собой формирование коммуникативной компетенции, целью которой является общение с носителями русского языка. Методические принципы образности и наглядности, лежащие в основе использования аудиовизуальных средств в ходе учебного процесса, способствуют более эффективному усвоению знаний. В процессе изучения иностранного языка немаловажным является получение учащимися более широкого представления об обычаях, традициях, фольклоре и языковых реалиях, что даёт возможность понять культуру страны изучаемого языка на мировоззренческом уровне [4, с. 67-68]. В этой связи ориентация современной практики преподавания РКИ на коммуникативный подход и использование на занятиях аутентичных художественных фильмов для его интенсификации, получили широкое распространение.

Необходимо отметить, что видеоуроки с использованием фильмов обладают достаточно сильным эмоциональным воздействием на учащихся, которое усиливает их мотивацию, направленную на активное учение, а также творческую и когнитивную деятельность. Несомненным преимуществом просмотра художественных фильмов в ходе учебного процесса также является тот факт, что они знакомят учащихся с живой разговорной лексикой, сленгом, обогащают словарный запас и способствуют развитию монологической и диалогической речи с изложением собственной точки зрения [1].

Изучая русский язык, иностранные студенты в обязательном порядке знакомятся с русскими сказками, однако данное знакомство является фрагментарным и поверхностным, поскольку русские народные сказки не играют существенной роли в процессе обучения.

Сказка – самый известный фольклорный жанр в культуре любого народа мира. Глубина этого жанра и его богатство в полной мере до сих пор не раскрыты и представляют специалистам бесценный материал для исследований. Являясь средством передачи коренных мировоззренческих и нравственных представлений народа о жизни и мире, сказка представляет собой результат общественного сознания.

Главная функция сказок – «быть средством социальной и межкультурной коммуникации, каналом передачи культурных знаний и социального опыта» [5], а также средством формирования у учащихся межкультурной компетенции [3].

В сказках национальный характер традиционно отражается в описании быта, праздников, русских пейзажей, оценке моделей происходящих событий, поведенческих стереотипах героев, в ряде прецедентных имен персонажей, а также в языковых формулах, представленных афоризмами, фразеологизмами и крылатыми выражениями, которые ярко отображают национальную психологию и формируют у иностранных студентов представление о русском менталитете. Следует отметить, что эстетика и система образов в русских сказках представляет су-

ущественные трудности для студентов-иностранцев в плане восприятия и толкования, однако, по мнению исследователя Л. Ю. Подручной, преодоление трудностей интерпретации данного фольклорного жанра помогает иностранным учащимся более глубоко изучить культурную и социальную картину мира страны изучаемого языка[5].

Знакомство иностранных студентов с русскими сказками можно начать с демонстрации на слайдах репродукций картин В.М. Васнецова («Ковер-самолет», «Аленушка», «Баба-Яга», «Кошей Бессмертный», «Иван-царевич на Сером Волке», «Богатыри», «Царевна-лягушка», «Витязь на распутье», «Снегурочка», «Спящая царевна», «Избушка на курьих ножках» и др.), И.Е. Репина («Садко»), М.А. Врубеля («Царевна-Лебедь», майолика М.А. Врубеля («Морской царь», «Снегурочка», «Лель», «Садко») а также сказочных иллюстраций к книгам И. Я. Билибина. Можно также познакомить учащихся с портретами русских красавиц в национальных одеждах русского художника К. Е. Маковского и современного художника В. А. Нагорнова.

В качестве видеоурока предлагается познакомить студентов с фильмом-сказкой режиссера А. Роу «Варвара-краса, длинная коса», сюжет которой основан на русском фольклоре.

Алгоритм работы над фильмом состоит из следующих этапов:

— *предпросмотровый этап работы преподавателя с экранизацией фильма-сказки*, в ходе которого происходит анализ аудиовизуального ряда сказки, выделяются фрагменты, в которых отражены русские традиции, обычаи, быт, персонажи, и т.д. Далее выделяются фразеологизмы, сказочные выражения, эпитеты и сравнения, формируются культурологические комментарии к ним. Также данный этап включает в себя подготовку работы с видеофрагментами, в ходе которой преподавателем составляются задания и упражнения на усвоение новой лексики, а также происходит подборка аутентичных текстов, направленных на закрепление новых слов и выражений. При необходимости тексты адаптируются преподавателем, исходя из уровня владения русским языком иностранными учащимися. Следует отметить, что тексты сказок являются пластичными в плане переработки и адаптации их текста под уровень владения студентами русским языком, при этом не приводя к существенным нарушениям формы либо смысла сказки [2];

— *предпросмотровый этап работы в аудитории* заключается в знакомстве студентов с русской сказкой как жанром фольклора, вводятся новые слова и ключевые выражения (сказка, сказительница, царство-государство, царь-батюшка, царица, колодец, зверь невиданный, должок, сокол ясный, волшебница, ладушки, стоять как истукан и т.д.), а также происходит знакомство с положительными и отрицательными персонажами фильма-сказки (Царь Еремей, Дьяк Афоня, рыбацкий сын Андрей Елисеевич, царевич Андрей Еремеевич, Чудо Юдо Беззаконное, Варвара, нянечка Степанида, Старушка-Веселушка из пенька и т.д.), сопровождаемые культурологическими комментариями. На данном этапе целесообразно использовать слайды с изображениями персонажей;

— *на этапе демонстрации* происходит сюжетный просмотр фильма. После просмотра каждого фрагмента выполняются упражнения в форме беседы, направленные на проверку правильности понимания эпизода, его пересказ и обсуждение;

— *этап аудиторной постдемонстрационной работы*. В зависимости от уровня владения иностранными студентами русским языком, данный этап может включать в себя обсуждение экранизации и проверку уровня понимания содержания фильма-сказки, обсуждение характера и описание внешности персонажей, ролевые игры, а также выполнение упражнений, направленных на развитие устной и письменной речи (написать эссе на предложенную тему или придумать продолжение фильма).

— *внеаудиторный этап* заключается в работе с дополнительными текстами и материалами с последующим выполнением заданий.

При знакомстве с главными героями, когда будем говорить о Варваре, мы также обратимся к образу Василисы Премудрой из репродукции картины В. М. Васнецова «Царевна-лягушка». Образ Василисы Премудрой – один из самых известных сказочных персонажей. Волшебница Варвара, как и Василиса Премудрая, является образом идеальной русской женщины: добрая, красивая, мудрая, скромная, заботливая и рукодельница (Василиса) или горящая желанием научиться этому (Варвара только постигает азы рукоделия) и т.д.

Затем обращаем внимание учащихся на изобразительно-выразительные средства, используемые в фильме «Варвара-краса длинная коса». Это и инвертированный порядок слов, придающий диалогам особую фольклорную эстетику и выразительность (*звездочка ясная,*

краса ненаглядная, сокол ясный, голубка ненаглядная, козел безрогий, друг разлюбезный, дятячко ненаглядное), и употребление имён героев фильма, а также прилагательных и существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ечк(*нянечка*), -очк (*кровиночка, морковочка*), -ушк-, -юшк- (*Еремушка, Меланьюшка, Варварушка, Степанидушка, Афонюшка, царь-батюшка*).

Особую выразительность и образность фильму придает речь героев, а также употребление ими пословиц и поговорок (*Волос длинный – ум короткий. Не тот пропал, кто в беду попал, а тот пропал, кто духом упал*).

Особый интерес у иностранных учащихся вызывают русские песни. Например, царь Еремей запекает ямщицкую песню в народном стиле (*Степь да степь кругом, путь далек лежит*).

Особую ценность в фильме представляет русская песенка-потешка, напеваемая родителями для успокоения детей. Так, песенку поет и Царь Еремей, и мамки-няньки для царевича Андрея (*– Ладушки-ладушки, где были? – У бабушки! – Что ели? – Кашку, пили простоквашку*).

Внимания заслуживает и вариант колыбельной песни, которую напевает жена рыбака. Колыбельная – это особый древний лирический жанр народной поэзии в любой культуре (*Баю-баюшки-бай-бай, рыбачок мой, засыпай. Баю-баюшки-баю, колотушек надаю*).

В фильме также присутствует старинная русская обрядовая песня «Каравай», исполняемая в День рождения (*Как на Андрюшины именины испекли мы каравай. Вот такой вышины, вот такой ширины*).

Во время просмотра фильма иностранным учащимся можно предложить задания, направленные на формирование и совершенствование их коммуникативной компетенции.

1. Кто эти персонажи? (студенты называют имена героев фильма, описывают их, оценивают их поступки).

2. Где происходит действие? О чём говорят герои? (учащиеся просматривают короткий эпизод без звукового сопровождения, описывают место действия и пытаются угадать, о чем говорят герои, а затем сравнивают свой вариант с оригиналом).

3. Как будут развиваться события в фильме дальше? (преподаватель ставит фильм на паузу в некоторых местах, и учащиеся предполагают, что произойдет).

После просмотра фильма преподаватель может обозначить ряд затронутых в фильме проблем для обсуждения и предложить иностранным учащимся высказать свою точку зрения.

В качестве одного из послепросмотровых заданий иностранным учащимся также можно показать слайды с кадрами и фразами из сказки и предложить соотнести кадры с фразами в правильной последовательности либо предложить свои варианты фраз, которые подошли бы к демонстрируемому кадру.

Для расширения словарного запаса по теме «Внешность и характер» и закрепления лексики, студентам можно предложить задание описать внешность персонажей фильма (Царя Еремея, дьяка Афона, царевича Андрея Еремеевича, рыбацкого сына Андрея Елисеевича, Варвары, Чуда Юда, нянечки Степаниды), а также их характер, заполнив таблицу, размещенную на виртуальной доске (*Miro, Google Jamboard* или *Wize.me*). Над таблицей с фотографиями героев размещается облако из прилагательных: добрый, хитрый, воспитанный, отзывчивый, капризный, самовлюбленный, ленивый, смелый, жадный, эгоистичный, злой, коварный, заботливый, грубый, надменный, заносчивый, глупый, находчивый, аристократичный, красивый, ласковый, веселый, жестокий, трудолюбивый, щедрый, слабовольный, сообразительный, алчный, корыстный, хамоватый, ироничный, чудаковатый. Данные прилагательные нужно соотнести с соответствующим героем.

Затем студенты могут рассказать о том герое фильма-сказки, который им больше всего симпатичен, описав его, а также описать тот эпизод сказки, который запомнился и понравился больше всего.

На финальном этапе занятия предлагается тематическое задание на обсуждение: «Добро и зло в русской сказке», «Народные сказки как зеркало русской души». В ходе выполнения данного задания, иностранные студенты могут высказать свою точку зрения, дискутируя друг с другом. Задания такого рода эффективны в плане развития диалогового общения, расширения лексического запаса и формирования дружеской атмосферы на занятиях, что является неотъемлемым условием формирования коммуникативной компетенции у учащихся.

В качестве домашнего задания предлагается:

1. Написать отзыв на фильм-сказку «Варвара-краса, длинная коса», описав сюжет и оценив игру актеров.

2. Написать эссе по теме на выбор:

1) Чему учат сказки?;

2) Русские народные сказки и народные сказки моей страны;

Творческая и креативная работа над эссе способствует более глубокому пониманию культуры, традиций и структуры базовых ценностей страны изучаемого иностранного языка, а их сравнение со своей культурой способствуют межкультурному диалогу.

Таким образом, использование на занятиях РКИ аутентичных художественных фильмов-сказок, предоставляет возможность преподавателю не только ознакомить учащихся с речевыми особенностями русского языка, но и продемонстрировать культурные и бытовые сюжеты из жизни русского народа, находящие отражение в его мировоззренческих ценностях и идеалах. Кроме того, во время просмотра экранизаций русских сказок студенты получают возможность познакомиться и глубже понять основы русских традиций, обычаев, особенности русского менталитета, а также получить представление о национальной одежде и идеалах красоты.

Видеоуроки с демонстрацией экранизаций русских сказок могут оказаться полезными не только для изучения русской культуры, но и во время проработки большого ряда разнообразных тем в различных аспектах преподавания русского языка как иностранного, вызывая интерес к русскому языку и способствуя росту мотивации у иностранных учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Абдрахманова, И.Э. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры: автореф. дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.02 / И.Э. Абдрахманова; Моск.педагог. гос. ун-т. – Москва, 2010. – 46с.

2. Барсукова-Сергеева, О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся / О.М. Барсукова-Сергеева // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С. 28–35.

3. Игошина О. А. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / О.А. Игошина; Росс.гос. педагог. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – 18с.

4. Лебедева, А.Л., Филатова, В.Б. Работа с фильмами на занятиях со стажёрами на продвинутом этапе обучения/ А.Л. Лебедева, В.Б. Филатова// Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы IV Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. – С. 67–71.

5. Подручная, Л.Ю. Фольклорный текст на занятиях по РКИ: восприятие и интерпретация народной сказки / Л.Ю. Подручная // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки, 2013. – Т.4, №3. – С. 39–44.

**ОПЫТ СОЗДАНИЯ БАНКА ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Л. В. Витченко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4. 220030, г. Минск, Беларусь, vitchenko_LV@tut.by*

В настоящей работе описывается опыт создания банка проблемно ориентированных заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации на базовом уровне. В частности, приводятся примеры проблемно ориентированных заданий, соответствующих трехчастной структуре: ситуации общения, предмету общения, языковым/речевым средствам, задействованным в определенной ситуации общения для решения конкретной практической задачи.

Ключевые слова: проблемно ориентированные задания; ситуация общения; предмет общения; языковые/речевые средства.

**EXPERIENCE IN ESTABLISHING THE BANK OF
PROBLEM-BASED ASSIGNMENTS FOR TEACHING
PROFESSIONAL CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

L. V. Vitchenko

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, vitchenko_LV@tut.by*

This article describes the experience in establishing the bank of problem-based assignments for teaching professional cross-cultural communication at the basic level. In particular, it outlines the examples of problem-based assignments which correspond to a three-part structure: a communicative situation, a subject of communication, language/speech means involved in a particular situation for solving a specific practical task.

Key words: problem-based tasks; communicative situation; subject of communication; language/speech means.

В настоящее время в методике преподавания иностранного языка сохраняют свою актуальность вопросы межкультурной коммуникации и формирования межкультурной компетенции. В данном аспекте особое внимание уделяется разработке проблемно ориентированных коммуникативных заданий, направленных на решение разного рода задач: установление межличностных контактов, оптимизацию процесса межличностного взаимодействия между представителями разных лингвокультур, преодоление последствий неудачного коммуникативного взаимодействия на разных уровнях социальной иерархии, организацию межкультурных взаимодействий и т.п. Создание банка проблемно ориентированных заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации позволит аккумулировать уже существующий методический опыт, тем самым существенно облегчая практику преподавания иностранного языка в любой учебной аудитории.

На наш взгляд, создание банка проблемно ориентированных заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации подразумевает выполнение определенных этапов, которые включают:

- 1) отбор материала в соответствии с образовательным уровнем (начальный, базовый, средний, основной и продвинутый);
- 2) структурирование материала выборки согласно:
 - а) *виду речевой деятельности* (т.е. направленности учебных заданий на формирование знаний и навыков, совершенствование навыков и развитие умений в аудировании, чтении, говорении или письме),
 - б) *типу коммуникативной ситуации* (т.е. тематическому содержанию учебного материала каждого из образовательных уровней).

В методической литературе уже представлено немало классификаций различных по своему содержанию проблемно ориентированных заданий. Интересны в данном аспекте разработки Е. А. Беляковой, типология проблемных ситуаций В. В. Сафоновой, пособие С. П. Микитченко «Проблемные задачи в обучении говорению на английском языке» и др. Обширный набор коммуникативных ситуаций и разных речевых упражнений приводится в аутентичных методических пособиях, таких как *Games for Grammar Practice (authors: M. L. Zaorob, E. Chin)*, *700 Classroom Activities (D. Seymour, M. Popova)*, *60 Activities and Games for Pairwork (J. Gascoigne)*, *Images (G. Ramsey)*, *Elementary Communication Games (J. Hadfield)* и др.

Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ:
электронный сборник. Выпуск XI

В целом, по нашим наблюдениям, большинство российских методистов подчеркивают, что любое проблемно ориентированное задание:

а) ориентировано на *личность обучающегося*, соответствует его интересам и познавательным потребностям, в той или иной степени связано с его профессиональной деятельностью;

б) направлено на *активизацию мыслительной и речевой деятельности слушателей* в процессе овладения межкультурными знаниями, речевыми навыками и коммуникативными умениями;

в) включает *конкретную практическую проблему/коммуникативную задачу*.

В нашей работе мы сконцентрировались на создании банка проблемно ориентированных заданий для обучения профессиональной межкультурной коммуникации на базовом уровне. В частности, мы полагаем, что совершенствование навыков говорения является важной и одновременно сложной задачей на данном этапе обучения иностранному языку. В целом, нам удалось составить около 25 различных по тематике и вариативных по содержательно-структурным параметрам проблемно ориентированных заданий. При этом, важной отличительной особенностью последних, является их трехкомпонентная структура, предложенная И. А. Зимней и получившая свое дальнейшее развитие в методических разработках ее последователей. Так, структура любого проблемно ориентированного задания, по нашему мнению, включает:

а) *ситуацию общения* – общие условия коммуникативного взаимодействия;

б) *предмет общения* – то, о чем идет речь в той/иной коммуникативной ситуации;

с) *языковые и речевые средства*, задействованные в данной ситуации для решения практической задачи.

На наш взгляд, на базовом уровне в силу ограниченной лексической и грамматической базы у обучающихся, в качестве постоянного заданного компонента целесообразнее рассматривать ситуацию общения, остальные элементы – факультативны, могут быть частично/ полностью заданы или, наоборот, не указываться. Рассмотрим на конкретных примерах.

Задание 1: *Your foreign partner who has never been to Belarus before is planning to spend his/her two-week holiday in Minsk. He/she wants to know how you usually spend your weekends. Advise him/her where to go and what to do/see if he/she comes in winter/ summer, etc. You should use some useful expressions from the box below:*

<i>useful language</i>
<i>I think/believe/guess that it's a good idea to.....</i>
<i>You should come/visit/see....</i>
<i>When it's warm/cold outside, etc. you can...</i>
<i>In winter/summer, etc. there are plenty of things to do, for example, you can.....</i>
<i>If you like, you can</i>

В задании 1 ситуация полностью определена (встреча с иностранным партнером), предмет задан частично/вариативно (времяпровождение зимой/летом и др.), языковые средства в основном определены (см. таблицу).

Задание 2: *Your foreign partner who has never been to Belarus before is planning to spend his/her two-week holiday in Minsk. He/she wants to know how you usually spend your weekends. Advise him/her where to go and what to do/see if he/she comes in winter/ summer, etc. You may choose the activities from the box below:*

<i>activities</i>
<i>Go fishing/swimming/dancing/ skiing/ skating/ etc.</i>
<i>Go to the cinema/theatre/restaurant/ a disco club, etc.</i>
<i>Go to the country for a picnic</i>
<i>Enjoy staying in the fresh air</i>
<i>Sunbathe by the riverside/ lakeside</i>
<i>Take long walks in the forest</i>
<i>Pick up berries and mushrooms</i>
<i>Read books/watch TV</i>
<i>Play football/computer games, etc.</i>
<i>Any other, what?</i>

В задании 2 ситуация полностью определена (встреча с иностранным партнером), предмет полностью определен (см. таблицу "activities"), языковые (грамматические) средства не приводятся.

Задание 3 (для работы в парах):

Student A: *You run into your former colleague/ neighbour/ groupmate in the street/in a café/ in a foreign town. You haven't seen each other for a long time. Exchange the news about your families, jobs, etc.*

Student B: *You are walking along the street/sitting in a café/visiting a foreign town. Somebody calls you by name. You recognize your former colleague/ neighbour/ groupmate whom you haven't seen for a long time. Makesmalltalkwithhim/her.*

В данном задании ситуация определена (встреча двух людей), предмет задан частично (обучающиеся сами выбирают, что конкретно они желают сообщить своему собеседнику), средства и способы выражения – не указываются.

Задание 4 (для работы в парах):

Student 1. *You are going on a business trip to Moscow. You have already made a lot of arrangements: booked your ticket for a morning flight, reserved a room at the hotel, asked your business partner to meet you at the airport, etc. You arrive at the airport just in time to catch your plane and go to the check-in counter.*

Student 2. *You are a check-in clerk working at the airport. You have to tell a traveller that his/her flight has been cancelled. Explain the problem and help him/her to find the way out.*

В задании 4 мы имеем дело с меняющимися условиями общей коммуникативной ситуации, предмет общения задан частично, грамматико-лексические средства и способы решения проблемной задачи не указываются для обоих участников коммуникативной ситуации.

Таким образом, трехчастная структура проблемно-ориентированных заданий обладает широким функциональным потенциалом и позволяет создать немалое количество достаточно интересных коммуникативных ситуаций, максимально приближенных к реальным.

РОЛЬ ПРОКРАСТИНАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. В. Горбунова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, elena.harbunova@gmail.com*

В настоящей статье рассмотрена роль прокрастинации в образовательном процессе. Данный феномен включает в себя поведенческие, когнитивные и эмоциональные компоненты, неразрывно связанные с мотивационной сферой личности. Рассмотрена одна из типологий прокрастинации, зависящая от личностных особенностей и поведения индивида. Дана характеристика проявлениям прокрастинации, также автор выделяет основополагающие характеристики рассматриваемого феномена.

Ключевые слова: прокрастинация; мотивационная сфера личности; самооценка; иррациональные убеждения.

PROCRASTINATION IN ORGANIZATION OF THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

A. Harbunova

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, elena.harbunova@gmail.com*

This article examines the role of procrastination in the educational process. This phenomenon includes behavioral, cognitive and emotional components that are inseparably associated with the motivational sphere of the individual. The article studies the matters of the typologies of procrastination, depending on the personality traits and behavior of the individual. The characteristics of the manifestations of procrastination are given, the author also highlights the fundamental characteristics of the phenomenon under consideration.

Key words: procrastination; motivational sphere of personality; self-esteem; irrational beliefs.

Проблема прокрастинации за последнее время стала одной из самых распространенных в современном обществе. Особое значение данная проблема имеет у преподавателей и студентов вузов. Феномен прокрастинации достаточно обширен. Целью данной статьи является выделение факторов и особенностей проявлений прокрастинации, а также источников негативных состояний. Все это обуславливает высокую актуальность и практическую значимость исследования феномена прокрастинации.

Студенческий возраст является наиболее подверженным для возникновения прокрастинации, так как именно в этот период актуализируются их самоопределение и жизнеутверждение, рост рефлексии и самоотношения, появление перфекционизма и др. Особенности личности студента, восприятие ситуации, значимость будущего результаты и другие факторы могут привести к развитию прокрастинации.

В качестве изначального пункта в научной характеристике обоснованно используется определение его понятий. В психологическом словаре термин «прокрастинация» (от латинского «*crastinus*» – «завтра» и приставки «*pro-*» – «на») определяется, как «сознательное откладывание выполнения намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы» [1].

Некоторые авторы рассматривают как общую прокрастинацию – тенденцию к откладыванию дел, так и возбуждающую прокрастинацию. В данном случае студент может откладывать свои дела на потом для того, чтобы испытать некие острые ощущения от выполнения актуальных задач в самый последний момент [2].

Существует и другой взгляд на феномен прокрастинации, который определяет ее как способ борьбы с тревожными состояниями. Авторы интерпретируют ее не как причину проблем, но как попытку их разрешения.

Так, Дж. Р. Феррари предложил типологию прокрастинации в зависимости от личностных особенностей и поведения. Согласно его классификации, существуют:

— «нерешительные» – люди, склонные к откладыванию важных дел из-за груза ответственности. Чаще всего они руководствуются следующим принципом: если браться за выполнение какой-либо задачи, то и нельзя допустить ошибку. Таким людям часто свойственен перфекционизм;

— «избегающие» – прокрастинаторы, поведение которых обусловлено стремлением не выполнять субъективно неприятные задачи, а также избежать оценок со стороны окружающих;

— «искатели острых ощущений» – целенаправленно откладывают принятие важных решений, т.к. им нравится ощущение того эмоционального подъема, который возникает при выполнении дел в последний момент [3].

Среди студентов можно чаще наблюдать первый и второй тип прокрастинаторов по классификации Дж. Р. Феррари.

Рассматривая прокрастинацию в рамках поведенческого подхода, ее степень возрастает за счет закрепления иррациональной стратегии в поведении. Так, студент может предпочесть выполнить нечто краткосрочное, за что получит положительную отметку или поощрение, нежели какой-либо долгосрочный проект (написание курсовой, диплома). Причиной этого является идея о том, что краткосрочная деятельность является более быстрым способом получения удовлетворения от проделанной работы, за которую гарантировано можно получить поощрение. Однако эта стратегия в поведении препятствует достижению долгосрочных целей, поскольку студент может попасть в замкнутый круг в поиске сиюминутного удовлетворения.

В рамках когнитивного подхода утверждается, что в основе феномена прокрастинации лежат иррациональные убеждения, заниженная самооценка и неспособность к самостоятельному принятию решений. Так, А. Эллис определял прокрастинацию как «эмоциональное расстройство, корни которого уходят в иррациональное мышление. Одно из иррациональных убеждений, которым придерживаются прокрастинаторы – «Я должен сделать что-то хорошее, что следует ценить». Такие завышенные требования к своей работе приводят к оттягиванию работы из-за боязни допустить ошибку, получить негативные последствия» [3].

Работы ученых А. Х. К. Чу и Дж. Н. Чой наиболее полно отражают специфику прокрастинации не только как нечто отрицательное. В контексте их работ – это своеобразная стратегия, которую используют те, кто любит откладывать дела для упорядочивания отрицательных эмоций: человек не беспокоится раньше времени, поэтому прокрастинаторы испытывают меньше стресса и имеют хорошее здоровье. [4].

Исследуя механизм развития и проявления прокрастинации, Л. И. Дементий исходит из теории о том, что озабоченность и переживания в ходе выполнения какого-либо поручения говорят о том, что у прокрастинатора есть понимание важности этой задачи. В случае выраженной прокрастинации движение к цели и мотивация ее достижения в определенный момент (в силу разных причин) прерывается. Сущность этого процесса сводится к тому, что прокрастинатор начинает думать о сроках, о необходимости качественного выполнения работы, начинает сомневаться в своих способностях, ищет способы и предлоги избежать деятельности [5].

В результате изучения различных источников мы пришли к выводу, что прокрастинация представляет собой комплексный феномен, включающий в себя поведенческие, когнитивные и эмоциональные компоненты, тесно связанные с мотивационной сферой личности. В цитированных выше работах рассматривались проявления прокрастинации, такие как откладывание выполнения дел и деятельности, учебных заданий, принятия решения. В основе феномена прокрастинации могут лежать иррациональные убеждения, заниженная самооценка, высокая мотивация достижения успеха, социальные страхи, низкий уровень ответственности, неспособность к самостоятельному принятию решений. Таким образом, анализ исследований, посвященных проблеме феномена, позволяет сделать вывод, что прокрастинация является осознанным процессом, который предполагает неспособность управлять ситуацией в целом и сопровождается эмоциональным дискомфортом, тревогой и негативными переживаниями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2008. – 421 с.
2. Калинина, Т. В. Феномен прокрастинации : современные исследования / Т.В. Калинина // Приволжский научный вестник. – 2016. – № 2. – С. 152–156.
3. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В.С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22–41.
4. Разгоняева, Е.В. Проявление прокрастинации у студентов технического вуза / Е.В. Разгоняева // Психологическое благополучие современного человека. – 2019. – № 2. – С. 139–145.
5. Дементий, Л. И. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации / Л. И. Дементий, Н. Н. Карловская // Психология обучения. – 2013. – № 7. – С. 4–19.

**ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Т. М. Дворникова¹, Т. П. Митева²

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dvornikova.70@mail.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, miteva@bsu.by*

В данной статье представлен опыт использования дистанционных курсов, реализованных в образовательной среде *Moodle*, с целью повышения эффективности организации учебного процесса в области обучения иностранным языкам. В статье рассматриваются факторы, повлиявшие на внедрение информационно-коммуникативных технологий в высшей школе, дидактические возможности применения электронных онлайн платформ, а также проблемы смешанного обучения.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы; смешанное обучение; информационно-коммуникативные технологии; формирование компетенций; курс дистанционного обучения.

**ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A FACTOR OF INCREASING
THE EFFICIENCY OF THE ORGANIZING THE PROCESS
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

T. M. Dvornikova^a, T. P. Miteva^b

*a) Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., 220030, Minsk, Republic of Belarus, dvornikova.70@mail.ru*

*b) Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., 220030, Minsk, Republic of Belarus, miteva@bsu.by*

The article outlines the experience of using distance learning courses implemented in the Moodle educational environment, in order to increase the efficiency of organizing the educational process in the field of teaching foreign languages. The paper considers factors that influenced the introduction of information and communication technologies in higher education, the didactic possibilities of using electronic online platforms, as well as challenges of blended learning.

Keywords: electronic educational resources; blended learning; information and communication technologies; developing competences; distance learning course.

Присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу является, безусловно, значительным шагом, позволяющим государственным учреждениям образования осуществлять подготовку специалистов, способных успешно конкурировать на международном рынке труда. Наличие таких трудовых резервов в стране способствует созданию как экономической, так и социальной стабильности в обществе в целом. Однако необходимость соответствия образовательного процесса общепринятым требованиям Европейского пространства высшего образования стала основанием для пересмотра не только содержания учебных дисциплин, но и количества аудиторных учебных занятий, которые были ранее предусмотрены для успешного усвоения теоретического материала, а также формирования и совершенствования необходимых компетенций. В этой связи возникло определённое противоречие в области преподавания иностранных языков. С одной стороны, профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений была поставлена задача подготовить специалистов, способных успешно решать коммуникативные задачи в условиях профессионально ориентированного межкультурного иноязычного общения. С другой стороны, произошло резкое сокращение количества часов, отводимых ранее на освоение дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык для профессиональных целей». Уменьшение количества аудиторных занятий привело соответственно к необходимости увеличения объёма управляемой самостоятельной работы (УСР) обучающихся. Таким образом, перед руководством учреждений высшего образования возникла проблема эффективной организации этой значительной части учебного времени.

Кроме того, активному внедрению элементов дистанционного обучения в режим образовательной деятельности способствовали фундаментальные изменения внешней среды и ограничения, вызванные глобальной пандемией. В этих условиях учреждениям высшего образования необходимо было адаптироваться к сложившейся ситуации, апробировать и продуктивно использовать электронные онлайн платформы и интерактивные ресурсы

В рамках осуществления научно-исследовательской деятельности кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета, а также благодаря грамотной организации учебно-методической работы профессорско-преподавательского состава, были разработаны и успешно внедрены электронные образовательные ресурсы (ЭОР), созданные в образовательной среде *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*. Использование таких ЭОР, позволило значительно повысить эффективность организации учебного процесса на кафедре, а также качество усвоения необходимого материала.

Каждый ЭОР представляет собой дистанционный курс, включающий как программную документацию, так и учебные материалы, представленные в виде текстовых документов и компьютерных презентаций по темам дисциплины и, наконец, интерактивные практические и автоматизированные тестовые задания. Студенты также имеют возможность с помощью логина и пароля войти в этот курс в любое время с любого устройства, подключенного к сети интернет, и ознакомиться с программой учебной дисциплины, вопросами промежуточного и итогового контроля. При необходимости у обучающихся есть возможность в онлайн режиме задать своему преподавателю вопрос и получить от него консультацию или пояснение. Благодаря открытому доступу в интернет, размещенным преподавателем гиперссылкам учащиеся могут самостоятельно получать знания и новую информацию из первоисточника, что, безусловно, мотивирует на выработку личностного отношения по изучаемой проблеме.

У преподавателя также есть возможность всякий раз контролировать уровень активности каждого отдельного студента. Так, входя в образовательную среду *Moodle*, он может затребовать информацию о том, кто и когда уже ознакомился с содержанием темы, кто успешно и как быстро выполнил тест и т. п. Таким образом, у преподавателя складывается точная картина о том, насколько эффективно организована самостоятельная работа студентов в рамках курса, что, бесспорно, оказывает значительное влияние на общий уровень сформированности основных компетенций.

Возможность быстрого доступа к необходимой информации и контроль за действиями обучающихся, являются далеко не единственными преимуществами электронных образовательных ресурсов. Дистанционная среда *Moodle* обладает всеми необходимыми техническими характеристиками, позволяющими организовать учебный процесс так, чтобы у студентов появилась потребность во взаимодействии друг с другом. Стоит обратить внимание на такие ресурсы, как «чат», «форум», «видеоконференция», «вики», «глоссарий», каждый из которых может быть рассмотрен в качестве инструмента для повышения уровня коммуникативности в процессе дистанционного обучения, развития таких свойств личности, как этичность, толерантность, уважение чужого мнения.

Тем не менее, опираясь на опыт коллег, а также на собственный опыт, следует отметить, что и преподаватели, и студенты сталкиваются с рядом трудностей, прежде всего, технического характера обеспечения учебного процесса в рамках использования интерактивного образовательного ресурса. Это касается вопросов программного обеспечения, оснащенности высокоскоростным подключением к интернету, компьютерной грамотности, выбора инструментов для плодотворного обучения. Вместе с тем, стоит заметить, что при размещении на платформе учебных разработок, обучающих пособий, аудио и видео ресурсов могут возникнуть проблемы с оформлением, соблюдением и, к сожалению, нарушением авторских прав на использование дидактических материалов при разработке и реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Во многих случаях студентам трудно управлять своим временем в обучении онлайн, режим котороготак или иначе предоставляет возможность гибкого графика учебного процесса в отличие от формата традиционных аудиторных занятий. Новый тайм-менеджмент заставляет пересмотреть подходы к самоорганизации, планированию своего времени, распределению приоритетов, что, несомненно, способствует формированию ответственного отношения к учебе в университете и рабочим обязанностям в трудовом коллективе в будущем.

В ходе организации процесса дистанционного обучения особую озабоченность у преподавателей вызывает поддержание дисциплины в больших группах и вовлечение в работу на занятии абсолютно всех без исключения на одинаковом уровне, а также неготовность некоторых студентов работать самостоятельно, ведь онлайн обучение, по нашему опыту, требует большей концентрации, самодисциплины и навыков самостоятельной работы. Одними из наиболее

важных инструментов, способствующими повышению мотивированности при обучении и выполнении заданий в формате онлайн, являются личностно ориентированный подход к подбору инструментов интерактивной среды и резюмирующие сообщения преподавателя, в которых он анализирует деятельность обучающихся, отмечая, в первую очередь, их достижения.

Использование ЭОР в образовательном процессе позволяет значительно повысить не только эффективность организации обучения, но и уровень практических навыков применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебной деятельности как у студентов, так и у преподавателей. В настоящее время трудно переоценить роль онлайн сервисов в жизни современного общества. С их развитием изменился не только ритм нашей жизни, но и упростились многие технологические операции, получили приоритет новые виды общения и проведения досуга. ИКТ стали нашим постоянным спутником в процессе обучения иностранным языкам. Поэтому использование информационных ресурсов и компьютерных методик в образовательной деятельности является лишь логическим продолжением успешной информатизации общества.

**ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(на материале британских СМИ)**

И. Н. Ивашкевич¹, А. Г. Попко²

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ivash@tut.by*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, fmo.popkoag@bsu.by*

В настоящей статье представлены некоторые результаты выполнения курсового проекта по теме гендерной дифференциации в современном английском языке. В эпоху глобализации в рамках социальных и экономических преобразований происходят процессы перераспределения ролей в обществе, трудовых коллективах, семье, когда женщины все более заявляют о своих правах, что приводит к повышению роли и статуса женщин в современном мире. Эти процессы не могут не оказать влияния на язык, где на фоне новой этики на передний план выходят идеи политической корректности.

Ключевые слова: гендерная дифференциация; гендерная дискриминация; политкорректность; феминизм; феминитивы.

**PROBLEMS OF GENDER DIFFERENTIATION IN MODERN ENGLISH
AND HOW IT IS TRANSMITTED INTO RUSSIAN
(on british media)**

I. N. Ivashkevich^a, A. Popko^b

^{a)} *Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, ivash@tut.by*

^{b)} *Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, fmo.popkoag@bsu.by*

This article presents some of the results of a course project on gender differentiation in modern English. In the era of globalization, social and economic transformations have led to a redistribution of roles in society, the workplace and the family, with women increasingly asserting their rights, leading to an increase in the role and status of women in today's world. These processes have an impact on language, where political correctness is at the forefront of the new ethic.

Key words: gender differentiation; gender discrimination; political correctness; feminism; femininitives.

В эпоху глобализации в рамках социальных и экономических преобразований происходят процессы перераспределения ролей в обществе, трудовых коллективах, семье, когда женщины все более заявляют о своих правах, что приводит к повышению роли и статуса женщин в современном мире. Эти процессы не могут не оказать влияния на язык, где на фоне новой этики на передний план выходят идеи политической корректности, под которой подразумевают поиск определенных способов языкового выражения взамен тех «которые задевают чувства и достоинство индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, социального статуса и т.п.»[5].

Феномен политической корректности находится сегодня в фокусе пристального внимания ученых и исследуется в современной лингвистике в ракурсе междисциплинарности: с различных точек зрения – философской, социокультурной, психологической, лингвопрагматической и лингводидактической, подчеркивая особую роль языка в создании определенной атмосферы в отношениях между представителями различных групп людей. Поскольку в языке отражается исторический и культурный контекст, а также стереотипы, обобщающие и упрощающие действительность, необходимо корректно подбирать языковые средства во избежание негативной реакции общественности.

Актуальность проведенного исследования в рамках выполнения курсового проекта по заданной тематике заключается в сущности самих проблем гендерной дифференциации в современном английском языке, в масштабах дискуссий относительно того, что в современном мире приемлемо, а что – нет. С увеличением активности и значимой роли женщин во всех сферах жизни на передний план выходит проблема гендерной дифференциации, становится все более злободневным вопрос относительно того, как называть женщин в языке, нужны ли вообще какие-либо изменения и нововведения.

Объектом работы являются некоторые лексические приемы, используемые в британских средствах массовой информации для наименования лиц (мужчин и женщин) по их социальному статусу и роду деятельности. Предметом изучения являются способы образования названий представителей обоих полов, а также тенденции, наблюдаемые в этом аспекте изучения английского языка. Основными целями данного исследования являются 1) изучение проблем гендерной дифференциации в современном английском языке и выявлении способов ее передачи на русский язык; 2) формирование системы знаний и дальнейшее развитие навыков и умений в области практики перевода; 3) совершенствование навыков и приемов научно-исследовательской работы в сфере перевода для дальнейшего использования в профессиональной деятельности.

Среди конкретных задач нашего исследования можно выделить следующее: 1) изучение концепции политической корректности; 2) определение достижений феминизма в английском языке; 3) анализ приемов гендерной дифференциации в английском языке; их общих тенденций и закономерностей; 4) развитие переводческой и профессиональной компетенций будущего специалиста.

Термин «политическая корректность» привлек внимание ученых, появившись в 80-х гг. в XX в. в США. Сегодня этот термин претендует на роль «ключевого слова эпохи», поскольку под влиянием стоящего за ним понятия каждый из носителей языка сегодня вынужден корректировать свое речевое поведение и формировать определенную «социокультурную чувствительность», навыки осознанного выбора приемлемых речевых стратегий [1]. Современные европейские языки, в том числе и русский, не просто антропоцентричны, они андроцентричны. Иными словами, они рисуют мужчин «в пользу мужчин», «женское» же – в роли объекта или вообще игнорируется... Одной из основных целей феминизма как общественного движения является элиминирование различных проявлений гендерной дискриминации [1].

В нашей работе выделим некоторые положительные изменения, происходящие в английском языке. Это, например, замена морфемы *-man* на *-person* или образование эквивалентов с морфемой *-woman*. Однако, как видно из примеров, подобные языковые изменения не всегда принимаются обществом и часто критикуются. Ср.: *The fact that the deputy leader of one of our main political parties is female and has the word "man" in her name is an endless source of amusement to the kind of person who thinks it witty to call her "Harriet Harperson"* – Тот факт, что заместителем руководителя одной из главных партий является женщина, а ее фамилия оканчивается на «ман» доставляет массу удовольствия людям, которые считают остроумным назвать ее «Гарриет Харперсон». *Many organisations favour "chair" although "chairwoman" sounds fine to me, as does "spokeswoman" as an equivalent to "spokesman"*. – Многие организации предпочитают употреблять «должность председателя», хотя вариант «председательница» тоже звучит неплохо, как, например, «представительница» как альтернатива «представителю» (здесь и далее – перевод наш).

Иногда политическая корректность и стремление сделать язык гендерно-нейтральным доходит, с нашей точки зрения, до некоторых перегибов. Попытки создать эквиваленты для абсолютно всех слов и словосочетаний с морфемой *-man* иногда не просто не принимаются и не приживаются, но и становятся предметом насмешек: *Opponents of such modest but significant changes respond with feeble jokes about non-existent proposals to "person the barricades" and the like*. – Противники таких скромных, но значимых изменений отвечают на них низкими шутками о несуществующих предложениях изменить **устоявшиеся словосочетания, например, «выйти на баррикады»** или тому подобное.

Среди возможных способов гендерной дифференциации и соблюдения политической корректности можно выделить замену мужских форм гендерно-нейтральными в английском языке. В случае с переводом на русский возникают сложности, так как для варианта с морфемой *-woman* в русском языке не всегда есть аналог, а попытки образовать его, часто воспринимаются негативно. Что же касается вариантов с морфемой *-person* или гендерно-нейтральных слов, обозначающих общий род, то в русском языке также заметны некоторые проблемы: гендерно-нейтральных существительных общего рода либо нет вовсе, либо их грамматический род мужской. Ср. *That means there are no more manholes in Berkeley – instead, there are maintenance holes. Brothers and sisters are siblings. People who like to kill things are hunters, not*

sportsmen; names before marriage are family names, not maiden names; and big tasks require human effort, not manpower. There are no more repairmen or fraternities; they're repairers and collegiate Greek system residences. – Больше в Беркли не используются слова, в состав которых входит «man». Братья и сестры теперь просто **родные или близкие родственники**. Претерпели изменения и некоторые другие слова и выражения, проявляющие гендерное неравенство, например, «family names» заменило «maiden names», а «human effort» – «manpower» нет больше **ремонтников или сестринств и братств** – только **сотрудники ремонтной службы и студенческие общины**. *Within not much more than a couple of decades, policemen and woman police constables have become police officers, firemen are now firefighters, male nurses are nurses, postmen are postal workers, air hostesses have become cabin crew.* – В течение более чем пары десятилетий **полицесмены и женщины-констебли** стали **сотрудниками полиции, пожарники теперь сотрудники МЧС, медбратья** стали **медицинским персоналом, почтальоны** теперь **работники почты, стюардессы** стали **экипажем**.

Тем не менее, несмотря на все сложности гендерной дифференциации и политической корректности, в английском языке всё же выработались некоторые подходы и принципы, в отличие от русского языка, в процессе перевода на который необходимо подыскивать адекватные формулировки для передачи мысли текста оригинала: *Instead of heirs and heiresses, everyone is just called a "beneficiary"; instead of masters and mistresses, we have captains and skippers. For terms that end in "man", the city takes a variety of approaches, some quite elegant: chairmen simply become chairs, craftsmen become artisans, bondsmen become bondspeople* – Вместо **наследников и наследниц** теперь **бенефициарии**, лица, получающие доходы с доверительной собственности; вместо **повелителей и повелительниц** теперь **капитаны и шкиперы**. Для выражений, имеющих в своем составе «man», городской совет придумал несколько вариантов решения, некоторые достаточно элегантны: «man» либо заменяется на «person», либо исчезает вовсе, в некоторых случаях слова полностью заменяются.

Особые проблемы возникают при переводе саркастичных и эмоционально окрашенных текстов и комментариев, так как высок риск потери при переводе смысла определенных выражений: *So if you're in Berkeley and your sister gets stuck en route to the sewers when fleeing her burning sorority, be prepared to say: "My sibling fell in a maintenance hole, but she was saved by firefighters. Now repairers are restoring her collegiate Greek system residence using a great deal of human effort."* It may be a little clunky, but it's better for **humanity** – not just **mankind**. – Поэтому если вдруг вы окажетесь в Беркли, а ваша **сестра** задержится по пути к **портному**, спасаясь бегством из её **пылающего женского клуба в колледже**, будьте готовы сказать: «**Родной мне человек** упал в **канализационный люк**, но был спасен **сотрудниками МЧС**. В данный момент **работники ремонтной службы** **восстанавливают студенческую резиденцию**». Такое объяснение может прозвучать немного тяжеловесно, но так будет лучше для всего **человечества** – не только для **мужчин**.

Подчеркнем, что, несмотря на различия в русском и английском языках, существует одна негативная, но в то же время схожая тенденция – использовать слово «женщина» как прилагательное и таким способом образовывать феминитивы: *Sexist habits persist in using "woman" as an adjective in such phrases as "woman bishop" and "women MPs", with their pejorative echo of "women drivers". You don't hear anyone described as a "manMP" but then that's what most MPs always have been.* – Сексистские привычки проявляются в употреблении слова «женщина» в качестве прилагательного, как, например, в фразах «**женщина-епископ**» и «**женщина-член парламента**», напоминая тем самым уничижительное «**женщины-водители**». Вы никогда не услышите, как кого-то называют «**мужчина-член парламента**», хотя членами парламента в большинстве своем всегда были мужчины.

Критике подвергается также образование феминитивов при помощи добавления женского суффикса к мужским формам. Кажущийся довольно обычным и нейтральным способом образования, такой прием в определенной степени делает акцент на более высоком положении мужчин в обществе по сравнению с положением женщин и поэтому не всегда встречает позитивный отклик. Более того, формы, образованные таким способом часто считаются оскорбительными или устаревшими. В то же время употребление мужских форм для обозначения и мужчин, и женщин многим кажется плохой идеей, так как на уровне ассоциаций существительное, не указывающее на женский пол, воспринимается как обозначение мужского: *One key problem, Menegatti and Rubini note, is the use of masculine forms as generic: "There is implicit*

agreement that the prototypical human being is male.” We have historically added feminine suffixes like “ess” to job titles to denote that a person is female, as in “actress” or the archaic “poetess”. But if we’re talking about the profession as a whole, its performers are actors and poets, because being a guy is just, like, standard. – По словам Менегатти и Рубини, ключевая проблема заключается в использовании мужских форм в качестве общих: «Существует негласное правило, что типичный человек – мужчина». На протяжении истории мы прибавляли женские суффиксы вроде «-есса/-иса» к названиям профессий, например, «актриса» и «поэтесса». Но если мы говорим о профессии в общем, то речь идет об актерах и поэтах, потому что быть мужчиной, как бы, стандарт, норма.

Для современного английского языка также характерна традиция использования местоимений женского рода в отношении неодушевленных существительных, таких как государства, океаны, суда, транспортные средства, природные явления и абстрактные категории, что также подвергается критике. Однако предложения использовать местоимение среднего рода для обозначения неодушевленных предметов также не всегда находят поддержку из-за стремления сохранить традиции, например, в случае с военно-морским флотом. С другой стороны – патриархат тоже традиция, но это не значит, что его нужно сохранять повсеместно: *Princess Anne, naming a new Hull-based fishing trawler this week, smashed the traditional bottle of champagne against it as she said: “I name this ship Kirkella. And may God bless her and all who sail in her.” – Во время ритуала спуска нового корпусного рыболовного траулера на воду принцесса Анна разбила традиционную бутылку шампанского о судно и сказала: «Я нарекаю этот корабль Киркелла. И пусть Господь благословит ее и всех, кто поплывет на ней».*

Среди позитивных тенденций наблюдается замена местоимения «он» на «он/она», «его/ее», «они» и «их», когда речь идет о представителях обоих полов: *The language simply lacks an “epicene” (gender-neutral) equivalent of he and she. The traditional remedy, still advocated by many armchair grammarians, has been to treat everyone as if they were male, and use “he” to cover both, or resort to clumsy constructions such as “he or she” or “his/her”. – Языку просто не хватает гендерно-нейтрального эквивалента местоимений «он» и «она». Традиционный подход к решению подобной проблемы, отстаиваемый многими диванными грамматистами, сводится к тому, чтобы обозначать всех так, как будто они являются представителями мужского пола, и использовать местоимение «он» в отношении обоих полов, или прибегать к неуклюжим конструкциям вроде «он или она» либо «его/ее». Singular “they” is much less clumsy than “he or she”, and does not consign half the human race to subservience by calling women “he”. – Местоимение «они» в сочетании с единственным числом звучит намного менее неуклюже, чем вариант «он или она» и не угнетает половину человечества, употребляя местоимение «он» в отношении женщин.*

Феминистские движения, по оценке специалистов, одержали крупные победы на разных уровнях языка и практически во всех вариантах английского языка, начавшись в американском. Так, обращение *Ms.* по аналогии с *Mr.* [мистер] не дискриминирует женщину, поскольку не определяет ее как замужнюю (*Mrs* [миссис]) или незамужнюю (*Miss* [мисс]). Оно успешно внедрилось в официальный английский язык и прокладывает себе дорогу в разговорный. «Сексистские» морфемы, указывающие на половую принадлежность человека, вроде суффикса *-man* (*chairman* [председатель], *businessman* [бизнесмен], *salesman* [торговец]) или *-ess* (*stewardess* [стюардесса]), вытесняются из языка вместе со словами, в состав которых они имели неосторожность войти [3]. В современном русском языке гендерно маркированные антропонимы с аффиксальным показателем женского рода, даже соответствующие системной грамматической норме, по-прежнему остаются за пределами официально-делового стиля. Однако они востребованы и частотны в других стилях и жанрах современного русского литературного языка – в разговорной речи, в художественной литературе и публицистике [1].

Подводя итоги нашего исследования, необходимо отметить, что, хотя некоторые изменения и нововведения в языке достаточно спорные и пока только входят в употребление, учет подобных трансформаций, пусть и постепенных, очень важен. Язык изменяется под воздействием социально-культурных факторов, но, считается, что и сам язык также влияет на общество, мировоззрение и стереотипы.

В этом отношении заметны существенные достижения борцов за гендерное равенство, однако решены еще не все проблемы, а попытки введения в язык феминитивов, не всегда встречают положительный отклик в обществе. Интерес представляет мысль о том [10], что ре-

формировать язык возможно, но для этого потребуется время. Это не означает уничтожение существующих систем – скорее создание пространства для более **инклюзивной вариативности**. Вместо того, чтобы позволять языку определять наше мировоззрение, мы могли бы двигаться в другом направлении и уделить внимание тому, как мы отражаем реальность посредством языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: уч. пособ. / И.С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Введение в переводоведение : пособие / А. В. Ломовая [и др.] ; Минский гос. лингвист. ун-т ; рец.: Д. Г. Богушевич, Е. Г. Карапетова. – Минск : МГЛУ, 2020. .
3. Герасименко Д.В. Политическая корректность как социокультурное явление и её отражение в современном английском языке: автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.04. – Москва, 2013.
4. Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – М. : РГБ, 2005.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000.
6. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики... : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. .
7. Sexist language: it's every man for him or herself: Режим доступа: <https://amp.theguardian.com/media/mind-your-language/2013/oct/18/mind-your-language-sexism>.
8. Manholes or maintenance holes? The city rejecting gendered language: Режим доступа <https://amp.theguardian.com/us-news/2019/jul/18/berkeley-city-council-manhole-gendered-language>.
9. And all who sail in ... it? The language row over 'female' ships:Режимдоступа <https://www.theguardian.com/world/2019/apr/26/ships-she-royal-navy-language-row-female>
10. The subtle ways language shapes us. Режимдоступа: <https://www.bbc.com/culture/article/20201006-are-some-languages-more-sexist-than-others>.

THE LINGUISTIC AND CULTURAL INFLUENCE OF BOB DYLAN

O. V. Kostochkina¹⁾, A. S. Grigoryan²⁾

¹⁾Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus

²⁾Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus
Corresponding author: O.V. Kostochkina (kostolga@bsu.by)

This article deals with some examples of linguistic and cultural heritage of Bob Dylan; attention is given to several cases of studying his lyrics by scholars and poets. Literature and social features of Dylan's works are presented.

Key words: Bob Dylan, Nobel Prize, poetry, music, lyrics, cultural and social realia.

БОБ ДИЛАН: ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И КУЛЬТУРНОЕ ВЛИЯНИЕ

О. В. Косточкина¹⁾, А. С. Григорян²⁾

¹⁾Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, kostolga@bsu.by

²⁾Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, fmo.grigoryaAS@bsu.by

В данной работе рассматриваются некоторые примеры лингвистического и культурного наследия Боба Дилана, внимание уделяется изучению работ музыканта учеными и поэтами. Представлены литературные и социальные особенности произведений.

Ключевые слова: Боб Дилан, Нобелевская премия, поэзия, музыка, культурные и социальные реалии.

Dylan is widely recognized as one of the most influential figures both musically and culturally. He was included in the *Time 100: Heroes and idols of the twentieth century* list, where he was called as an outstanding poet, a caustic social critic and a fearless, guiding spirit of the countercultural generation. His song *Like a rolling stone* tops the list of the 500 best songs of all time. In 2016, Bob Dylan received the Nobel Prize in literature for creating new poetic expressions within the great American song tradition. He is the first musician who has received such an award.

But still Bob Dylan's most significant achievement is the revolution he unleashed in songwriting. Before his appearance, songs were much more pattern in writing lyrics and in choosing a theme.

Dylan's lyrics have been the subject of careful study by scholars and poets since 1998, when Stanford University sponsored the first international scientific conference dedicated to the musician's work. In 2004, Richard F. Thomas, Professor of classical literature at Harvard University, organized a first-of-its-kind workshop called *Dylan*, which was dedicated to 'discussing the musician not only in the context of pop culture of the last fifty years, but also within the tradition of classical poets such as Virgil and Homer'. In turn, in 2009, William O'Brien, literary Professor at the University of California, immortalized Dylan's contribution to world literature by creating a full academic course dedicated to the musician, which analyzed the historical, political, economic, aesthetic and cultural significance of Dylan's work.

Bob Dylan's songs are well known all over the world, and they are often used for deeper learning of the English language. However, there is a special feature here. Dylan was once asked if he could live anywhere outside of America, to which he replied that 'he couldn't live anywhere but America, because he understand the tone behind the language there'. By 'tone of language' Dylan means ordinary contexts in which certain words and phrases are used, and he is right to assume that these contexts vary from one English-speaking country to another. Many of the works of a musician or even poet are based on folklore, stories dating back hundreds of years, because of the combination of such a long cultural history and a new interpretation of it; he is often compared to Homer, ancient Greece writer.

An important place in Dylan's work is occupied by idioms. By changing them a little in his songs, he fills them with a completely new meaning. Many of his famous sayings, such as *knockin' on heaven's door*, *blowing in the wind*, *a hard rain's a-gonna fall*, have been reflected in cinema, literature, and have also been the subject of many scientific articles.

Another feature of Dylan's work is the political coloring. Despite a fairly large number of satirical lyrics in his songs, there are very serious and heavy works. For example *Masters of War*, *John Brown*, *All Along the Watchtower*, and so on. In these songs, he talks about how the state raises a spirit

of militarism in its citizens from childhood. So, John Brown, the hero of the song of the same name, is sent to the Vietnam War by his proud mother. However, in addition to the medals, he returns with his injured body and the confidence that he was not trying to defeat evil, but was on its side. And in one of his most famous songs, *Masters of War*, Dylan, saying that in the war 'all against all' cannot be winners, sings that in the modern world the most terrible is the fear of giving birth to children. This song later became the anthem of anti-war movements all around the world.

He always says that he was inspired not only by other musicians. Poetry, literature and films have all made their way into his work. Bob Dylan's true importance is that he was able to internalize these disparate influences, and to transform them, with great courage and sensitivity, into a sound that was uniquely, unmistakably his own. Indeed, to create 'new poetic expressions within the great American song tradition'.

НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Т. П. Митева¹, Т. М. Дворникова²

¹Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, miteva@bsu.by,

²Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dvornikova@bsu.by

Профессиональное общение в вузе между педагогом и студентом предполагает обмен информацией, осуществление воспитательного процесса, создание условий для саморазвития студента. Для осуществления этих целей преподаватель должен не только обладать культурой речи, но и управлять своим поведением. Для успешной коммуникации именно оно часто оказывается наиболее значимым.

Ключевые слова: коммуникация; педагогическое воздействие; языковая культура; невербальные средства общения

NONVERBAL COMMUNICATION IN THE ACTIVITY OF A TEACHER

T. P. Miteva¹, T. M. Dvornikova²

^aBelarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, miteva@bsu.by

^bBelarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, dvornikova@bsu.by

Professional communication at the university between a teacher and a student involves the exchange of information, the implementation of the educational process, the creation of conditions for the student's self-development. To achieve these goals, the teachers must not only have a culture of speech, but also control their behavior. For effective communication, it is often the most significant factor.

Key words: communication; pedagogical influence; language culture; non-verbal means of communication.

Важнейшей составляющей педагогического общения является владение преподавателем средствами педагогического воздействия. Сюда относятся вербальные средства общения (речь) и невербальные средства общения. Невербальное общение (языктела) – это коммуникативное взаимодействие через жесты, мимику, пантомимику. Также здесь имеют значение внешность говорящего – его одежда, например, дистанция общения, зрительный контакт и др.

Речь преподавателя – это средство, которое позволяет ему обучать студентов своему предмету. Преподаватель должен, безусловно, иметь высокую языковую культуру, иметь четкую дикцию и обладать богатым словарным запасом. Однако передача информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью средств невербальной коммуникации. При этом, по утверждениям исследователей в данной области, передача информации за счет вербальных средств (только слов) происходит на 7 %, за счет звуковых средств (тон голоса, интонация) – на 38 %, за счет невербальных средств – на 55 %. Эти данные определенно свидетельствуют о весьма важной роли невербальных средств для общения и взаимопонимания участников коммуникации.

Средства невербальной коммуникации всегда оказываются задействованными в учебном процессе. Однако педагог не всегда должным образом осознает их значение. Особенностью языка телодвижений является то, что они осуществляются под воздействием импульсов подсознания. Такие импульсы подделать невозможно, что позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному, вербальному каналу общения. Вместе с тем опытные преподаватели знают, как важны бывают такие «мелочи», как умение правильно повысить голос, улыбнуться, правильно посмотреть на студента и т.д. Е. А. Петрова в своем пособии «Жесты в педагогическом процессе» утверждает, что жесты, мимика, взгляд, поза порой бывают более выразительными и действенными, чем слова.

Одним из важнейших элементов невербального общения является *мимика* (от греч. *mitikos* – подражательный; актерский). Это внешнее выражение психического состояния, в первую очередь, эмоционального, проявляющееся в движении лицевых мышц. Мимическая сторона общения крайне важна в установлении контакта. По лицу человека иногда можно узнать больше, чем он хотели бы сказать, а своевременная улыбка, например, может кардинально поменять течение разговора. Огромное количество мимических движений (их на-

считывается более 20000) дает возможность преподавателю отразить свое отношение к ответу студента или его поступку, выразить интерес, равнодушие, понимание или непонимание. Некоторые преподаватели, особенно не очень опытные, склонны принимать строгое выражение лица, им кажется, что это облегчит управление коллективом. Однако наблюдения показывают, что студенты больше предпочитают преподавателей с доброжелательным выражением лица.

Важное место в системе невербального общения занимает *взгляд*. С помощью взгляда можно отразить свое отношение, задать вопрос, дать ответ и т.д. Взгляд выполняет роль управляющего воздействия, свидетельствует о степени вовлеченности партнеров в коммуникацию. Преподаватель, глядя на отвечающего студента, дает ему понять, что он слышит его ответ, внимательный, доброжелательный взгляд при выслушивании ответа позволяет поддерживать обратную связь. Необходимо отметить, что существует некоторый оптимальный ритм обмена взглядами: во время беседы говорящий и слушающий то смотрят, то отворачиваются друг от друга, т.к. пристальный взгляд мешает собеседнику сосредоточиться; такой взгляд воспринимается как вмешательство в личное пространство.

Особую важность для общения имеет *жестикауляция*. Она может рассказать довольно много о собеседнике с точки зрения национальных, территориальных особенностей, социального происхождения. Жесты усваиваются естественным путём, и, хотя никто предварительно не объясняет, не расшифровывает их значение, собеседники, как правило, правильно понимают их. Характер жестов преподавателя с первых же минут настраивают аудиторию на определенный лад. Выбор жестов учителем обуславливается той задачей, которую он ставит перед учащимися. Главное значение жестов – обеспечить понимание учебного материала. С их помощью происходит активизация различных познавательных процессов: памяти, восприятия, мышления, воображения. В профессиональной деятельности учителя также наблюдается использование жестикуляции с такой целью, как, например, организация класса, как приём дисциплинарного воздействия.

Нельзя забывать, что жесты – только дополнение к речи. Даже при самом активном обсуждении нужно воздерживаться от бурной жестикуляции. Пластика и жесты преподавателя должны помогать общению, а не раздражать или вызывать в студенческой аудитории усмешку.

Поза, т.е. фиксированное положение тела, также является немаловажным фактором невербального общения. Позы бывают открытыми, закрытыми и авторитарными. Преподавателю лучше всего выбирать «открытую позу»: ноги на ширине плеч, руки опущены или слегка согнуты в локтях, ладони раскрыты и направлены к аудитории. «Открытая поза» помогает педагогу установить контакт с аудиторией, весь его внешний вид свидетельствует о готовности к совместной работе. При «закрытой позе» его ноги и руки скрещены, подбородок опущен, человек стоит к собеседнику боком. Принимая «авторитарную позу», педагог демонстрирует свой высокий статус, свое превосходство над собеседником: ноги шире плеч, руки за спиной, руки на поясе, взгляд поверх очков и др. Кажется, что говорящий желает оказать давление на собеседника, подчинить его себе. Воспринимаются такие сигналы негативно.

Характер взаимодействия преподавателя и студента зависят также и от *дистанции* общения. Пространственные факторы общения использует любой педагог, интуитивно выбирая оптимальное расстояние от слушателей. При этом большое значение имеет характер взаимоотношений с группой, размер группы, размер помещения. Он может использовать пространственную близость для установления более доверительных отношений со студентами, однако при этом следует соблюдать осторожность, т.к. чрезмерное приближение может показаться нетактичным и навязчивым. Зона наиболее эффективного контакта – это первые 2-3 ряда, остальные студенты оказываются как бы на периферии общения. Но если педагог перемещается во время занятия, то он, меняя дистанцию, достигает равенства в общении.

Одежда и весь внешний облик преподавателя есть не что иное, как способ коммуникации, посредством которого он информирует окружающих людей о своем статусе, уровне притязаний, вкусе и т.д.; она помогает человеку в достижении социально-психологической позиции, к которой он стремится. Одежда должна соответствовать обстановке. Одеваться следует просто, не должно быть вычурного фасона, кричащих тонов, естественно, что одежда должна быть опрятной.

Таким образом, в процессе взаимодействия в системе «преподаватель – студент» невербальное общение имеет большое значение. Педагогу следует обладать не только хорошей, грамотной речью, но и культурой невербального общения, т.к. установлено, что совокупность различных видов невербального общения включает в себе порой гораздо больше информации, чем собственно речь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Данилова Л.М. Особенности невербального поведения учителя // Современная педагогика. 2015. – № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/12/5140> (дата обращения: 03.10.2021).
2. Петрова, Е. А. Жесты в педагогическом процессе: [Учеб. пособие к курсу "Основы пед. мастерства"] / Е. А. Петрова. – М.: Моск. гор. пед. о-во, 1998. – 223 с.
3. Погорелова И.Г., Жукова Е.В., Калягин А.Н. Невербальные коммуникации в деятельности преподавателя высшей школы // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). – 2009. – N 3. – С. 172–174.

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Т. М. Писакова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, pitami.en@gmail.com*

Статья рассматривает некоторые инновационные и традиционные методы и методики преподавания английского языка, способные разнообразить занятие. Помимо умения хорошо репрезентировать материал, толерантности и терпения, студенты ценят разнообразие форм и методов, применяемых преподавателем, поэтому важно, чтобы креативность преподавателя присутствовала на каждом занятии.

Ключевые слова: креативность; рефлексия; иммерсивное чтение; дебаты; дискуссии; разнообразие форм и методов; игры.

EFFECTIVE METHODS FOR THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS

T. M. Pisakova

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, pitami.en@gmail.com*

This article examines some of the innovative and traditional methods and techniques of teaching English that can liven up and diversify the lesson. Besides the ability to explain well, tolerance and patience, students value a variety of forms and methods, so it is important that creativity is present in every lesson.

Key words: creativity; reflexion; immersive reading; debate; discussion; variety of forms and methods; play.

При подготовке специалиста в области международных отношений преподаватели иностранного языка должны сформировать компетенции всех видов речевой деятельности – фонетические, грамматические, лексические. Они должны использовать новейшие методы и методики преподавания, быть креативными при составлении планов уроков.

Приверженность одним и тем же техникам преподавания, без апробации чего-то постоянно появляющегося нового в методике преподавания языков приводит к выгоранию в профессиональном плане. Этот подход в конечном итоге приводит к потере мотивации к обучению студентов. Обучаемые обычно приветствуют новые подходы и положительные отзывы получают те преподаватели, которые не придерживаются рутины изо дня в день. Помимо умения хорошо объяснять, толерантности и терпения, студенты ценят разнообразие форм и методов, а также возможности немного повеселиться и получить удовольствие на занятии. Как говорит народная мудрость «умей дело делать, умей и позабавиться», поэтому нужно не бояться новых идей или трансформированных на новый лад старых, но после применения их на практике необходимо обязательно сделать рефлексия, оценить их пользу или наоборот, отказаться от использования ввиду неэффективности. Любой опыт полезен, без него нет движения вперед.

Креативность помогает в решении многих проблем. А решение проблем – это то, с чем преподаватели сталкиваются постоянно, начиная от того какой материал выбрать для занятия, как мотивировать студентов, как помочь отстающим.

Поэтому важно, чтобы креативность присутствовала на каждом занятии, а не была очень редким гостем. Критически и строго оценивайте то, что вы делаете. Развитие креативных способностей, также как и развитие других когнитивных навыков, требует терпения, настойчивости, увлеченности, стремления к мастерству.

Начало занятия зависит от того, насколько эффективно и интересно вы его подготовили. Многие придерживаются повседневной рутины и не используют различные возможные вариации, например:

- 1) рассказ об интересном событии на тему предстоящего занятия;
- 2) написание и обсуждение цитаты на заданную тему;
- 3) представление краткой истории, это поможет наладить диалог между преподавателем и студентами;
- 4) прерывание истории на самом интересном месте и инициирование обсуждения дальнейших событий;
- 5) обсуждение злободневной новости;
- 6) повторение материала прошлого занятия.

Не нужно начинать занятие без введения в иноязычное общение.

Современные техники, стоящие апробации на ваших занятиях, очень разнообразны. Стимулируйте дебаты и дискуссии на всевозможные темы: герои популярных ТВ шоу, что если – сценарии будущего возможного развития событий, окружающая среда и изменения, которые приведут к улучшению жизни сообщества, любые темы, приводящие к активному обсуждению. Или обсудите табуированные темы, такие как *immigration and racism, big brother is watching, gay families, vanity, are you happy with your body, the sale of human organs, animal rights, designer babies, swearing, sex for sale, nudity, politically incorrect jokes*. Состязательный элемент дебатов стимулирует творческую деятельность, а подготовительный этап развивает поисковую активность, умение обрабатывать, анализировать и синтезировать имеющуюся информацию.

Попробуйте иммерсивное чтение. Стимулируйте студентов к подбору или сочинению музыки, разыгрывайте сценку из произведения, нарисуйте картину. Используйте все каналы восприятия – зрение, слух, осязание, обоняние.

Развивайте писательские навыки нестандартными способами. Расскажите половину истории, а студенты пусть дополнят своими идеями, обсудят и выберут лучшую. Например, «Рождественская песнь в прозе: святочный рассказ с привидениями» Чарльза Диккенса.

1. *In the middle of a cold London winter a long time ago, there are two men in an office, Bob Cratchit a clerk, and his boss Ebenezer Scrooge. Scrooge is a...*

2. *For him, the worst part of the year is Christmas, a time when...*

3. *On Christmas Eve, Scrooge's nephew Fred invites him to his house for Christmas but Scrooge says he doesn't want to go because...*

4. *When Fred says "Merry Christmas!" Scrooge says:*

5. *Later that evening, Scrooge goes...*

6. *The ghost of his dead partner, Jacob Marley, visits him and tells him that 3 other ghosts are going to come to visit and give him important advice. Later that evening, when Scrooge has gone to bed, the first ghost arrives. He is the Ghost of Past Christmases, and he shows him...*

7. *The second ghost, the Ghost of Christmas Present, then comes and shows Scrooge that people can have a happy Christmas day even without much money. He shows him...*

8. *After this, the third ghost, the Ghost of Future Christmases, shows Scrooge scenes after his death. Everybody is...*

9. *When this happens, Scrooge begs the ghost to let him change such a horrible future. When Scrooge wakes up after the visits have ended, he realizes it is only Christmas morning. He decides to...*

10. *Scrooge is now.....*

Там, где технологии не дают должного эффекта в обучении, на смену им придет обычный детский мяч, его можно использовать на всех этапах занятия. Попробуйте и вы удивитесь, как этот простой предмет придаст энергии, привнесет новизну и зарядит оптимизмом в изучении сложных правил английской грамматики. Приведу несколько идей:

1. На первом занятии с целью познакомиться, называешь свое имя, бросаешь мяч следующему студенту, он представляется и повторяет имя предыдущего студента, затем мяч переходит к следующему, он повторяет имена предыдущих студентов и называет свое и так мяч проходит через руки всей группы.

2. То же самое можно проделать с новой лексикой, только вместо имен студенты повторяют новые слова. Или к слову нужно подобрать антоним, синоним, по дефиниции угадать слово.

3. Практика правописания. Преподаватель называет слово, студенты по буквам произносят его, передавая мяч. Тот, кто называет неверную букву, выбывает.

4. Чтобы лучше узнать друг друга, преподаватель задает вопрос, например, о любимом цвете и бросает мяч, студент отвечает и задает вопрос следующему студенту. Вопрос может быть любой, то, что студент хочет узнать об этом человеке. Таким же образом можно в конце занятия повторить изученную за пару лексик.

Игры позволяют растопить лед на первых занятиях, развлечься, снять напряжение. Ниже приведены примеры игр, которые помогут начать занятие (*warmupgames*), переключить внимание со сложного материала, заполнить время в конце занятия, которые будут палочкой вырочалочкой и позволят быть всегда во всеоружии.

1. Гонки на доске. Используется для повторения лексики.

Группа разбивается на две подгруппы; доска делится на 2 части тоже. Вверху пишем название темы и определяем количество слов, которые пишут команды на доске по очереди. За каждое правильное слово начисляется балл. Слова с ошибками или написанные неразборчиво не учитываются.

2. Ложь или правда? Идеально подходит при знакомстве с группой, для развития навыков устной речи.

Напишите три предложения о себе, два из которых будут содержать вымышленную информацию. Студенты задают вопросы по каждому предложению, пока не угадают, где правда, а где вымысел. Не забудьте потренировать *pokerface* перед занятием! Затем студенты пишут таким же образом три предложения о себе и уже в парах проделывают ту же работу. Пары каждые пять минут можно чередовать.

3. Путаница. Командная игра для совершенствования грамматики (времена, порядок слов), а также чтения и письма. Группа делится на команды, каждая из которых получает набор из разрезанных на части предложений (каждое предложение написано разными маркерами, чтобы не перепутать). Нужно расположить слова в правильном порядке. Выигрывает команда, которая справится быстрее.

4. Пантомима. Перед занятием напишите на отдельных листках бумаги действия (например – *break the ice, get to know somebody, to sentence to death, to defend a person and so on*). Разделите класс на две команды, от каждой команды игроки выходят к доске, один из них тянет записку с действиями и оба изображают это действие при помощи пантомимы для своей команды. Выигрывает команда, отгадавшая слово первая.

5. «Горячий стул». Эта игра занимает лидирующие позиции в списке и позволяет нарастить словарный запас, развивает навыки говорения и восприятия речи на слух. Студенты по очереди занимают место на горячем стуле лицом к классу спиной к доске, преподаватель пишет на доске слово или словосочетание, аудитория должна дать определение слову, не называя его, пока сидящий на стуле не угадает слово.

6. «У меня проблема». Эта игра совершенствует навыки говорения и восприятия речи на слух. Напишите на стикерах различные проблемы по тематике пройденного материала, наклейте стикеры на спины студентов. Они должны помочь друг другу в решении проблемы, дать совет, и угадать свою проблему на стикере.

Игры позволяют вовлечь всех студентов, они занимательны, стимулирующие, побуждающие, требуют напряжения и сил.

Упомянутые выше формы и виды учебной деятельности способствуют успешному усвоению материала, создают положительный настрой и мотивацию, без которой эффективное обучение невозможно. От преподавателя требуется креативность, доброжелательная атмосфера на занятии, времяна поиск, обработку, подготовку материала и заданий, но их эффективность в аудитории компенсирует потраченное время. Поэтому нужно настроиться на ежедневный упорный труд, получать удовольствие от того, что делаешь, и ваши занятия станут интересными.

**ПРИМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ КОГНИТИВНОГО ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ
В ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ**

Т. С. Стрельчик

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, t.strelchik@mail.ru*

Юристы в своей деятельности оперируют множеством закрепленных в законах понятий, определения которых обусловлены особенностями той или иной правовой системы. Студентам-юристам, знакомящимся с юридической терминологией, необходимо понимать, какой смысл заложен в тот или иной термин в правовой системе, где они будут в последующем осуществлять свою профессиональную деятельность, а также уметь сопоставить их со схожими терминами правовой системы зарубежных государств, иностранный язык которого они изучают. В связи с этим особенно актуальными становятся достижения такой науки, как терминоведение и в особенности такое его направление, как когнитивное терминоведение.

Ключевые слова: когнитивное терминоведение; юридическая терминология; преподавание юридического английского языка; правовые системы; компаративное правоведение.

**APPLICATION OF APPROACHES OF COGNITIVE TERMINOLOGY SCIENCE
IN TEACHING OF LEGAL PROFESSIONAL TERMINOLOGY**

T. Strelchik

*Belarusian State University
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, t.strelchik@mail.ru*

Lawyers work with a variety of definitions enshrined in laws, the definitions of which are conditioned by the peculiarities of a certain legal system. Law students who are just studying legal terminology need to understand what is the meaning of a certain term in the legal system where they will subsequently carry out their professional activities, and also be able to compare them with similar terms of the legal system of foreign states the language of which they study. In this regard, the achievements of such a science as terminology science and, in particular, such a branch as cognitive terminology science, are becoming especially relevant.

Key words: cognitive terminology science; legal terminology; teaching of legal English; legal systems; comparative jurisprudence.

Специальная лексика – это совокупность терминов какой-либо конкретной области знаний, которую можно исследовать, исходя из взаимосвязей между терминами [1, с. 1; 2, с. 5-6]. Наука, занимающаяся исследованием терминологии, называется терминоведение. Терминоведение – это область знаний, характеризующаяся междисциплинарностью, поскольку она вбирает в себя и предлагает совокупный анализ достижений лингвистики, философии, логики, философии, а при анализе терминологии конкретной области знаний – еще и этой конкретной науки. Предмет терминоведения – это исследование эволюции и функционирования терминов и образуемых в их совокупности терминосистем [3, с.13, 4; 5].

Одно из самых современных направлений этой науки – это когнитивное терминоведение, которое возникло к 1990-м гг. [4; 5]. Актуальность этого направления для преподавания юридической терминологии заключается в том, что, помимо классических методов терминоведения, оно к ним добавляет изучение когнитивных процессов человека (то есть мышления), благодаря чему становится возможным сформировать более целостную терминосистему [6, с. 78; 7, с. 17]. С. П. Хижняк, а также Л. Г. Федюченко видят в когнитивном терминоведении будущее науки о терминах, поскольку оно предоставляет возможность сформировать в пределах языка более комплексную систему терминов, которая учитывает более широкий круг междисциплинарных связей, и мы соглашаемся в этом с указанными учеными [8, с. 32; 9, с. 98]. Помимо того, что когнитивное терминоведение помогает сформировать более комплексную систему терминов, оно также исследует динамику, или эволюцию, развития терминов, а это крайне важно для любой области знаний, в частности в юриспруденции [10, с. 205].

Наработки когнитивного терминоведения весьма актуальны при изучении юридической терминологии и при преподавании юридической лексики на иностранном языке. Во-первых, когнитивное терминоведение подчеркивает необходимость аккумуляции знаний самого широкого поля знаний, чтобы сформировать терминосистему языка, учитывая при этом когнитивные особенности человека. Для юридических терминосистем это актуально, поскольку термины, используемые в сфере юриспруденции, часто встречаются и в других областях знаний. Например, термин «инвестиции», как и сами процессы инвестирования, находится на стыке юриспруденции и экономики, поэтому при определении понятия «инвестиции» нельзя опираться

на познания исключительно юриспруденции. Более того, любой юридический термин можно толковать, исходя из особенностей того или иного правоотношения, а это есть не что иное как когнитивный процесс, в ходе которого у какого-либо термина выявляются какие-либо смысловые грани. Кроме того, если сравнивать схожие термины из двух разных языков, таких смыслов, выявляющихся только при помощи когнитивного процесса толкования, становится еще больше; толкование терминов разных языков позволяет выявить различия в понимании схожих на первый взгляд терминов.

Рассмотрим для примера некоторые понятия инвестиционного права. Ключевым понятием для русскоязычной доктрины инвестиционного права является «режим в отношении иностранных инвестиций». В общем виде режим иностранных инвестиций можно определить как обращение, предоставляемое иностранному инвестору в том или ином государстве. Именно от него зависит, какие инвестору будут предоставляться права и обязанности в том или ином государстве и условия ведения бизнеса. Например, от него зависят правила вхождения на рынок, гарантии в отношении инвестиций, льготы и преференции для инвесторов, ограничения для инвесторов, и т.д. Разными исследователями выделяются различные режимы инвестиций, однако в основном принято выделять два режима: национальный режим и режим наибольшего благоприятствования [11, с. 11].

Исходя из работ ряда исследователей инвестиционного права, а также научных материалов международных организаций, определим национальный режим иностранных инвестиций как режим, по которому иностранный инвестор практически уравнивается в правах и обязанностях с инвесторами того государства, в котором он осуществляет деятельность [11, с. 12-16; 12, с. 3; 13, с.105; 14, с.110-113]. Режим наибольшего благоприятствования определим как режим в отношении иностранных инвестиций, который уравнивает всех иностранных инвесторов из определенных зарубежных государств между собой [11, с. 16-17, 26; 14, с. 97; 15, с. 124; 15].

Однако англоязычная доктрина инвестиционного права (как национального, так и международного) оперирует другой системой понятий, которая с трудом «перекладывается» на доктрину русскоязычную. Для инвестиционного права стран англосаксонской правовой семьи ключевым понятием является «*standards of protection*» – «стандарты защиты». Под ними понимаются минимальные гарантии, предоставление которых обязано обеспечить государство, принимающее инвестиции. Среди этих стандартов обычно перечисляют «*national treatment standard*» (стандарт национального обращения), «*most favored nation standard*» (стандарт наибольшего благоприятствования), «*fair and equitable treatment*» (стандарт справедливого и равноправного обращения), «*non-discrimination standard*» (стандарт недискриминации), «*full protection and security standard*» (стандарт полной защиты инвестиций), «*standards against arbitrary expropriation*» (стандарты защиты против произвольного изъятия имущества инвестора), и т.д. То есть мы видим, что такие основополагающие концепции для русскоязычной доктрины инвестиционного права, как «национальный режим» и «режим наибольшего благоприятствования», в англоязычной терминологии инвестиционного права являются лишь одним из «стандартов обращения» в отношении иностранных инвестиций [11; 17; 18]. Если в русскоязычной доктрине права инвесторов определяются тем, что мы называем «режимом в отношении иностранных инвестиций», то в англоязычной доктрине инвестиционного права национальный режим или режим наибольшего благоприятствования – это и есть права, которые существуют наравне с другими правами и гарантиями, предоставляемых в государстве, принимающем инвестиции.

Также когнитивное терминоведение подчеркивает необходимость эволюционного толкования терминов. А это особенно актуально для юридических наук, поскольку зачастую определения понятий, заложенных в каких-либо источниках права, могут терять свою актуальность со временем. Особенно это заметно в инвестиционном праве. Помимо национального права, обращение с иностранными инвесторами определяется также межгосударственными соглашениями или международными договорами. И уже сегодня исследователями подчеркивается, что понятия, заложенные в двусторонние инвестиционные договоры десятилетия назад, уже устарели и нуждаются либо в обновлении, либо и вовсе в замене на новые [19, с.4].

Таким образом, можно заметить, что возникновение такого направления в науке, как когнитивное терминоведение, является закономерным этапом развития науки терминоведения в целом, поскольку оно позволяет анализировать терминосистемы в совокупности, а не по отдельным терминам и не в пределах только одной области знаний, а также учитывая при этом когнитивные процессы человека. Кроме того, когнитивное терминоведение подчеркивает

динамичность терминов, их эволюцию с течением времени. На современном этапе развития науки, в целом характеризующемся междисциплинарностью, достижения когнитивного терминоведения предоставляют подходящий инструментарий для изучения терминосистем во всей их сложности и с учетом всех взаимосвязей в этой системе.

Именно такая методология подходит для изучения юридических терминосистем, как было проиллюстрировано в статье на примере терминологии инвестиционного права. Анализ инвестиционного права русскоязычных стран и англоязычного инвестиционного права показывает, что эти терминосистемы оперируют разными основополагающими категориями. Это, в свою очередь, приводит к выводу о том, что изучая термины инвестиционного права необходимо учитывать значение того или иного термина, исходя из его положения в этой терминосистеме и его соотношения с другими терминами в ней, а также с учетом того, что значения некоторых терминов могут меняться с течением времени. Это различное понимание ключевых концепций инвестиционного права в русскоязычном и англоязычном праве необходимо учитывать не только при переводе текстов по данной тематике; на это также следует обращать внимание студентов-юристов, знакомящихся с компаративным инвестиционным правом. Целесообразно делать примечание для русскоязычных студентов-юристов о том, что инвестиционное право зарубежных государств оперирует терминологией, которая концептуально достаточно существенно разнится от ключевых концептов инвестиционного права русскоязычных государств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Росянова, Т. С. Когнитивный подход к рассмотрению термина / Т. С. Росянова // Известия СПбГЭУ. – 2011. – №5.
2. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение. / С. В. Гринев-Гриневиц // М.: Издательский центр «Академия», – 2008. – 304 с.
3. Голованова Е. И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарий, направления и перспективы развития / Е. И. Голованова // Вестник ЧелГУ. – 2013. – №24 (315).
4. Гринев, С. В. Исторический систематизированный словарь терминов терминоведения / С. В. Гринев // М., 1998. – 96 с.
5. Новодранова, В. Ф. Концепты и антиконцепты в медицине / В. Ф. Новодранова // Научно-техническая терминология. – М., 2001. – Вып. 2. С. 70–71.
6. Лукоянова Т. В. Когнитивное терминоведение как одно из направлений современной лингвистики / Т. В. Лукоянова // *Lingua mobilis*. – 2014. – №3 (49).
7. Комарова, З. И. Проблемы языка науки / З. И. Комарова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Ч. 1. Материалы Междунар. науч. конф.
8. Федюченко Л. Г. Определение понятия "термин" в рамках когнитивного терминоведения / Л. Г. Федюченко // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2019.
9. Кухно И. Ю. Коммуникативно-прагматический и когнитивный аспекты изучения термина / И. Ю. Кухно // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – № 2. – С. 204-207.
10. Лукоянова Т. В. Причины разнообразия определений понятия «термин» / Т. В. Лукоянова // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 2 (30).
11. Стрельчик Т. С. Современные тенденции правового регулирования иностранных инвестиций в законодательстве иностранных государств : дис. ... магистра права : 1-24 80 01 «Юриспруденция» / Т. С. Стрельчик. – Минск, 2020. – 96л.
12. National Treatment // United Nations Conference on Trade and Development. – New York and Geneva. – Mode of access: <https://unctad.org/en/docs/psiteitd11v4.en.pdf>. – Date of access: 15.11.2021.
13. Барышев, В. А. Международное частное право : учеб. пособие / В. А. Барышев. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. – 417 с.
14. Богуславский, М. М. Международное частное право : учебник / М. М. Богуславский. – 3 изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 1999. – 408 с.
15. Нешатаева, Т. Н. Суд и общепризнанные принципы и нормы международного права / Т. Н. Нешатаева // Хозяйство и право. – 2004. – № 5. – С. 121–130.
16. Канашевский, В. А. Международное частное право : учебник / В. А. Канашевский. – М. : Междунар. отношения, 2009. – 751 с.
17. Handbook on Obligations in International Investment Treaties [Electronic resource] / Prof. N. Jansen Calamita for Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. – Mode of access: https://uncitral.un.org/sites/uncitral.un.org/files/media-documents/uncitral/en/apec_handbook_on_obligations_in_iit.pdf. – Date of access: 14.11.2021.
18. A Guideline on the Treatment of Foreign Investment [Electronic resource] // Investment Policy Hub. – Mode of access: <https://investmentpolicy.unctad.org/international-investment-agreements/treaty-files/2815/download>. – Date of access: 15.11.2021.
19. Towards A New Generation Of International Investment Policies: UNCTAD's Fresh Approach To Multilateral Investment Policy-Making [Electronic resource] // United Nations Conference on Trade and Development. – Mode of access: https://unctad.org/system/files/official-document/webdiaepcb2013d6_en.pdf. – Date of access: 15.11.2021.

НЕКОТОРЫЕ КОГНИТИВНЫЕ ПРИЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ-ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В. В. Ткаченко¹, Э. В. Федосова²

¹⁾ *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vika.tkachenko.69@mail.ru*

²⁾ *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, fedosova@bsu.by*

Обучение устной речи – важная часть изучения иностранного языка, которая играет значимую роль для студентов, изучающих английский язык как иностранный. Данная статья помогает лучше понять проблемы, связанные с обучением говорению, и указывает на некоторые пути их разрешения.

Ключевые слова: диалог; монолог; речь; проблемная ситуация; контекст; характеристики.

SOME COGNITIVE METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING

V. V. Tkachenko^a, E. V. Fedosova^b

^{a)} *Belarusian State University,*

4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, vika.tkachenko.69@mail.ru

^{b)} *Belarusian State University,*

4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, fedosova@bsu.by

Corresponding author: V. V. Tkachenko(vika.tkachenko.69@mail.ru)

Learning to speak is an important part of learning a foreign language, which plays a significant role for students studying English as a foreign language. This article helps you better understand the problems associated with speaking learning and shows you some ways to solve them.

Key words: dialogue; monologue; speech; problem situation; context; specifications.

Устная речь или говорение, являясь одним из наиболее важных навыков иноязычной коммуникации, формированию которого необходимо уделять особое внимание, представляет собой интерактивный процесс производства, получения и обработки иноязычной информации. Согласно И. Н. Ивашкевич, «на современном этапе развития общества иноязычное образование приобретает практико-ориентированный характер, где осуществляется переход к компетентностной модели, основной целью которой является овладение обучающимися ключевым набором компетенций, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности, а также формирования поликультурной личности в условиях межкультурной коммуникации. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в условиях модернизации высшего образования».[1, с. 59]

Для обучения профессиональному иностранному языку отдельное внимание уделяется коммуникативному контексту, воссозданию коммуникативной ситуации профессионального общения.

По мнению О. Б. Улановой, «устная речь представляет собой важную форму речевой деятельности, включающую понимание звучащей речи и осуществление речевых высказываний в звуковой форме». [2, с. 322]

В соответствии с утверждением Е. В. Вульфович, «говорение – самый сложный вид речевой деятельности на занятиях по иностранному языку. Трудности в говорении на иностранном языке обусловлены сложностью процесса порождения речевого высказывания. Изучающий иностранный язык оказывается в сложной ситуации: он одновременно должен концентрироваться на содержании высказывания, выборе соответствующих содержанию языковых средств, соблюдении логической последовательности высказывания, а также реализации своего высказывания во внешней речи.

Поэтому так необходимо помочь обучающимся выполнить поставленную коммуникативную задачу с помощью различных опор: планов, текстов, схем, списков ключевых глаголов в нужной форме, цитат, афоризмов, фотографий, рисунков, картинок, карт местности, диаграмм, таблиц, семантических карт типа «*mind map*», карточек типа «*flow chart*», слайдов, видеороликов, карикатур, коллажей, лент времени. Использование визуальных опор в начале работы с

учебным материалом может обеспечить более быстрый переход к свободному говорению без опор. Учебная информация в виде опор представлена в готовом виде, но сжато. В дальнейшем мозг обучающихся с помощью схемы или другого вида инфографики начинает разворачивать зашифрованную информацию во внешнюю речь».[3, с.12]

Представляется обоснованным согласиться с мнением авторов и отметить, что целью обучения иноязычному говорению является совершенствование коммуникативных навыков и моделирование ситуации иноязычного профессионального общения.

Кафедрой английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений Белорусского государственного университета уделяется особое внимание формированию навыков иноязычной устной речи в контексте профессионального становления личности обучаемого.

В этой связи следует рассмотреть применяемый механизм и дидактический инструментарий. Под сформированными навыками устной иноязычной речи следует понимать следующие навыки:

Корректно произносить звуки и звуковые сочетания.

Правильно использовать ударение в словах и предложениях, а также соблюдать ритм изучаемого языка.

Выбирать подходящие слова и предложения в соответствии с социальным окружением, аудиторией, ситуацией и предметом разговора.

Логически выстраивать мысли.

Использовать язык как средство выражения значения и суждения.

Говорить бегло, без пауз и др.

Коммуникативное обучение иностранному языку основано на моделировании реальных жизненных ситуаций и ситуаций профессионального общения.

В соответствии с Е. В. Вульфовой, «среди интернет-сервисов для обучения тематической и терминологической лексике можно назвать *mindmeister*, *thinkbuzan* и *xmind*. Составление интеллект-карт с помощью названных программ является упражнением, в котором реализуются приемы порождения семантических ассоциаций. Семантическая карта представляет собой графически упорядоченные и логически связанные понятия обсуждаемой темы. В центре семантической карты находится центральная идея – ключевое слово, по ассоциации с которым порождается лексико-семантическое поле». [3, с.13]. По И. Н. Ивашкевич, «проблема определения природы значения, как одной из главных задач когнитивной лингвистики, становится точкой соприкосновения наук когнитивного цикла». [4, с.36]

На начальном и среднем уровнях обучения иноязычной коммуникации у обучающихся должна быть возможность повысить беглость и правильность воспроизведения иноязычной устной речи. Формирование такого навыка достигается путем использования групповой или парной работы.

Согласно исследованию Е. В. Вульфовой, «применяя интеллект-карты, можно предложить обучающимся разные форматы заданий:

1. Использовать карту как вариант экспозиции к теме, для прогнозирования содержания будущей темы.

2. Актуализировать уже изученную лексику по теме.

3. Использовать семантическую карту как визуальную опору для понимания содержания текста на чтение или аудирование.

4. Использовать семантическую карту для ее расширения, применяя предшествующие знания или дополнительную информацию из текста на чтение или аудирование.

5. Использовать семантическую карту как план для устного высказывания или письменного эссе по теме». [3, с.14]

По мнению Э. В. Федосовой, «применение в рамках учебной деятельности видеоматериалов создает благоприятную лингвистическую среду для ее использования при профессионально-ориентированном воспроизведении известного события или ситуации, что позволяет активно применять лексико-грамматический материал на основе имитации и подражания носителям изучаемого языка» [5, с. 155].

Аудитория, являясь искусственной средой для изучения и использования иностранного языка, одновременно представляет собой и реальный лингвосоциум. Иноязычные коммуникативные навыки, приобретенные обучающимися при взаимодействии в аудитории, впоследствии транспонируются и в реальную коммуникативную ситуацию.

Использование аудитории в качестве искусственного лингвосоциума для обучения иностранному языку может быть основано на следующих подходах.

1. Применение иностранного языка для управления процессом обучения. Важно познакомить обучающихся с языком, необходимым для повседневных занятий в аудитории таких как: инструктаж, обсуждение материалов и т.д., чтобы сделать английский язык средством организации учебной деятельности.

2. Применение иностранного языка в качестве средства обучения, делая различия между изучением языка и обучением посредством языка.

3. Применение иностранного языка для беседы и дискуссий. Такой подход может помочь обучающимся развить коммуникативные навыки и дать стимул для коммуникативного взаимодействия. Различный опыт, интересы и мнения студентов могут мотивировать студентов говорить на иностранном языке. Также этот подход обеспечивает контекст для более широкого спектра коммуникативных функций и значений. Например, введение новой темы, очередность или поддержание беседы. Студенты приобретают ценный опыт использования языка в их собственных социальных отношениях.

4. Использование диалогов и ролевых игр. Изучая проблемы, которые ставятся перед студентом, он вводит в языковую аудиторию нелингвистический предмет, который мотивирует общение. С этим подходом обсуждение используется как важное средство для одновременно изучения предмета и развития коммуникативной компетенции студентов.

Существует несколько категорий устных заданий, которые можно проводить на занятиях.

1. Ограниченная часть времени в аудитории может быть отведена на обработку интонационного рисунка или попытки определить какой-то гласный звук. Эта практика предназначена для того, чтобы сосредоточить внимание на каком-то конкретном элементе языковой формы. Тренировочные упражнения дают обучающимся возможность послушать и устно повторить определенные отрезки в речи, которые могут вызвать некоторые лингвистические трудности либо фонологические, либо грамматические.

2. Интенсивная устная речь идет на шаг дальше подражания и включает любое речевое выступление, предназначенное для отработки некоторого фонологического или грамматического аспекта языка. Интенсивная речь может быть инициирована самостоятельно или может стать частью парной работы, когда обучающиеся переходят на определенные формы языка.

3. Адаптивная. Большая часть речи обучающихся требует отклика: короткие ответы преподавателю, вопросы или комментарии, инициированные обучающимися. Этих ответов обычно достаточно, и они не переходят в диалоги.

4. Транзакционный диалог. Транзакционный язык, используемый с целью передачи или обмена конкретной информацией, является расширенной формой реагирования.

5. Межличностный диалог. Он осуществляется с целью поддержания социальных отношений для передачи фактов и информации. Эти разговоры немного сложнее для обучающихся потому, что они могут включать в себя некоторые или все факторы. Например, такие, как эмоционально окрашенная речь, сленг, сарказм, эллипсис.

6. Экстенсивный монолог. Обучающиеся на среднем и продвинутом уровнях могут выступать с расширенными монологами в форме устных ответов, отчетов, резюме или, возможно, коротких выступлений. Эти монологи могут быть спланированными или импровизированными.

Обучение устной речи – очень важная часть изучения иностранного языка. Способность ясно и правильно общаться на иностранном языке способствует успешному установлению личных и профессиональных связей, решению различных коммуникативных задач профессионального общения, поэтому особенно важно, чтобы преподаватели иностранных языков уделяли существенное внимание обучению устной речи, давая обучающимся не только знания языка, но и мотивацию устного общения на нем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ивашкевич, И. Н. Концептуальные и когнитивные подходы к формированию профессиональной иноязычной компетенции студентов-международников / И. Н. Ивашкевич // Лингводидактические и когнитивные аспекты инновационной методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции: коллективная моногр., посвящ. 100-летию со дня образования БГУ / под общ. ред. и с предисло-

вием И. Н. Ивашкевич. – Минск: Изд. центр БГУ, 2021. – 159 с.

2. Уланова, О. Б. Развитие логического мышления студентов при овладении устной монологической англоязычной речью / О. Б. Уланова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67 – 3.– С. 321–324.

3. Вульфович, Е. В. Обучение устной речи на занятиях по английскому языку с использованием интернет-сервисов для создания визуальных опор / Е. В. Вульфович // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №2 (36). – С. 11–15.

4. Ивашкевич, И. Н. К вопросу о взаимосвязи между психологическими и языковыми структурами (междисциплинарный подход к проблеме) / И. Н. Ивашкевич // Гуманитарные исследования. История и филология. – 2021. – №1. С. 33–40.

5. Федосова, Э. В. Формирование иноязычных коммуникативных компетенций юристов-международников на основе аутентичных дискурсов в формате учебных видеоматериалов / Э. В. Федосова // Лингводидактические и когнитивные аспекты инновационной методики формирования профессиональной коммуникативной компетенции: коллективная моногр., посвящ. 100-летию со дня образования БГУ / под общ. ред. и с предисловием И. Н. Ивашкевич. – Минск: Изд. центр БГУ, 2021. – 159 с.

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ И ПРИЁМАХ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

В. В. Ткаченко¹, О. В. Дёмко²

¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vika.tkachenko.69@mail.ru

²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dziomka2008@mail.ru

Обучение аудированию – важная часть изучения иностранного языка и как навык играет значительную роль для студентов, изучающих английский язык как иностранный. Данная статья помогает лучше понять проблемы, связанные с обучением аудированию и найти пути их разрешения.

Ключевые слова: аудирование; фон; понимание; знание; цель.

SOME MAIN APPROACHES IN TEACHING ENGLISH LISTENING SKILLS

V. Tkachenko^a, V. Dziomka^b

^{a)} Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, vika.tkachenko.69@mail.ru

^{b)} Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, dziomka2008@mail.ru
Corresponding author: [V.Tkachenko \(vika.tkachenko.69@mail.ru\)](mailto:V.Tkachenko(vika.tkachenko.69@mail.ru))

This article aims to discuss the problems and challenges in teaching and learning listening English at college level. We find out the difficulties connected with choosing the right approach and discuss the typical patterns of activities in the foreign language classroom. We suggest some listening activities for intermediate language learners.

Key words: background; relevant; prior knowledge; environment; focus understanding; goal.

Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности; смысловое восприятие устного сообщения. Что представляет собой аудирование? Аудирование – это способность понимать то, что говорят другие. Данный процесс включает в себя понимание акцента говорящего, грамматических структур, лексику и понимание значения услышанного. Кроме того, существует ряд микроумений аудирования, которые включают:

1. Способность предугадывать то, о чём люди собираются рассказать.
2. Предположение о значении незнакомых слов.
3. Использование собственных знаний о предмете разговора, чтобы упростить понимание.
4. Умение отделять более важную информацию от второстепенной.
5. Умение улавливать различные интонационные группы и употребление ударения, что даёт ключ к пониманию значения.
6. Понимание предлагаемой информации, например, отношение говорящего или его намерение.

Какие проблемы возникают при обучении говорению?

Считается, что проблемы возникают из нескольких источников: сообщение, которое необходимо прослушать, говорящего, слушателя.

Сообщение.

Многие студенты считают, что гораздо труднее воспринимать информацию на слух нежели печатную информацию, так как при аудировании мы должны воспринимать информацию на слух, тогда как печатный материал можно читать не определенное количество раз. Материал для восприятия на слух может охватывать любую сферу жизни. Это может быть разговор на улице, пословицы, поговорки, ситуации, незнакомые студентам. А также в спонтанном общении люди часто меняют тему разговора, когда содержание обычно не продумано. Во многих случаях слушающий не в состоянии предугадать о чём говорящий собирается рассказать, будет ли это выпуск новостей в средствах массовой информации, либо будут брать интервью, либо это будет обычный разговор между соседями и т.д. Тексты из средств массовой информации невозможно повторять в замедленном темпе.

Лингвистические особенности.

Liaison – это фонетическое явление сцепление слов в речи когда второе слово начинается с гласного и *elision* – выпадение звука или слога в речи. Эти явления усложняют студентам рас-

познавание отдельных слов в потоке речи. Студенты привыкли видеть их как отдельные единицы в печатном варианте. Если материал для аудирования состоит из повседневных разговоров, они могут содержать большое количество разговорных слов и выражений. Студенты, которые больше сталкиваются с литературным вариантом английского языка, могут испытывать трудности с пониманием этих выражений. В спонтанных разговорах люди иногда используют грамматически неверные конструкции из-за переживаний или сомнений. В таких случаях часто пропускают части предложения или, наоборот, используют лишние, что делает затруднительным понимание значения.

Говорящий.

Лишние выражения могут быть в форме повторов, фальстарта, в перефразировок самокоррекции, тавтологии, уточнений и ничего не значащих фраз, таких как = *I mean*=или = *you know* =. Эта избыточность является естественной особенностью речи и может быть как подспорьем, так и помехой в зависимости от уровня владения языком. Это может усложнить понимание для начинающих изучать иностранный язык, но, с другой стороны, для продвинутых студентов, это даёт дополнительное время для того, чтобы настроиться на голос говорящего и его стиль речи. Студенты привыкают к акценту своего преподавателя или к стандартным разновидностям британского и американского вариантов английского языка; им трудно понимать другие акценты. Разговорная речь, как и при передаче новостей и чтении письменных текстов характеризуется равномерным темпом, объёмом, громкостью, высотой и интонацией.

Слушатель.

Студенты, изучающие английский язык недостаточно знакомы с клише и словосочетаниями; им трудно предугадать пропущенное слово или фразы. Например, нельзя ожидать, что они будут знать, что *rosy* часто ассоциируется с *cheeks* и нельзя ожидать, что студент будет знать, что последнее слово будет *rage*, когда слышат фразу *he was in a towering*. Недостаток социокультурных, фактографических и контекстуальных знаний английского языка может представлять трудность для понимания, так как иностранный язык тесно связан с культурой.

Студенты, изучающие английский язык как иностранный больше времени посвящают чтению, нежели аудированию. Как психологические, так и физические факторы могут отрицательно влиять на восприятие и интерпретацию прослушиваемого материала. Для студентов утомительно концентрироваться на интерпретации неизвестных звуков, слов и предложений в течение длительного отрезка времени.

Физические параметры.

Шум, включая фоновые шумы на записи и окружающие звуки могут отвлечь слушателя от содержания прослушиваемого материала. В отрывке для прослушивания на пленке или радио отсутствуют визуальные и акустические подсказки. Не имея возможности видеть язык тела и выражение лица говорящего, слушателю сложнее понять значение сказанного. Нечеткие звуки, возникающие из-за некачественного оборудования, могут усложнить понимание.

Способы преодоления трудностей. Каким образом преподаватель может помочь студентам справиться с трудностями при обучении аудированию? Некоторые проблемы, связанные с особенностью сообщения и самого говорящего, неизбежны. Но преподаватель может обеспечить студентов подходящими материалами для прослушивания, дать им фоновые и лингвистические знания, полезные навыки, создать нужную атмосферу, подобрать необходимые упражнения, которые помогут им открыть для себя эффективные стратегии при обучении аудированию. Вот несколько полезных советов:

1. Подбирайте материалы для аудирования, которые соответствуют уровню знаний студентов, предоставляйте аутентичные тексты, а не их упрощенные версии. Конечно, естественная речь трудна для понимания, так как студентам трудно распознавать различия в голосе.

2. Разработайте целевые упражнения, чтобы заинтересовать студентов и помочь им овладеть навыками аудирования. Считается, что упражнения, по аудированию особенно эффективны, если они построены вокруг какой-то цели. Это значит, что студенты должны прореагировать на услышанное, что демонстрирует понимание материала. Предполагается несколько таких заданий: выразить согласие или несогласие, делать заметки, отличать картинку или диаграмму в соответствии с инструкциями и отвечать на вопросы. По сравнению с традиционными вопросами с несколькими вариантами ответов. Упражнения с определенными задача-

ми имеют очевидное преимущество: они не только определяют понимание студента на слух, но и побуждают их использовать различные виды навыков и стратегии аудирования для активного достижения цели.

3. Обеспечьте студентов различными видами материалов. Среди них могут быть лекции, новости, фильмы, телепередачи, реклама, объявления, интервью, рассказы, песни на английском языке и т.д.

Существует разделение текстов на три основные категории: статические, динамические и абстрактные. Тексты, которые описывают объекты или дают инструкции являются статическими текстами. Те, которые рассказывают историю являются динамичными. Тексты, сосредоточенные на чьих-то идеях и убеждениях, а не сосредоточенные на объектах, являются абстрактными. Предлагается использовать три типа входных данных в соответствии с трудностями, которые они представляют и уровнем подготовки студентов.

4. Попробуйте найти наглядные пособия или нарисуйте диаграммы, связанные с темами прослушивания, чтобы студенты могли активно использовать догадки и воображения. Практикуйте элизии для того, чтобы помочь студентам привыкнуть к акустическим формам быстрой естественной речи. Полезно подбирать материал для прослушивания с быстро произносимыми разговорными словосочетаниями и просить студентов имитировать произношение носителей языка.

Познакомьте студентов с разнообразными акцентами носителей языка. Конечно, сильные региональные акценты не подходят для тренировки аудирования, но в спонтанных разговорах носителей языка действительно есть определенные акценты. Более того, американский акцент сильно отличается от британского и австралийского. Поэтому необходимо дать студентам возможность слушать с разными акцентами, особенно при интенсивном изучении.

Выбирайте короткие простые тексты для прослушивания с небольшим количеством новой информации для студентов, начинающих изучать английский язык и сложные аутентичные материалы для продвинутых студентов. На начальном этапе студентам трудно справиться с большим количеством дополнительной информации, в то время как продвинутым студентам будет полезно работать со сложным для понимания материалом.

1. Обеспечьте студентов такими базовыми и лингвистическими знаниями, такими, например, как структура сложных предложений, и представьте нужный вокабуляр.

2. Обратите внимание на обратную связь. Постарайтесь получить как можно больше ответной реакции. На протяжении всего обучения преподаватель должен сокращать разрыв между предоставленной информацией и реакцией студентов, а также между заданиями преподавателя и их выполнением, с тем, чтобы эта работа носила целевую направленность. Для преподавателя, обучающего студентов аудированию очень важна обратная связь, которая помогает контролировать и исправлять ошибки, а также поощрять студентов в процессе деятельности. Это дает студентам уверенность в своих способностях справляться с любыми трудностями аудирования. Ответы студентов помогут преподавателю оценить их уровень знаний и проблемы, на которые необходимо обратить внимание, а также как следует планировать дальнейшее занятие и на что обратить внимание.

3. Развивайте у студентов навыки предвидения при обучении говорению, а также прослушиванию специфических текстов, имеющих узкую специализацию, умению находить суть, интерпретировать и делать выводы из полученной информации, а также прослушивать тексты с определенным значением и позицией, предлагая студентам разнообразные задания и упражнения на разных уровнях и с разной направленностью.

Типы заданий для аудирования.

Существуют различные упражнения, задания и действия, соответствующие различным этапам аудирования (предварительное прослушивание, собственно прослушивание и после прослушивание) Хорошо спланированное занятие может помочь эффективно решить проблемы, связанные с пониманием речи на слух. Список охватывает широкий спектр видов прослушивания от простых до более сложных. Некоторые преподаватели привыкли точно выполнять упражнения и задания, предложенные в учебнике, не задумываясь подходят ли они для данных студентов и рассматривают их как дополнительное задание. Но, чтобы процесс обучения аудированию проходил эффективно, необходимо разнообразить задания и подготовить

различные упражнения, что окажет положительный эффект, так как успех во многом зависит от знаний преподавателя и его умения использовать различные методы обучения. Преподаватель должен иметь под рукой набор упражнений и заданий, которые он может использовать на своих занятиях, когда они могут понадобиться.

Некоторые преподаватели считают, что обучение аудированию – это самый простой вид работы, тогда как для большинства студентов аудирование представляет особую трудность. Преподавателю необходимо понять, каким образом он может сделать этот вид работы более результативным, найти самые полезные упражнения и задания и использовать их в аудитории.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. А. Туркина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4. 220030, г. Минск, Беларусь, turkinaoks@mail.ru*

Данная статья посвящена проблеме организации ролевой игры в ходе преподавания иностранного языка. В статье обосновывается актуальность данной проблемы в ходе образовательной деятельности. Предлагается метод моделирования как способ исследования данного сегмента коммуникации в качестве эффективного исследовательского инструмента, который впоследствии получит практическое применение в ходе организации ролевой игры как образовательной практики. Коммуникативная ролевая игра рассматривается как особый тип дискурса, как дискурсная практика, к которым целесообразно применять методы и приемы дискурсного исследования. В статье приводится краткий обзор существующих теоретических моделей коммуникации, теоретическое видение коммуникативного процесса как структуры и системы, поэтому данное явление представляется сложным комплексом категорий исследования. Внимание сфокусировано на субъектах коммуникации, а именно, с точки зрения тех коммуникативных ролей, которые они на себя принимают в соответствии с той или иной коммуникативной ситуацией.

Ключевые слова: эффективная коммуникация; дискурсная практика; коммуникативная ситуация; моделирование коммуникативного процесса; коммуникативные роли; модели коммуникации.

ROLE PLAY AS A TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS

O. A. Turkina

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, turkinaoks@mail.ru*

This article is devoted to the problem of organizing a role-playing game in the course of teaching a foreign language. The article substantiates the relevance of this problem in the course of educational activities. A modeling method is proposed as a way to study this segment of communication as an effective research tool, which will subsequently receive practical application in the course of organizing a role-playing game as an educational practice. The communicative role-playing game is considered as a special type of discourse, as a discourse practice, to which it is advisable to apply the methods and techniques of discourse research. The article provides a brief overview of the existing theoretical models of communication, the theoretical vision of the communication process as a structure and system, therefore this phenomenon appears to be a complex set of research categories. Attention is focused on the subjects of communication, namely, from the point of view of those communicative roles that they assume in accordance with a particular communicative situation.

Keywords: effective communication; discourse practice; communicative situation; modeling of the communicative process; communicative roles; communication models.

Ролевая игра в процессе обучения студентов иностранному языку представляет собой способ углубления и консолидации полученных поаспектно языковых/речевых знаний, это своего рода симуляция реальных ситуаций, в которых студенты получают возможность применить полученные знания и умения, протестировать свои коммуникативные навыки, «примерить» на себя ту или иную коммуникативную роль. Данная обучающая деятельность является ответственным этапом в процессе преподавания иностранного языка, поскольку интегрирует в себя практически все виды языковой деятельности и позволяет выявить недочеты в работе студентов, которые требуют доработки. Таким образом, данный метод обучения студентов в ходе преподавания иностранного языка требует тщательного осмысления, поэтому обратимся к теоретическим основам, лежащим в основе данной языковой, в то же время речевой и коммуникативной деятельности.

Коммуникация как социальное явление и как деятельность подлежит моделированию, а коммуникация в малых (академических) группах также подлежит моделированию, а значит, к ней можно применить разработанные ранее учеными модели коммуникации. Наиболее авторитетными и признанными моделями коммуникации являются модели, реконструированные учеными в таких науках, как теория коммуникации (Р. О. Якобсон), социология, политология, социальная психология (Д. Лассуэлл), математика (К. Шеннон), кибернетика (Н. Уинер), лингвистика, философская методология (Р. О. Якобсон), философия диалогизма (М. М. Бахтин), семиотика (Р. Барт, Ю. Кристева), психология и культурология (Мацумото Д.) [1, с. 26]. Изучив данные линейные и нелинейные модели коммуникации, мы выявили ключевые компоненты структуры прототипической модели коммуникации – адресант и адресат как участники, коммуницирующие в определенной коммуникативной ситуации, данный процесс приводит

к определенным последствиям (достижению коммуникативной цели, либо ее недостижению). В любом коммуникативном взаимодействии участники взаимодействуют в целостной коммуникативной системе, стратифицированной социально под воздействием сложившихся социальных условий, в которых они вступают друг с другом в определенные отношения определенными целями, при этом принимая на себя определенные социальные роли. Социологический опыт исследований коммуникации выявляет функциональную связь между ее участниками и внешними условиями: не только условия оказывают влияние на коммуникантов, но и сами коммуниканты влияют на условия протекания коммуникации посредством своего коммуникативного поведения как следствия столкновения или единства своих целей.

Для лучшего понимания того, как сделать ролевую игру эффективным инструментом в образовательном процессе, прежде всего, необходимо понять ее как систему, в чем и может помочь нам обращение в научным лингвистическим (а, возможно, и к общегуманитарным) истокам. Целесообразным представляется рассмотреть ролевую игру как одну из дискурсных практик. Под дискурсной практикой мы понимаем текст в его обогащенном понимании (с учетом «вписанного» в него социального контекста и ситуации общения) [1, с. 137]. Как писал А. А. Леонтьев, «Реальный процесс, происходящий в общении – это не установление соответствий между речью и внешним миром, а установление соответствия между конкретной ситуацией, подлежащей обозначению деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами речевого высказывания – с другой. Речевой акт есть всегда акт установления соответствия между двумя деятельностями» [2, с. 171–172]. Вслед за А. А. Леонтьевым лингвисты признают, что переплетенность языкового (речевого) общения с неязыковыми средствами настолько существенна, что любое языковое явление выступает не столько в качестве собственно лингвистического факта, сколько факта общекоммуникативного, включающего экстралингвистические средства.

Прагмалингвистика указывает на обращенность к содержанию общения, и конфликт характеризуется (1) пониманием/непониманием; (2) правилами использования речевого кода. Именно эти две категории связывают все остальные компоненты психологической модели, которые мы изложили выше. Моделируя нашу речевую деятельность в ситуациях общения, исследователи реконструируют код (правила и исключения), соотнеся его с целями, а значит, со стратегиями и тактиками общения. От кодексов речевого поведения, системы постулатов и правил (их структуры и иерархии) зависят понимание и в какой-то природа конфликта, но главное – характер его реализации. С кодом связаны четыре основных правила: 1) постулат *осмысленности* кода и правило легальности; 2) постулат *надежности* кода и правило понятности; 3) постулат *достаточности* кода и правило баланса; 4) постулат *ситуативности* кода и правило закреплённости [3]. Эти правила предлагаются для решения коммуникативных задач с позиций их вербализации, которые предлагают психолингвисты. Вовлеченная в социальные взаимоотношения языковая личность, обладает собственным внутренним миром, на который влияет социальная среда, в которой она находится и под воздействием этих социальных условий вырабатывает определенную модель своего речевого поведения. М. М. Бахтин отмечал, что «говорящая личность, взятая, так сказать изнутри, оказывается всецело продуктом социальных отношений» [4, с. 424].

Например, в условиях конфликта, конфронтации и соперничества психологическое состояние субъекта характеризуется напряженностью, в результате возникает необходимость в разрядке. Различные люди в силу особенностей своего характера, психологического склада по-разному реализуют такую разрядку, выбирая для себя ту или иную стратегию речевого поведения, на основе которой можно выделить типы речевого поведения в конфликте. Так, российский нейропсихолингвист К. Ф. Седов выделяет три типа речевого конфликтного поведения: инвективное, куртуазное и рационально-эвристическое. Инвективный тип проявляется в аффективной разрядке (форме брани, ругани). Куртуазное поведение характеризуется внешне пристойным поведением, но с плачем, жалобами и другими речевыми проявлениями обиды. Рационально-эвристический тип речевого поведения отличается здравомыслием и рассудительностью субъекта, а разрядка чаще всего проявляется в виде смеха, иронии, подтрунивания [3]. Коммуникативная компетентность адресанта предполагает наличие представлений о *репертуаре языковых средств*, допустимых в речевых ситуациях и о той *роли* (функции в их актуализированности), которую играют в тексте выразительные языковые средства или приемы. Недостаточное понимание роли этих средств и приемов, а также недостаточное владе-

ние этим репертуаром средств и приемов мешают адресанту достигать его общей коммуникативной цели и конкретных задач текста, что и приводит к речевым конфликтам [3]. Так, с учетом этих теоретически выведенных характеристик речевой коммуникации, при дизайне ролевой игры как обучающей иностранному языку практике необходимо принимать во внимание такие категории как:

— *репертуар языковых средств*, допустимых в речевых ситуациях (умение воспользоваться правилами и постулатами кода, формирующими речевую компетенцию и формируя эффективную *языковую личность*);

— *речевое поведение* (вербальные/невербальные способы проведения конфликтной деятельности);

— *специфику ситуации конфликта*;

— понимание коммуникантом тех *коммуникативных ролей*, которые в данной коммуникативной ситуации (в нашем случае той или иной ролевой игре) на себя принимает он сам, и которые принимают на себя другие участники данной ситуации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Туркина, О. А. Дискурс конфронтации-соперничества: реконструкция и моделирование / О. А. Туркина. – Минск : РИВШ, 2017. – 142 с.
2. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев / Акад. наук СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
3. Седов, К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) / К.Ф. Седов // Вопросы стилистики. Язык и человек. – Саратов: Изд.-во Саратов. ун-та, 1996. – Вып. 26.
4. Бахтин, М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка : статьи / М.М. Бахтин. – М. : Лабиринт, 2000. – 639 с.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

П. А. Чернопинская

Белорусский государственный университет

пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, pollykovalsky@gmail.com

Данная статья рассматривает использование проектного метода при изучении иностранному языку. Проектный метод является эффективным способом мотивировать учащихся, вовлечь в творческий процесс, обучить поиску необходимой информации, работе с аутентичными материалами и применять полученные знания на практике в монологической, или диалогической речи, в зависимости от формы проведения проекта, с применением активной лексики. Проектный метод способствует стимуляции креативного мышления и творческой самореализации, формируя языковую компетенцию обучающихся. В процессе выполнения проектного задания, студенты также учатся критически анализировать искомую информацию, занимаются поиском решений для различных проблем.

Ключевые слова: проектная методика; коммуникативная функция; презентация; языковая компетенция.

PROJECT METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING LANGUAGE OF THE SPECIALTY

P. Chernopinskaya

Belarusian State University,

4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, pollykovalsky@gmail.com

The following article covers the usage of the project method while teaching a foreign language. Project method is an effective tool of motivating students, engaging them in creative learning process, teaching them to search essential information and working with authentic materials; applying the knowledge gained in practice in monologic or dialogic speech, in accordance with the project form, applying active vocabulary. Project method facilitates in stimulating creative thinking and self-fulfillment, forming the linguistic competence of the students. While performing the project task, students also learn to analyze critically the searching information, looking for the ways of dealing various issues.

Keywords: projectmethod; communicative function; presentation; linguistic competence.

Усиленный темп современного развития технологического процесса, глобализация и развитие экономики в целом, формирует повышенный спрос на высококвалифицированных специалистов со знанием иностранных языков. Английский язык, имеющий статус международного, преобладает в выборе как самый используемый на сегодняшний день. Ввиду повышенного спроса на высококвалифицированных специалистов, существует необходимость в повышенной мотивации при изучении языков международного общения. В связи с этим, возникают новые задачи и подходы к преподаванию и изучению иностранного языка. Данные задачи предусматривают изменения уровня владения иностранным языком, устанавливают новые методы к отбору используемого в работе материала, применению адекватных форм и видов контроля. Весомую роль играет навык самостоятельного отбора материала, умение критически осмыслить полученную информацию, составлять аргументированные выводы, решать возникающие вопросы.

При использовании метода проектной деятельности, по мнению специалистов, как одного из способов учебной деятельности, можно усовершенствовать процесс обучения, в течение которого учащийся сможет полноценно раскрыть свой творческий потенциал, выразить свои способности к исследованию, проявить фантазию, креативность и самостоятельность. Проект – это великолепная возможность для учащихся продемонстрировать свои собственные идеи в подходящей для них креативной форме. Данный метод возможно отнести к современным интерактивным технологиям обучения иностранному языку, в основе которого понятие о необходимости обучения учащихся мыслить самостоятельно. Метод проектов способствует созданию исследовательской, творческой атмосферы, в то же время каждый учащийся является активным участником познавательного процесса.

Можно различать следующие проекты: по виду деятельности, среди которых находятся 1) исследовательские проекты, характеризующиеся тщательно продуманной структурой, обозначенными целями и оправданной актуальностью предмета исследования для всех вовлеченных в процесс участников. 2) творческие проекты с соответствующим оформлением полученных результатов. Используя данный проект необходимо грамотно продумать структуру подачи.

3) ролево-игровые проекты, при которых структура обозначается, но остается открытой до завершения проекта. Уровень творчества в данных проектах весьма велик. 4) Информационные проекты, направленные на поиск и обработку информации о том или ином событии, явлении. Участники проекта отбирают информацию для того, чтобы ознакомить широкую аудиторию. Осуществление этого проекта предполагает наличие тщательно продуманной структуры и отслеживание процесса. 5) Практико-ориентированные проекты несут определенный результат деятельности участников, ориентир которого лежит на социальные интересы всех участников проекта. К примеру, таким проектом может выступать некий законопроект, конвенция, свод законов и правил и т.д. Данный проект включает в себя конкретный обозначенный сценарий с грамотно поставленными ролями всех взаимодействующих в проекте. Процесс необходимо осуществлять поэтапно, по предварительно спланированному сценарию. По окончании каждого этапа следует проводить дискуссии, целью которых выступает оценка выполненной работы [1, 2]. Проектные методы можно охарактеризовать по-разному, в зависимости от осуществляемой деятельности. Возможно выделить проекты по количеству участников: личностные; парные и групповые; по продолжительности проведения: краткосрочные; средней продолжительности; долгосрочные; по предметно-содержательной области: монопроекты; межпредметные проекты; по характеру координации: проекты с открытой, явной координацией; проекты со скрытой координацией; по характеру контактов: внутренние; региональные; международные [1, 3]. Обычно, на практике приходится сталкиваться со смешанными типами проектов. Важны такие функции проектов, среди которых выделяют эвристическую, воспитательную, коммуникативную, рефлексивно-оценочную, мотивационно-побудительную, а также обучающую составляющие. Одной из основополагающих функций учебного проекта выступает коммуникативная функция, которая стимулирует у учащихся развитие коммуникативной компетенции, то есть к способности взаимодействовать с другими людьми. Проекты могут разделяться на минипроекты, которые занимают по времени не более одного занятия, так и проекты, течение которых может занимать срок от нескольких дней до семестра, года. По большей части, проекты выполняются во внеурочное время, но возможно отслеживать выполнение во время занятий. Проекты могут выполняться как в рамках изучения иностранного языка и культуры, так и носить междисциплинарный характер [2].

В процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе метод проектов дает возможность применять интегрированные знания, используя язык в ситуации, приближенной к реальной профессиональной деятельности, в свою очередь это способствует развитию познавательной и научной деятельности студентов. Учащимися выполняются задания, нацеленные на самостоятельное применение приобретенных знаний в сфере иностранного языка, например составление монолога, диалога, или же полилога по заданной тематике, а также написание эссе по изучаемой тематике. Кроме этого, могут быть подготовлены различные презентации. Подготовка всех перечисленных заданий должна обуславливаться широким использованием активной лексики и грамматических конструкций [2].

В процессе выполнения проектных заданий, важное место занимает этап подготовки. Выполняя подготовительные упражнения, как отмечают педагоги, необходимо сделать акцент на то, что учащийся имеет возможность самостоятельно заняться поиском новой информации и впоследствии применить ее. Подготовительные упражнения могут являться лексико-грамматическими и коммуникативными, которые дают возможность в процессе формирования иноязычной компетенции как решать коммуникативные задачи, так и дают студентам возможность мыслить, рассуждать над возможным решением поставленных проблем [2].

При написании эссе, или же в работе над презентацией учащиеся занимаются поиском необходимой информации, исследованием аутентичных источников, формулировкой целей и построением путей решения проблемы. На данной стадии у учащихся вырабатывается умение работать с аутентичными источниками, проводить критическую оценку найденной информации, заниматься выборкой языкового материала. Задействованы также несколько видов чтения: просмотровое, поисковое. Затем следует демонстрация результата проектной деятельности. Учащийся предоставляет свой проект в том определенном виде, в котором был задан формат. Задание должно быть логически завершенным и аргументированным. Одним из способов представления задания может выступать устная презентация.

Роль преподавателя важна на каждом этапе и трансформируется в течение выполнения заданий. Преподаватель может выступать в роли консультанта, ассистента, наблюдателя, источника знаний и координатора. Ключевой задачей преподавателя является не передача конкретных знаний, но умение обучить студентов грамотной работе для получения самих знаний [3].

Рассмотрим, как проектный метод применителен в интеграции со внеурочной деятельностью на практике. В рамках изучения тематики, заданной программой, студенты-международники изучают тему «Искусство» на иностранном языке. На подготовительном этапе учащиеся приобретают запас активной лексики, в последствии применяя ее на практике в коммуникативных ситуациях и диалогах. В течение рассматриваемой тематики студентам предлагается посетить музей искусств, или же картинную галерею. Посетив музей, студенты имеют возможность не только познать произведения искусств классических и современных мастеров, но по итогу подготовить мини-проект с обзором увиденных экспонатов, внедряя активную лексику. Студентам необходимо выбрать экспонат, понравившийся им в наибольшей степени, найти информацию об авторе произведения и историю создания презентуемого экспоната, презентуя информацию в импонируемой им форме. Данное задание носит эвристический характер, которое направлено на осознание роли проектной деятельности на иностранном языке, в качестве неотъемлемой составляющей формирования самостоятельной траектории познания учащегося и преподавателя. Оно направлено не только на формирование важных навыков и языковых компетенций, но и раскрытие творческого потенциала и самореализации учащихся, что немаловажно при подготовке успешных специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Багрова, А. Проектный метод в обучении иностранным языкам / А. Багрова // Вестник Московск. междунард. академии [Электронный ресурс]. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam>. – Дата доступа: 13.11.2021.
2. Розова, Е. Использование проектной методики при обучении иностранному языку / Е. Розова // *Lingua mobilis* [Электронный ресурс]. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-metodiki-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 15.11.2021.
3. Project method in teaching English / *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* [Электронный ресурс]. – 2019. – № 12. – Режим доступа: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/01/Full-Paper-PROJECT-METHOD-IN-TEACHING-ENGLISH.pdf>. – Дата доступа: 11.11.2021.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО
АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

М. Н. Шудейко¹⁾, И. А. Лесовская²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4. 220030, г. Минск, Беларусь, angst-beim-wald@mail.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4. 220030, г. Минск, Беларусь, irene_arnold@mail.ru*

Авторы статьи обращаются к аутентичной художественной литературе как к средству совершенствования лингвистических навыков и формирования и дальнейшего развития культурологических и социокультурных компетенций студентов факультета международных отношений, изучающих английский как первый или второй язык для своей профессиональной деятельности. Представлены примеры анализа рассказа Г. Ф. Лавкрафта «Музыка Эриха Цанна» и сказки О. Уайльда «День рождения инфанты» в рамках программных тем «Культура Соединенных Штатов Америки» и «Искусство»; при работе с художественным текстом особое внимание уделяется анализу интертекстуальности произведений, что способствует повышению культурологической компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: лингвистическая и культурологическая компетенции; социокультурные компетенции.

**INTERCONNECTION OF LINGUISTIC AND CULTUROLOGICAL ASPECTS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING WHEN BUILDING PROFESSIONAL
COMPETENCES**

M. N. Shudeiko^a, I. A. Lesovskaya^b

*^{a)} Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus*

*^{b)} Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus
Corresponding author: M. N. Shudeiko (angst-beim-wald@mail.ru)*

In the article, the authors refer to authentic literary works as a means of improving linguistic skills as well as developing culturological and sociocultural competences of students learning English as their first or second language for professional purposes. As examples, the following literary sources are suggested for analysis: The Music of Erich Zann by H.P. Lovecraft; The Birthday of the Infanta by O. Wilde; while working at the literary text the emphasis is placed on discussing stylistic means, and namely, intertextuality, which contributes to developing culturological competences.

Key words: linguistic and culturological competences; social and cultural competences.

Изучение иностранного языка неизменно приводит студентов к осознанию неразрывности лингвистической и культурологической составляющих образовательного процесса. Именно поэтому мы регулярно обращаемся к аутентичной литературе как средству ознакомления студентов факультета международных отношений с мировой историей и культурными ориентирами.

Учебной программой по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности (второй) (английский)» предусмотрено изучение темы «Культура Соединенных Штатов Америки», в которой рассматриваются различные формы искусства США – литература, музыка, изобразительное искусство и другие. В рамках данной темы в качестве задания по домашнему чтению студентам предлагается рассказ Говарда Филлипса Лавкрафта «Музыка Эриха Цанна» (*The Music of Erich Zann*, 1921), повествующий о студенте, поселившемся на таинственной улице Осей, которой нет на картах города. По соседству с ним живет пожилой музыкант-виолист из Германии, страдающий немотой и играющий в своей мансарде по ночам. Музыка его настолько не похожа на что-либо услышанное студентом ранее, что, увлеченный ее потусторонним звучанием, он завоевывает доверие Цанна и в конце концов узнает его секрет: старик сочиняет мелодии и ритмы потустороннего характера. Он играет эти мелодии, чтобы сдерживать невидимых существ за окном, которое, по слухам, смотрит в бездну другого измерения. Однажды ночью музыка Цанна достигает кульминации, и студент, выглянув в окно, осознает, что смотрит не на улицу, а в бесконечную бездну. Окно разбивается, и неестественный ветер пронизывает комнату, унося все ноты Цанна в темноту, несмотря на попытки рассказчика их поймать. В страхе покидая комнату, он пытается помочь и Цанну, но пугается его мертвенно холодной кожи и остекленевших глаз, хотя тело музыканта продолжает играть на

виоле как живое. По прошествии времени ни одна его попытка снова попасть на улицу Осей, где он услышал музыку Эриха Цанна, не увенчается успехом. Рассказ интересен для изучения в контексте данной темы не только как образец американской литературы начала XX в., но и как произведение о представителе музыкального сообщества США.

Поскольку одной из главных тем в рассказе является музыка, полезно обратить внимание студентов на слова и выражения по данной теме. В тексте встречаются различные музыкальные термины и языковые средства для описания звучания как такового. Например, инструмент, на котором играет Эрих Цанн, не является одним из современных струнных, как скрипка или альт. Это виола (*viol*), распространенная в музыкальной практике Западной Европы XVI — XVIII столетий, но к началу XIX в. почти вытесненная из академической музыки. Студентам может быть интересно выяснить, чем она отличается от той же скрипки или виолончели. В дополнение к инструменту встречаются такие слова, как *bow* (смычок), *covering* (кофр), *music-rack* (пюпитр), *sheets of music* (ноты), *fugue* (фуга), *passages* (музыкальные пассажи) и т.п.

Что касается характера самой музыки, в рассказе огромное внимание уделяется ее потустороннему звучанию. Одно из первых впечатлений студента от услышанной им музыки передается следующим образом: «[...] *none of his harmonies had any relation to music I had heard before*» [1; с. 337]. Далее рассказчик часто описывает свои ощущения во время прослушивания музыки Цанна. Ведь музыку слушатель воспринимает именно на эмоциональном уровне, поэтому полезно проследить за тем, какие языковые средства автор использует для этой цели: «*I often heard sound which filled me with an indefinable dread – the dread of vague wonder and brooding mystery*» [1; 340]; «*It was more horrible than anything I had ever overheard, [...] this time the motif was stark fear. The playing grew fantastic, delirious, and hysterical, yet kept the qualities of supreme genius [...]*» [1; с. 342]. Поскольку в рассказе речь идет о музыке из другого измерения, то вполне логично, что она вызывает негативные эмоции и страх – страх неизведанного. Также стоит отметить, что виола представлена как самостоятельно живущий, одушевленный предмет. К такому выводу можно прийти, обратив внимание на определения, идущие в паре с инструментом – *shrieking, screaming, desperate, the demon madness of that night-baying viol, the ghoulish howling of that accursed viol*. Виола издает звуки, присущие живым существам – визг, крик, вой; она сходит с ума, как настоящий человек.

Не менее захватывающее путешествие ждет студентов в мир ономастики и топонимики. Использование «говорящих» имен и названий – излюбленный литературный прием для косвенной характеристики персонажей и придания дополнительной окраски месту действия. В рассказе «Музыка Эриха Цанна» нет прямых отсылок к реально существующим словам, но можно попробовать порассуждать на этот счет. Первый шаг – значение имени заглавного персонажа. Итак, Эрих (или Эрик) – имя древнегерманского происхождения, означающее «вечно могущественный». Такая характеристика вполне подходит персонажу рассказа не только как гениальному музыканту, но и как человеку с выдающимися способностями сдерживать своей музыкой темную бездну другого измерения. У фамилии старика нет непосредственного значения в каком-либо из языков, упоминающихся в рассказе. Однако можно рассмотреть немецкое слово *der Zank* (ссора) в качестве отсылки к его постоянному противостоянию с потусторонним миром.

Что же касается названия улицы, куда невозможно вернуться, *Rued'Auseil*, одним из вариантов вдохновения автора может служить французское слово *asile*, которое может быть рассмотрено как в значении «убежище» для потерянных и нуждающихся, так и в качестве «сумасшедшего дома» для потерявших связь с реальным миром. Здесь студенты могут применить знание своего первого иностранного языка, чтобы найти и другие варианты трактовки имен и названий в рассказе.

Одним из любимых аспектов анализа литературного произведения для студентов является поиск символов. В рассказе «Музыка Эриха Цанна» их множество, но мы остановимся на двух. Итак, Рю д'Осей представляет собой узкую улочку, круто уходящую вверх и упирающуюся в высокую стену. Поскольку улица в рассказе является фактически дорогой в иной мир, в этом образе легко угадывается универсальный символ. Восхождение во многих религиях и философиях мира символизирует преодоление земных ограничений, достижение Рая и обретение духовной свободы. Также рассказчик неоднократно подчеркивает, что окно мансарды, где живет Цанн, как и сама улица, смотрит на запад. Опять же, многие мифологические систе-

мы рассматривают запад как страну тьмы, обитель демонов. Поэтому вполне закономерным представляется тот факт, что в кульминационный момент повествования на безумные завывания виолы в ответ звучит «*a calm, deliberate, purposeful, mocking note from far away in the West*» [1; с. 343].

В качестве завершающего этапа работы над рассказом предлагаем вынести на обсуждение вопросы разнообразного характера, связанные как с общей программной темой, так и с личными суждениями студентов. В первом случае можно предложить следующие пункты: каким образом данный рассказ характеризует американскую музыкальную культуру начала XX в., повлиял ли статус переселенца на музыкальное видение Эриха Цанна, и другие. С точки зрения собственного опыта можно поговорить о том, в каком настроении и с какой целью студенты чаще слушают музыку – для поднятия настроения или для создания меланхолического фона в раздумьях. Интересно также предложить им найти понравившиеся фрагменты музыки американских композиторов и исполнителей и представить на рассмотрение одноклассникам, чтобы те описали свои эмоции во время прослушивания. Итак, мы видим, что рассказ Г. Ф. Лавкрафта «Музыка Эриха Цанна» не только имеет ценность в качестве текста для анализа, но и позволяет обсудить множество вопросов, смежных с темами, поднимаемыми в нем.

Культурологический аспект обучения английскому языку также ярко прослеживается при обращении к сказкам О. Уайльда, каждую из которых можно сравнить с живописной миниатюрой, представляющей эпизод из жизни общества, раскрывающий связь прошлого и настоящего, сокращающий расстояния, разрешающий моральные дилеммы. Как бы хорошо студенты ни владели английским языком, в лексической сокровищнице О. Уайльда они найдут богатый материал для размышлений и лингвистических исследований. В рамках темы «Искусство» (а это значит – литература и живопись, скульптура и архитектура, музыка и танец) мы обращаемся к сказке «День рождения Инфанты» (*The Birthday of the Infanta*), акцентируя внимание студентов на описаниях декораций, на фоне которых разворачивается действие. Обычно мы анализируем данное произведение в рамках темы «Литература: характеристика положительного и отрицательного персонажей». Трудно найти более ярких антиподов, чем прекрасная, но жестоко сердная Инфанта и уродливый, но добросердечный Карлик. Однако в настоящей статье мы предлагаем попытку анализа возможностей словесного искусства создавать не менее впечатляющие живописные полотна, чем картины художников.

Как и во всех сказках О. Уайльда, мы видим два противопоставленных друг другу мира: роскошный мир средневекового испанского двора «*the somber splendor of the Spanish court*» [2; с. 110] и вольный, необремененный условностями мир природы. Убранство дворца короля вызывает в воображении театральные декорации, и действительно представлено автором, как художественное полотно, на котором в обрамлении драгоценных камней и серебра «расцветает» множество цветов и «прогуливаются» экзотические птицы: «*The walls were covered with a pink-flowered Lucca damask, patterned with birds and dotted with dainty blossoms of silver; the furniture was of massive silver, festooned with florid wreaths, and swinging Cupids; in front of the two large fire-places stood great screens brodered with parrots and peacocks, and the floor, which was of sea-green onyx, seemed to stretch far away into the distance*» [2; с. 128]. Наряды Инфанты и придворных поражают изысканностью: «*Her robe was of grey satin, the skirt and the wide puffed sleeves heavily embroidered with silver, and the stiff corset studded with rows of fine pearls... Pink and pearl was her great gauze fan, and in her hair, which like an aureole of faded gold stood out stiffly round her pale little face, she had a beautiful white rose*» [2; с. 109]. Выступления приглашенных на праздник актеров и импровизированный «бой быков» всего лишь постановка, застывшие картины. Все в рамках приличий, ограничено даже право короля на скорбь по почившей много лет назад, горячо любимой королеве. Эти описания вызывают в памяти термин «натюрморт» – застывшая, мертвая природа. Проводящему дни и ночи под открытым небом Карлику трудно дышать – вероятно, из-за тяжелых занавесей на окнах и обилия золота: «*Here, in the Palace, the air was close and heavy*» [2; с. 128].

Совершенно другой мир рисует О. Уайльд, описывая «родной дом» Карлика – лес: «*... but in the forest the wind blew free, and the sunlight with wandering hands of gold moved the tremulous leaves aside. There were flowers, too, in the forest, not so splendid, perhaps, as the flowers in the garden, but more sweetly scented for all that; hyacinths in early spring that flooded with waving purple the cool glens, and grassy knolls; yellow primroses that nestled in little clumps round the gnarled roots of the oak-trees; bright celandine, and blue speedwell, and irises lilac and gold.*

There were grey catkins on the hazels, and the fox-gloves drooped with the weight of their dappled bee-haunted cells. The chestnut had its spires of white stars, and the hawthorn its pallid moons of beauty»[2; с. 128]. Лесные обитатели, деревья и цветы, водоемы – всё, кажется, в движении, стремится вперед, поет, исполняет свой танец. И все танцы природы знакомы жизнерадостному Карлику: «*All the wind-dances he knew, the mad dance in red raiment with the autumn, the light dance in blue sandals over the corn, the dance with white snow-wreaths in winter; and the blossom-dance through the orchards in spring»* [2; с. 123]. И это праздник живой природы, не «Пляски смерти», выгравированные на секретере слоновой кости в тронном зале дворца, пусть даже и авторства самого Ганса Гольбейна Младшего. Два мира, два художественных полотна, мастерски написанных О. Уайльдом.

Как всегда, автор не высказывает своего отношения ни к героям, ни к событиям. Читатель делает свои выводы сам. Но, увидев эти красноречивые картины воображаемой действительности (прекрасный стилистический прием *оксюморон*), возможно ли прийти к неверной оценке идеи сказки? Разобрав лексику, охарактеризовав героев, оценив феноменальное мастерство художника слова О. Уайльда, студенты, в итоге, обогатили свой словарный запас новой лексикой, пусть несколько и архаичной, а также точно полезным знанием стилистических средств. И, пожалуй, самым значительным оказалось само понятие интертекстуальности. Внимательно читая сказку, невозможно не заинтересоваться историей испанской инквизиции и не разобраться, что такое *auto-da-fe*; не захотеть увидеть замок Фонтенбло под Парижем или Эскориал – резиденцию испанских королей и посетить город Кордову, который славился золотых и серебряных дел мастерами; не рассмотреть в деталях гербы Кастилии и Мадрида; наконец, не познакомиться с творчеством выдающегося немецкого живописца и графика Ганса Гольбейна Младшего, автора серии рисунков «Образы смерти» (1524–1526). Ведь все это – мировая история, мировая культура. Таким образом, овладение лингвистической компетенцией способствует формированию и развитию культурологических знаний будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Lovecraft, H.P. The Music of Erich Zann / H.P. Lovecraft // The H.P. Lovecraft Omnibus 3: The Haunter of the Dark and Other Titles. – Glasgow: Grafton Books, 1985. – P. 335–345.
2. Wilde, O. The Birthday of the Infanta / O. Wilde // Fairy Tales by Oscar Wilde. – Moscow: Progress Publishers, 1979. – P. 108–133.

**МОДАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ДЕКОДИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ
УСТАНОВКИ АВТОРА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

Л. С. Ахраменко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ahrluba@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению модальности как фактору декодирования прагматической установки автора на примере публицистического текста. Установлено, что различные виды текстовой модальности выполняют такие прагматические функции, как повышение значимости темы текста, акцентирование релевантных высказываний, повышение степени достоверности высказываний, формирование пресуппозиции к восприятию последующей информации. Выявлены модальные доминанты в структурных частях текста: мотивационная модальность, стимулирующая адресата к дальнейшему изучению темы текста; когнитивная модальность, усиливающая релевантность темы за счет информирования; импозитивная модальность, внушающая адресату авторскую точку зрения. Вышеуказанные модальные доминанты являются факторами реализации промежуточных прагматических установок во вводной, основной и заключительной частях текста соответственно.

Ключевые слова: модальность; прагматическая установка; модальная доминанта; достоверность; тема текста; релевантность.

**MODALITY AS A DECODING FACTOR OF THE AUTHOR'S PRAGMATIC
ATTITUDE IN A PUBLICISTIC TEXT**

L. S. Akhramenko

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, ahrluba@mail.ru*

The article is devoted to consideration of modality as the factor of decoding the author's pragmatic attitude on the example of a publicistic text. It has been established that various types of modality perform such pragmatic functions as increasing the text theme relevance, focusing relevant statements, increasing the degree of credibility of statements, forming presupposition to the perception of the following information. Modal dominants were revealed in the structural parts of the text: the motivational modality, which stimulates the addressee to the further study of the text theme; cognitive modality, which reinforces the relevance of the theme by informing; impositive modality, which imposes the author's point of view. The above modal dominants are factors for the implementation of intermediate pragmatic attitudes in the introductory, main and final parts of the text, respectively.

Key words: modality; pragmatic attitude; modal dominant; credibility; text theme; relevance.

Целью данной статьи является рассмотрение роли модальности в реализации прагматической установки автора в публицистическом дискурсе на примере текстов газетно-публицистического стиля. Материалом для анализа послужили малые тексты газетно-публицистического стиля, а именно, информационные статьи. Данные тексты представляют особый интерес, т.к. воздействие на адресата осуществляется не путем оценивания, а информирования.

В информационных статьях прагматической установкой автора является убеждение адресата в эффективности, целесообразности использования новой информации в повседневной деятельности. Следовательно, для мотивирования адресата к прочтению текста автору необходимо акцентировать актуальность темы во вводной части текста. Так как мы рассматриваем модальность с точки зрения текстообразования, необходимо выделить корреляты темы в глубинной структуре. Таким коррелятом является ключевой концепт текста. Для мотивирования адресата к дальнейшему изучению информации автору необходимо выделить тему из множества других концептов в тексте, т.е. сделать ее ключевым концептом текста – тем «квантом знания, предопределяющим интенциональное содержание текста и служащим источником его смыслопорождения» [1, с. 23]. Поэтому первичной задачей автора является выделение наиболее релевантных пропозиций – высказываний, в которых выявляется значимость темы текста. Представляется целесообразным, что выделение наиболее значимых высказываний реализуется посредством модальности важности.

Сущность модальности важности отражена в исследовании Е. Н. Ореховой, которая определяет данную модальность как «выражение логики мысли, обозначение важных моментов в ходе рассуждений, выделение ключевых, с точки зрения автора, моментов высказывания» [2, с. 35]. Модальность важности является разновидностью прагматической модальности, т.к. выражает отношение автора к содержанию высказывания, а именно, оценку автором степени реле-

вантности высказывания. Из этого следует, что основным средством данной модальности являются лексемы, содержащие сему «важность». Например, в статье «*Protecting your household from pollution starts with one simple step at the door*» автор акцентирует значимость темы текста «dust» посредством лексем с семой «важность» во вводной части текста:

*Your dust could have an **impact** on your health; So knowing more about how your indoor environment affects your health is **vital**.* Лексемы с семой «важность» *impact, vital* выделяют те высказывания, в которых эксплицируется значимость концепта «dust».

Таким образом, во вводной части текста модальность важности повышает релевантность концепта «dust», благодаря чему он становится сквозной темой текста. Модальность важности выражает как оценку релевантности отдельного высказывания, так и оценку степени значимости темы – свернутого содержания текста.

Выше мы выяснили, что значимость темы «dust» повышается посредством модальности важности. Но для мотивирования адресата к дальнейшему изучению темы автору необходимо сформировать пресуппозицию достоверности тех высказываний, в которых эксплицируется значимость темы. Реализация данной задачи возможна посредством высказываний, содержание которых не требует верификации. В статье выявлены высказывания, описывающие существующие тенденции, привычные действия:

*That's an issue, because people **often spend a lot of time indoors**. Indeed, the average American **frequently stays within four walls for almost all day**.*

Лексемы *often, frequently* указывают на то, что высказывания описывают существующую тенденцию, а значит, их содержание имеет верифицированный характер. Более того, эти высказывания размещены в препозиции к авторскому умозаключению *So knowing more about how your indoor environment affects your health is vital*. Следовательно, высказывания с семой «типичность», «регулярность» формируют пресуппозицию достоверности последующего вывода, благодаря чему он приобретает наибольшую релевантность.

Это дает основание выделить еще одну разновидность текстовой модальности – модальность обычности. Данная модальность представляет собой оценку автором связи между субъектом и признаком с помощью категорий «типичность», «регулярность», «стабильность» [2, с. 8]. Модальность обычности выражает отношение автора к содержанию высказывания с точки зрения достоверности и, таким образом, формирует пресуппозицию достоверности последующего авторского вывода, в котором эксплицируется значимость темы «dust». Это значит, что актуальность темы выражается не только эксплицитно (посредством модальности важности), но и имплицитно на основе модальности обычности.

Итак, модальность важности, модальности обычности участвуют в повышении релевантности темы текста, а значит, реализуют промежуточную прагматическую установку введения – мотивирование адресата к дальнейшему изучению темы. Вышеуказанные виды модальности образуют модальную доминанту введения. Под модальной доминантой понимается совокупность модальных значений и разноуровневых средств их выражения, объединенных общей направленностью на реализацию промежуточной прагматической установки автора. Так как промежуточной установкой введения является мотивирование адресата к дальнейшему изучению темы, модальную доминанту целесообразно назвать мотивационной модальностью. Мотивационная модальность реализует прагматическую установку введения и формирует оценочную пресуппозицию к восприятию информации в основной части текста.

Прагматической установкой автора в основной части статьи «*Protecting your household from pollution starts with one simple step at the door*» является усиление значимости проблемы «dust» посредством информирования. В тексте выявлены модальные средства, усиливающие значимость проблемы:

- 1) лексемы с эвиденциальной семантикой:

*But then researchers started identifying them in human blood and tissue, and even newborns **showed** evidence of exposure in utero; Researchers have recently **found** correlations between lead in air and blood lead levels in children.* Используя лексемы с эвиденциальной семантикой, автор подчеркивает высокую степень достоверности содержания высказываний, в которых сообщается о высокой степени влияния концепта «dust» на состояние здоровья;

- 2) глагол с отрицательно-оценочной семантикой, акцентирующий негативные последствия проблемы, что повышает ее значимость:

*Owing to their active neural development, lead can permanently **disable** exposed children;*

3) лексема, выражающая негативную эмоциональную реакцию по поводу возможных непредвиденных последствий, связанных с проблемой:

*There's **concern** among scientists that "better living through chemistry" might result in a string of unintended human health consequences in the realm of dust.*

Таким образом, эвиденциальная и аксиологическая модальности усиливают релевантность проблемы «*dust*», тем самым формируя оценочную пресуппозицию значимости информации в заключительной части текста, связанной со способом минимизации проблемы. Данные виды модальности способствуют усилению релевантности ключевого концепта, благодаря чему автору удастся осуществить воздействие посредством информирования, т.е. косвенно убедить адресата в актуальности ключевого концепта. Вышеуказанные виды модальности формируют модальную доминанту, реализующую промежуточную прагматическую установку основной части – когнитивную модальность. Данная модальная доминанта носит название «когнитивная модальность», т.к. повышает значимость ключевого концепта за счет выведения нового знания о нем.

Прагматической установкой автора в заключительной части статьи «*Protecting your household from pollution starts with one simple step at the door*», является убеждение адресата в необходимости применения такого способа решения проблемы «*dust*», как «*shoeless household policy*». Для реализации данной задачи автору необходимо выразить свое отношение к новому знанию с точки зрения рациональности, целесообразности практического использования, что реализуется с помощью рациональной модальности. Данный тип модальности был выделен Ф. Палмером: «... рациональная модальность включает указание того, что является рациональным или разумным в данной ситуации» [3, с. 105–106]. Функция рациональной модальности в данной статье состоит в оценке автором конкретной меры «*shoeless household policy*» с точки зрения ее целесообразности в решении проблемы. В результате анализа выявлено, что средствами рациональной модальности являются динамический глагол с семантикой уменьшения, а также лексема с семой «полезность»:

Taking off outdoor clothing like jackets and adopting a shoeless household policy is one way to reduce indoor exposure to outdoor pollutants. Употребляя глагол *reduce* в целевой конструкции, автор акцентирует рациональность использования меры «*shoeless household policy*» для минимизации проблемы «*dust*»;

*Keeping shoes for outdoor use only has **benefits**.* Используя лексему с семой «полезность», автор убеждает адресата в целесообразности применения меры «*shoeless household policy*».

Рациональная модальность формирует модальную доминанту заключительной части – импозитивную модальность. Название «импозитивная» связано с прагматической установкой, которую она реализует – внушение адресату авторской точки зрения. Выражая оценку новой информации с точки зрения практической полезности, автор внушает адресату мысль о необходимости ее применения в повседневной жизни.

Итак, различные виды текстовой модальности создают основу для формирования модальных доминант, реализующих промежуточные прагматические установки автора в структурных частях текста – мотивационной модальности, когнитивной модальности, импозитивной модальности. Мотивационная модальность во вводной части стимулирует адресата к дальнейшему прочтению текста за счет придания важности ключевому концепту текста. Когнитивная модальность в основной части усиливает значимость ключевого концепта через информирование. Импозитивная модальность в заключительной части необходима для внушения авторской точки зрения адресату. Изучение модальности имеет теоретическую и практическую значимость при интерпретации текстов: модальные маркеры акцентируют для читателя те релевантные высказывания, в которых выражается авторская точка зрения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ракитина, С. В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста: авто-реф. дис. доктора филологических наук: 10.02.01 / С. В. Ракитина; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 46 с.
2. Орехова, Е. Н. Субъективная модальность высказывания: форма, семантика, функции: автореф. дис. докт. филолог. наук: 10.02.01 / Е. Н. Орехова; Московский гос. обл. ун-т. – М., 2011. – 42 с.
3. Palmer, F. R. Mood and modality / F. R. Palmer. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001. – 236 p.

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

Г. И. Ахрименя

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, akhrymeniagalina@gmail.com*

Статья рассматривает роль экстралингвистических знаний в процессе формирования грамматической компетенции. Особое внимание уделяется влиянию культурных различий на выполнение грамматических заданий. Автор анализирует методы оценивания грамматической работы с учетом экстралингвистического фактора, предлагает методы повышения мотивации студента.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, общекультурная компетенция, культурные особенности, экстралингвистический фактор, мотивация.

EXTRALINGUISTIC FACTOR IN LEARNING GRAMMAR

G. I. Akhrymenia

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, akhrymeniagalina@gmail.com*

The article considers the role of extralinguistic knowledge in the formation of grammatical competence. Particular attention is focused on the impact of cultural differences on the performance of grammar tasks. The author analyzes the methods of grammar work assessment taking into account the extralinguistic factor, proposes methods to increase student motivation.

Key words: grammatical competence, cultural competence, cultural differences, extralinguistic factor, motivation.

Концепция современного обучения иностранному языку предусматривает формирование поликультурной языковой личности как субъекта межкультурной коммуникации, способного реализовать себя в качестве высококлассного специалиста. Успешная иноязычная коммуникация подразумевает не только лингвистическую, но и общекультурную компетенцию, которая включает такие составляющие, как мотивационная, социально-поведенческая, этическая и другие. К общекультурной компетенции относятся, например, традиции, реалии, менталитет, культура страны изучаемого языка, особенности общения, знание правил хорошего тона, учет поведенческих характеристик.

Эксперты в области языка предлагают рассматривать грамматическую компетенцию в совокупности различных компетенций, то есть как одну из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. На наш взгляд, формирование грамматической компетенции неразрывно связано с развитием и совершенствованием как лингвистических, так и экстралингвистических компетенций, которые взаимообуславливают и дополняют друг друга. Цифровизация образовательного процесса и интенсивное использование информационных технологий позволяют успешно решать данную задачу в рамках образовательного процесса.

Однако как показывает практика, одну из сложностей в преподавании грамматики представляет аспектное обучение иностранному языку, которое подразумевает вынесение грамматики в качестве отдельного аспекта и отдельной дисциплины в рамках учебного плана. Безусловно, мы высоко ценим достоинства и преимущества такого подхода, тем не менее, надо признать и его отрицательную сторону. Согласно мнению многих экспертов в области языка, студент наиболее эффективно овладевает грамматическим материалом не как чем-то абстрактным, а в рамках изучения определенной устной темы, то есть привязанным к определенным ситуациям коммуникации и культурному контексту. И здесь следует отметить, что учебный план по грамматике не всегда совпадает, да и не может всегда совпадать с изучением темы по устной практике, где студенты уделяют больше внимания знакомству со страной изучаемого языка, а также анализу, обсуждению вопросов, касающихся общекультурной компетенции и определенных фоновых знаний.

На занятиях же по грамматике от студента зачастую требуется знание экстралингвистических знаний по умолчанию, особенно если занятия проводятся с использованием аутентичных материалов. И студент не сразу готов признать ошибку, если, по его мнению, он строго руководствовался правилом из учебного пособия. Тем более, когда речь идет об оценивании его грамматической работы. С другой стороны, весьма убедительно для него звучит тот факт, что

в век цифровых технологий широкий диапазон аутентичных видео, аудио ресурсов, учебных пособий и грамматических справочников дает возможность овладевать информацией самостоятельно и автономно расширять свой кругозор, углублять фоновые знания.

Следовательно, нельзя не согласиться с теми лингвистами, которые утверждают, что, учитывая экстралингвистический фактор при обучении грамматике, преподаватель способствует развитию мотивационной компетенции студента.

Таким образом, формирование грамматической компетенции неразрывно связано с развитием и совершенствованием общекультурной и мотивационной компетенций. В процессе обучения студент ориентируется на расширение своего кругозора, повышение эрудиции, а преподаватель при оценивании работ поощряет его стремление к получению экстралингвистических знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Норанович А. И., Шапошникова Н.М., Щербина Ю.М. Формирование грамматической компетенции у студентов начального этапа обучения на романо-германском отделении ЮФУ/ Известия Южного федерального университета. Фи-лологические науки. 2013. № 3. URL: <https://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/642/642> (дата обращения: 9.11.21)
2. Герасименко Т. Л., Грубин И. В. и др. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных Интернет-технологий. Коллективная монография. — М.: МЭСИ, 2013. — 119 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

О. П. Гицкая

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, olgits@gmail.com*

В статье рассматривается диалогическая речь, обучение которой на занятиях по иностранному языку способствует раскрытию творческого потенциала учащихся, а также формированию умения осуществлять естественное общение в реальной ситуации. Чтобы обучение диалогической речи было эффективным, содержание обучения должно быть внутренне значимым для учащегося, что будет стимулировать эмоциональный отклик и побуждать к решению реальной коммуникативной задачи. Также в статье рассматриваются примеры упражнений для формирования и совершенствования навыка диалогической речи. Поскольку трудности и ошибки могут сковывать общение на занятии, подчеркивается важность поощрения учащихся со стороны учителя, а также создания дружелюбной и поддерживающей атмосферы на занятии.

Ключевые слова: диалогическая речь; монологическая речь; полилог; говорение; коммуникативная задача.

SOME ASPECTS OF TEACHING DIALOGICAL SPEECH

O. P. Gitskaya

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, olgits@gmail.com*

In the article consideration is given to dialogical speech. Teaching dialogue in foreign language classes facilitates the disclosure of students' creative potential and formation of the ability to carry out natural communication in a real-life situations. In order for the teaching of dialogic speech to be effective, the content of the training must be internally meaningful for the student, which will stimulate an emotional response and encourage the solution of a real communicative task. The article also discusses examples of exercises for the formation and improvement of the skill of dialogic speech. Since difficulties and mistakes can hinder communication in the classroom, the importance of encouraging students from the teacher, as well as creating a friendly and supportive atmosphere in the classroom is emphasized.

Key words: dialogical speech; monological speech; polylogue; speaking; communicative task.

Действенным способом раскрыть творческий потенциал у обучающихся, причем, как на родном, так и на изучаемом языке, является обучение общению. Однако эту задачу обучения общению довольно сложно решить однозначно ввиду того, что общение должно носить максимально естественный характер, но проходит в рамках учебного процесса. Именно осознанная потребность осуществить реальное общение, а никак не заданная извне необходимость, является тем стимулом, который ведет к естественной речи. В основном на занятиях иностранного языка наряду с индивидуальной формой организации учебной работы также активно используются парные и групповые формы. Они представлены диалогической и монологической речью учащихся. Общение осуществляется в формах: учитель-учащийся, учитель-учащиеся, учащийся-учащийся, учащиеся-учащиеся. К сожалению, этого недостаточно для того, чтобы произошел подлинный акт общения, а также, чтобы общение стало средством поддержания жизнедеятельности учащихся как индивидуальностей. Именно поэтому так важно, чтобы учитель и учащийся были не только учебными, но и речевыми партнерами [1, с. 15]. Это, в свою очередь, обуславливает наличие хорошего психологического климата на занятии. Согласно содержанию обучения и разговорных тем, представленных в виде предметов обсуждения, учитель неизбежно касается предметов интереса обучающегося. Среди них имеются общественные события, поступки, спорные утверждения, массовые явления и прочие темы, обсуждая которые учащийся будет выполнять не столько заданное речевое действие, а решать речевую коммуникативную задачу, ощущая ту самую осознанную потребность осуществить реальное общение.

Для общения в устной форме необходимо наличие как минимум двух собеседников – говорящего и слушающего, в процессе общения которых возможна смена ролей. Как известно, процесс говорения разделяется на монологическую и диалогическую речь. Все же в реальных ситуациях общения (в семье, в клубе по интересам, на работе с коллегами и т.д.) мы чаще взаимодействуем через полилог, под которым мы понимаем групповое речевое взаимодействие участников общения в процессе решения коммуникативных задач.

Диалогическая речь – процесс общения, характеризующийся обменом высказываний двух и более лиц, сменяющих друг друга. Состав реплик говорящих может быть представлен

как одним словом, выполняющим функцию предложения, так и целым монологическим высказыванием. Поэтому можно говорить об условности разграничения диалогической и монологической речи. Объясняется это тем, что монологическая речь также предусматривает наличие слушающего и включена в общение, а оно диалогично по своей сути. Высшим уровнем обученности в диалогической речи отмечается умение вести беседу. Единицей обучения диалогу принято считать диалогическое единство, которое представляет собой не что иное, как микродиалог из нескольких реплик, которые связаны одной ситуацией общения. Стоит подчеркнуть, что единство реплик носит сиюминутный характер и обусловлено лишь конкретной ситуацией общения.

Обучение диалогической речи – лишь одна из задач обучения. Говоря об этапах в обучении диалогу, мы можем выделить имплицитный и эксплицитный. На имплицитном этапе диалогическая речь выступает как сопутствующая задача в то время, как основными выступают формирование или совершенствование грамматических и лексических навыков. Эксплицитный этап предусматривает формирование непосредственно самого навыка диалогической речи. Сложность в формировании навыка диалогического общения в том, что ему предшествует большая подготовительная работа: более простые умения и навыки должны быть поэтапно усвоены, чтобы заложить фундамент для формирования навыка диалогического общения [2, с. 51]. Так, диалогическое общение не мыслится без таких умений, как, например, умение четко сформулировать речевую задачу и планировать ход беседы, умение перехватить инициативу и реагировать на реплику партнера согласно ситуации.

На этапе формирования навыка диалогической речи обучение строится на основе диалогов-образцов. Это упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, чуть позже на репликацию и соотнесение реплик. Как показывает практика, составление и заучивание диалогов не приводит к достижению цели свободного говорения. Чтобы отступить от готового образца и разнообразить реплики в зависимости от ситуации, рекомендуется использовать в качестве основных упражнения, требующие быстро отреагировать на реплику собеседника согласно ситуации общения. «Как бы вы отреагировали на ... », «Как бы вы поступили...?» - вопросы, подобные этим подталкивают учащихся к самостоятельному выбору того, чем завершить высказывание. Однако польза условно-речевых упражнений, построенных на использовании диалогических единств, готовых речевых структур, также неоспорима. Такие упражнения будут обучать быстро реагировать на реплику с помощью клише, тем самым вырабатывая навык речевой стереотипии. Однако при обучении реагированию нужно принимать в расчет его формальный аспект, что допустимо в самом начале обучения диалогической речи. Заметим, что чем больше видов упражнений предложит учитель, чем более методически правильно будет подобран их комплекс с учетом речевой направленности, тем эффективнее будет идти обучение учащихся диалогу. Также на этапе формирования навыка диалогической речи учащимся могут быть предложены упражнения на перевод, ответы на вопросы на основе прочитанного или аудио материала, репетиция (учащимся предоставляется несколько попыток для ответа), использование карточек и опор (реакция на невербальные стимулы), которые стимулировали бы использование при ответах изученного материала, а также парные игры для закрепления разговорных структур. На базе выученного материала учащимся может быть предложено сконструировать новые фразы и предложения для формирования своего высказывания [3, с. 39].

Поскольку владение разговорной речью достигается лишь путем практических тренировок в языковом общении, все ситуации общения в учебной среде отрабатываются в парах. На этапе совершенствования навыка диалогической речи учащиеся должны уметь использовать в беседе изученный материал, суметь понять своего партнера по диалогу и дать реакцию адекватно ситуации, уметь ответить развернуто или прокомментировать услышанное, уметь поддержать беседу, заполнить возникшую паузу. Чем чаще речевые структуры будут использоваться в речи учащимися, тем реже они будут совершать ошибки. Учителю рекомендуется фиксировать ошибки, а после предложить учащимся перевести те предложения, где были допущены ошибки, с русского языка на изучаемый. Часто происходит так, что боязнь ошибиться сковывает общение и чревата потерей интереса к изучению языка. В связи с этим важно проводить работу над ошибками в доброжелательной манере.

Важным моментом в обучении диалогической речи является снижение заданности речевого поведения и увеличение его самостоятельности. Во многом этому будет способствовать постепенный отказ от опор, подсказок и ключевых слов и их замена на диалог-обмен мнениями, расспрос, обсуждение ситуации проблемного характера, которая существует в реальной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. М.: Русский язык, 1989. – 567 с.
2. Борисова, Р. Г. О некоторых приемах обучения диалогической речи/ Р.Г. Борисова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 51 – 54.
3. Перкас, С.В. Учебный диалог на уроках английского языка / С.В. Перкас // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 38 – 42.

РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ЛЕКСИКОНА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Н. И. Говорова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь govorova_nina@tut.by*

При овладении лексическим аспектом текстовой деятельности на первый план выступает семантическая функция языка как формы обобщения, присвоения и передачи опыта. Собственно-лингвистическая часть тезауруса личности, где знания о мире связаны с языковыми формами вербализации этих знаний, определяется как лексикон. Основой формирования иноязычного лексикона является эвристическая мыслительная задача, предметом поиска которой способ воплощения смысла в тексте либо его понимание.

Ключевые слова: текстовая деятельность, речемыслительная задача, лексикон, выбор и комбинирование лексических единиц, синтагматические и парадигматические связи.

COGNITION-COMMUNICATION TASKS AS A MEANS OF THE SECOND
LANGUAGE LEXICON DEVELOPMENT

N. I. Hovarava

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, govorova_nina@tut.by*

The semantic function of any language is primary in vocabulary study as it is the function of generalization, acquisition and communication of individual experience to other people. The linguistic part of the personal thesaurus where the picture of the world is verbalized can be defined as the lexicon. A second language lexicon formation is facilitated through solving a number of cognition-communication tasks on looking for the sense in the text and its implementation in it.

Key words: text activities, lexicon, the choice and combination of vocabulary units, paradigmatic and syntagmatic links, cognition-communication tasks.

При овладении лексическим аспектом текстовой деятельности на первый план выступает семантическая функция языка как формы обобщения, присвоения и передачи опыта индивидуумом. Это означает, что правила употребления слов как орудий речевой деятельности являются следствием актуального членения обучающимися экстралингвистической ситуации, а также следствием обобщений в области оперирования семантико-лингвистическими единицами.

Собственно-лингвистическая часть тезауруса языковой личности, где знания о мире связаны с языковыми формами вербализации этих знаний, определяется как лексикон. Этим термином характеризуется организация словестной памяти, заключающей в себе для каждого человека результаты его/ее индивидуального и коллективного опыта [1]. Это инструмент установления семантических связей как воспринимаемого, так и порождаемого текста. Вышеизложенное позволяет предположить, что организованная соответствующим образом текстовая деятельность может способствовать формированию лексикона обучающихся на иностранном языке. На ключевые слова, обладающие действительным значением и контекстуально выраженным смыслом, опираются семантические линии, пронизывающие весь текст и отражающие семантические связи между словами. С помощью смысловых линий и осуществляется свертка и понимание текста, а также его развертывание при порождении высказываний.

Рассмотрим операции речевой деятельности, отражающие связи и отношение между словами в лексиконе человека. Психолингвистические исследования показали, что это процесс выбора лексической единицы из соответствующей парадигматически связанной группы слов и комбинирования ее с другими лексическими единицами по линии синтагматики. Именно эти два момента – парадигматическое соотношение отдельных лексических значений, которые образуют понятия, и синтагматические объединения слов в целые высказывания, являются двумя самыми общими психофизиологическими условиями, которые необходимы для превращения мысли в речь (Л. С. Выготский). В настоящее время утверждается также идея о глубоком и динамичном взаимопроникновении семантики и синтаксиса. «Коль скоро грамматическая природа слова неразрывно связана с его семантикой, то можно говорить о существовании в предложении непрерывного спектра перехода от семантики к синтаксису и от синтаксиса к семантике» [3].

В процессе порождения высказывания происходит автоматизированное извлечение лексической единицы и ее сочетания, в процессе рецепции – те же операции, но в обратном порядке (И. А. Зимняя). Выбор и комбинирование и есть «всеобщее генетическое отношение» лексико-семантической системы. Действия выбора и комбинирования и составляющие их семантические мыслительные операции, это действия установления, либо воссоздания смысловых связей, ассоциаций между различными единицами (словами) на различных уровнях текста. Именно эти действия лежат в основе упорядочения единиц внутреннего лексикона. В терминах К. Прибрама, Ю. Галантера, Д. А. Миллера – это операции внутреннего программирования и лексико-грамматического развертывания высказывания/текста.

Поскольку при изучении иностранного языка воплощением ситуации речевого общения является текст, то для обеспечения условий вычленения концептуальных, контекстуальных и вероятностно-статистических признаков слова необходимо восприятие обучающимися достаточно большого количества текстов, иллюстрирующих различные ситуации речевого общения, в которых данная лексика употребляется носителями языка. Вторым доводом в пользу данного утверждения является то, что из-за субъективного характера кодов памяти человека можно только приблизительно определить заранее, какие именно признаки лексической единицы покажутся существенными тому или иному индивиду.

Текстовая деятельность – это всегда решение определенной речемыслительной задачи, а сам текст – это условие задачи, т.к. всякая целенаправленная деятельность выступает как иерархия общих и частных практических и познавательных задач. А наличие конкретной познавательной задачи служит в качестве основного признака (сущности) процесса учения. Действительно, понятие «учебная задача» в современной педагогической науке переплетается с понятием «проблемная ситуация», «содержательное обобщение», «полная и самостоятельно найденная ориентировочная основа действия» и т. п. Систематическое решение студентами учебно-познавательных задач способствует также развитию интеллектуальных умений, включающих, в частности, мыслительный анализ, рефлексии и планирование своей деятельности. В зависимости от характера условий будут различаться и пути решения задач – они могут быть более или менее самостоятельными и творческими. Задачи, характерные для речевой деятельности, как правило, сочетают в себе как алгоритмический, так и эвристический поиск.

Исходя из этого мы можем заключить, что текстовая учебная задача – это эвристическая мыслительная задача, предметом поиска которой является способ воплощения смысла в тексте, либо его понимание, с помощью лексических средств. Решение данного типа задач является основой формирования лексикона на иностранном языке.

Рассмотрим кратко процедуру решения текстовых задач лексическими средствами. На мотивационно-побудительном этапе решения задачи при восприятии текста познавательная потребность находит себя в предмете речевой деятельности – мысли. На ориентировочно-исследовательском этапе решения текстовой задачи понимание значения слова проходит две ступени: сначала первичное прогнозирующее узнавание значения слова, опирающееся на прошлый языковой опыт и долговременную память, а затем, вторичное, контекстное, понимание, осуществляемое в текущей ситуации и на основе оперативной памяти [4]. Исполнительский этап решения текстовой задачи при восприятии текста – это его понимание, что выражается в перефразировке и словах-эквивалентах, сохраняющих общий смысл текста. Продуктом такой деятельности будет, следовательно, также текст.

Текстовая задача при порождении текста решается следующим образом. На мотивационно-побудительном этапе предметом деятельности, как и в рецепции, является мысль и смысл высказывания. На ориентировочном этапе адресант знает только общий предмет или тему высказывания. Третий, исполнительский уровень решения текстовой задачи в продуктивных видах речевой деятельности имеет внешнее выражение в звуковой или графической форме. Сравнение процедуры решения текстовой задачи в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности свидетельствует об общности способа решения, основанного на действиях и операциях, составляющих механизм осмысления, а также объективации, либо экспликации смысла в тексте с помощью лексических средств. Они имеют в основе общее смысловое действие, направленное на осознание предмета речевой деятельности, мысли и ее вербализации.

На основе вышеизложенного, мы определяем следующие основные умственные действия с лексикой, объективируемые в учебной деятельности, как умения при решении текстовых задач, которые способствуют объективации или экспликации смысловых связей текста с

учетом их иерархии. Это задачи на: соотнесение значения слова с темой (общим содержанием высказывания/текста); нахождение лексических единиц, обеспечивающих выделение смысловых частей текста; прогнозирование значения лексических единиц в линейном развертывании текста на основе установления различного рода смысловых связей между ними; обозначение соответствующими лексическими единицами главного и второстепенного в тексте; определение ситуативного значения слова на основе анализа экстралингвистических компонентов текста и т.д.[5]

Вышеизложенное позволяет моделировать работу обучающихся над иноязычной лексикой в виде комплекса алгоритмических и эвристических текстовых задач. Алгоритмические задачи концентрируют внимание обучающегося на лексическом аспекте речевой деятельности, формирует парадигматические и синтагматические связи между словами, постепенно вырабатывают представление о системе иностранного языка, что способствует формированию лексикона как механизма использования лексики в речевой деятельности.

Однако, в процессе понимания речи и порождения речевого сообщения преобладают эвристические действия. При решении эвристических задач, студент использует как осознаваемые способы действия, так и интуицию. Разрабатывая эвристические задачи, мы специально задаем студенту предметный план речевой деятельности – мысль – таким образом, чтобы она требовала для своего выражения именно изучаемых подлежащих усвоению средств. В перспективе целесообразным представляется поиск и создание лексически-ориентированных упражнений на основе определения дополнительных операций, способствующих более прочному и осознанному формированию иноязычного лексикона, а также использования информационных технологий и иных инновационных средств обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Knitsch W. Memory and Cognition. – N.Y., 1977.
2. Маркова А. К. Психологические вопросы формирования учебной деятельности школьников. – М., 1991. – с.183.
3. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус русского языка. – М.: Наука, 1981. – с.326.
4. Репкина Г. В. Исследование оперативной памяти: Автореф. дис. канд. психол. н. – М., 1967.
5. Говорова Н. И. Самостоятельная внеурочная работа над иноязычной лексикой в старших классах средней школы (английский язык): дисс. Канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Н. И. Говорова. – Минск, 1994. – 134 л.

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ

Е. В. Гриневич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь sidorofna@gmail.com*

В статье рассмотрены особенности аналитического чтения, составляющие компоненты, также дано обоснование актуальности его применения на занятиях по иностранному языку. Автором приведен алгоритм работы с публицистическими текстами, сформулированы особенности формирования аналитического мышления через анализ и синтез составляющих элементов текста как частей единой системы.

Ключевые слова: аналитическое чтение; анализ; синтез; система; публицистика.

ANALYTICAL READING OF NEWSPAPER ARTICLES

E. V. Grinevich

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, sidorofna@gmail.com*

The article covers the main features of analytical reading, its components. The author explains importance of this approach at foreign classes. The article presents the algorithm of the text analysis, shows development of analytical thinking through analysis and synthesis of the text parts as elements of one system.

Key words: analytical reading; analysis; synthesis; system; newspaper articles.

Вопрос актуальности подготовки специалиста экономического профиля остро стоит перед преподавателями иностранных языков, так как их освоение помимо языкового компонента, носит целый ряд необходимых для изучения аспектов. К одному из них можно с уверенностью отнести аналитическое чтение на материале газетных статей на профессиональную тематику.

Вызванная пандемией ситуация на рынке труда характеризуется высоким уровнем безработицы, которая составила 400 млн. безработных (10.7 % населения планеты) [1, с. 97]. Как реакция сотрудников на изменения внешних условий, а также необходимости в поиске нового рабочего места и сохранения текущего, определились следующие тенденции: перекалфикация (*reskilling*) и повышение профессиональной квалификации (*upskilling*) [1, с. 98]. В условиях возросшей неопределенности, непредсказуемости, скорость повышения квалификации является ключевой для поиска рабочего места. Только специалист с современными, актуальными знаниями может оказаться востребованным в условиях растущей конкуренции.

Высокая адаптивность отличается мгновенной реакцией на внешние обстоятельства. Способность быстро обучаться, быстро овладевать новыми знаниями, а также навык определять ключевые темы для развития и обучения являются важными компетенциями у будущих специалистов. Возросшая конкуренция на рынке труда оставляет мало времени на переобучение и смену направления развития. Находясь в условиях ограниченного временного ресурса важным видится подготовка специалиста в первую очередь, к работе с материалом, его анализ, умение быстро получать необходимую информацию и трансформировать ее в знания. Знания — это «продукт познания» [2, с. 60]. Обучение аналитическому чтению в достаточной степени служит достижению поставленной цели. Материалом для обучения являются газетные статьи из таких англоязычных изданий как: *The Financial Times, The Guardian, The Economist*. Данные издания ориентированы на актуальные новости в сфере бизнеса и экономики, и представлены рядом качественной аналитической публицистики. Именно данный вид статей представляет наибольший интерес для осуществления обозначенного формата работы. Кроме того, важным преимуществом является языковой аспект обучения, аналитическое чтение проводится на иностранном языке с использованием оригинальных текстов. Таким образом помимо формирования аналитического навыка работы с газетными статьями, учащиеся овладевают актуальной лексикой своей профильной направленности.

Так как аналитические статьи следуют определённому плану написания, при изучении структуры текста и его лучше понимании необходимо освоить последовательность изложения идей автором. Начальные занятия по работе с публицистикой посвящены ознакомлению со структурой статей – заголовок, подзаголовок, введение, основная часть статьи, заключение. Дальнейшее изучение связано с работой над правилами построения заголовков, определения главной идеи статьи при использовании подзаголовка.

После определения ключевой идеи, происходит проработка общего плана самой статьи: определение крупных смысловых блоков, установление логики между ними и причинно-следственной связи. Для освоения данного этапа работы необходима определенная подготовка в умении не только анализировать, но и синтезировать полученный материал. Поскольку синтез является важной частью анализа, «анализ без синтеза порочен» [3, с. 400]. Необходимо проанализировать каждый абзац на предмет определения в нем ключевых слов и их обобщения. Кроме того, важным является понимание структуры каждого абзаца отдельно. Который представлен следующим образом: вводное или ключевое предложение, объяснение высказанной идеи при помощи фактов, данных, цитат известных людей, обобщающее предложение. Таким образом, зная структуру абзаца, можно только на этапе просмотрового чтения изучая первые и последние предложения в каждом абзаце определить общее направление всей статьи. На данном этапе работы над текстом помогает выделение ключевых слов и их обобщение.

Определение ключевых слов в каждом абзаце, их группирование, соотнесение общей темы статьи с планом, полученным при анализе первых и последних предложений, позволяют синтезировать полученный материал и обобщить его в крупные блоки. На данном этапе важное место занимает ознакомление с некоторыми стилистическими фигурами, такими как: повтор, рефрен, гипербола, инверсия, параллелизм и др. Важным видится обучение определению коннотации слов, что помогает определить общую эмоциональную тональность текста. Данный вид статей отличается скрытым отношением автора к описываемой проблеме, однако умение отделить мнение автора от фактов, является важным навыком при работе с любым материалом.

После тщательного анализа текста, определения его структуры, эмоциональной направленности, синтезирования больших блоков, которые представляют элементы текста как системы, важно установить логику и причинно-следственную связь между этими блоками. Работа на данном этапе помогает учащимся освоить навык анализа и показывает взаимосвязь между элементами. К сожалению, приходится сталкиваться с проблемой, когда студенты легко выделают большое количество деталей, но дальше не знают, что с этими элементами делать, так как для них они предстают как набор абсолютно разрозненных, не связанных фактов. Именно объединение этих элементов в систему, установление между ними связи, выявление скрытых смыслов помогает перевести информацию в знание, так как именно в это время учащиеся сами вырабатывают не только связи внутри текста, но и вынуждены обращаться к знаниям, полученным на других предметах, что приводит к расширению всей картины в целом, а также понимания места данного кейса в системе всей бизнес-структуры.

Таким образом, аналитическое чтение видится как важный инструмент для формирования навыков работы с любым текстом, умение в нем быстро ориентироваться, выделять основные идеи, устанавливать связи как внутри текста, так и за его пределами. И что немаловажно использовать для этого иностранный язык и овладевать профессиональной лексикой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гриневич, Е. В. Профессиональная подготовка экономистов-международников: образовательные стандарты / Е. В. Гриневич // The world of Academia. Мир университетской науки: культура, образование. – 2021. № 2. – С.97–105.
2. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

МЕТАФОРИЧНОСТЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

С. А. Дубинко

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dubinko@bsu.by

В данной работе метафоричность рассматривается как явление, проникающее в сферу повседневной жизни, делового и профессионального общения через наше мышление и поступки, определяя специфику языка данной культуры. Поскольку коммуникация основана на концептуальной системе, определяющей наши действия и поступки, отражая ценности и мировоззрения разных культур, язык является важным источником того, как структурируется процесс человеческого мышления в целом и в различных культурах – в частности. Изучение базовых когнитивных метафор в различных культурах с учетом ценностей, укоренившихся в этих культурах, может пролить свет коммуникативную специфику данной культуры, а также на особенности концептуальной структуры английского дискурса.

Ключевые слова: метафоричность; концептуальная система; когнитивная метафора; монохронные культуры; полихронные культуры; культуры, ориентированные на деятельность; культуры, ориентированные на гармонию личных отношений; ценности; убеждения.

METAPHORICITY IN INTERCULTURAL ASPECT OF BUSINESS COMMUNICATION

S. A. Dubinko

Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, dubinko@bsu.by

Metaphoricity is seen as a phenomenon that penetrates the sphere of everyday life, business and professional communication through our thinking and actions, determining the specifics of the language of a given culture. Since communication is based on a conceptual system that determines our actions and behaviour, reflecting the values and worldviews of different cultures, language is an important source of how the process of human thinking is structured in general and in different cultures in particular. The study of basic cognitive metaphors in different cultures, taking into account the values ingrained in these cultures, can shed light on the communicative specifics of a given culture, as well as on the features of the conceptual structure of English discourse.

Key words: metaphoricity; conceptual system; cognitive metaphor; monochromic cultures; polychromic cultures; doing-oriented cultures; being-based cultures; values; beliefs.

В основе нашего рассмотрения метафоричности в сфере делового и профессионального общения лежит взгляд на метафору не только как характерную особенность языка, а как явление, которое глубоко проникает в сферу нашей деловой и повседневной жизни через наше сознание и действия [1, с. 4]. Наша концептуальная система является изначально метафоричной по своей природе, а языковая метафора отражает базовый когнитивный механизм. Концептуальная система играет важную роль в определении реалий, которые нас окружают, а также взглядов и мировоззрений, в основе которых лежат фундаментальные ценности каждой культуры. Ценности, глубоко укоренившиеся в разных культурах, отражаются в базовых когнитивных метафорах языка, и их изучение может пролить свет на коммуникативную специфику данной культуры. На примере концепта “*argument*” (аргумент, спор) и концептуальной метафоры “*argument is war*” (спор-война) Дж. Лакофф приводит ряд выражений, в которых отражена эта метафора: “*He attacked every weak point in my argument*” (Он атаковал все слабые положения моего аргумента), “*He shot down all my arguments*” (Он разбил все мои доводы). Хотя нет физической битвы, есть вербальная битва, и структура аргумента (атаковать, защищать, подвергать контратаке) отражает это в языке. Таким образом, метафора “*argument is war*” (спор-война) структурирует наши действия, которые мы осуществляем в споре. Метафора как лингвистическое выражение возможна потому, что существуют метафоры в концептуальной системе человека и, соответственно, язык метафорически структурирован [1]. И здесь важно подчеркнуть, что различные культуры по-разному расставляют приоритеты в ценностной картине мира. Это отражается и в отношении ко времени в бизнесе, достижениям, карьере: “*doing-oriented*” (культуры, ориентированные на деятельность, результат) и “*being-based*” (культуры, ориентированные на гармонию личных отношений).

В классификации метафор, представленной в работах Дж. Лакоффа, М. Джонсона и М. Тернера [1, 2], отражены различные сферы деятельности: международные отношения, экономика и т.д. Государство, например, может быть представлено как личность (братья, соседи).

Предметом исследования являются также метафоры движения, метафоры чувственного восприятия, времени [3, с. 193]. Некоторые метафоры настолько укоренились в человеческой концептуальной системе, что их уже не рассматривают как образные выражения: *“Do you follow my argument?”* (Вы следуете моим аргументам?), *“We have already covered those points”* (Мы уже затронули эти вопросы).

Сравнительный анализ различных языков и языков двух культурно противоположных групп, имеющих общий языковой код, показывает, что высказывания представителей этих двух групп, сделанные на одном языке, английском, по-разному могут восприниматься ими в разных сценариях. Традиции использования тактик речевого взаимодействия имеют социологические и культурные корни. Они включают знания о ценностях, убеждениях, нормах и отношениях, которые различаются в разных культурах. Есть также общие, базовые ценности, которые принадлежат к общему фонду знаний Homo Sapiens и лежат в основе так называемых базовых метафор. Другие же составляют основу коммуникативной компетенции, которая обусловлена межкультурным фактором общения.

Лингвистический анализ метафоричности показывает, что в современном англоязычном дискурсе он носит многоступенчатый характер, и его изучение может значительно повысить нашу компетентность в отношении коммуникативной специфики конкретной культуры. Метафорическая структура в языке отражает фундаментальные понятия и фундаментальные ценности каждой культуры. Так, в монохронных культурах, к которым относятся американцы и большинство представителей западноевропейских линейных культур, отношение ко времени как высшей ценности отражено в метафорах *“You are running out of time”* (Ваше время истекает), *“You don't use your time profitably”* (Вы не используете свое время с выгодой) и др. В полихронных культурах (мультиактивные культуры), к которым в большей степени принадлежат некоторые южноевропейские страны, приоритеты смещаются в сторону общения на деловой встрече, на самой дискуссии, а не к повестке дня. Отсюда возможно планирование нескольких событий в единицу времени, а шкала ожидания может быть несколько растянута *“to stretch time”* (растягивать время), *“to manipulate time”* (манипулировать временем).

Приоритеты в ценностной картине мира по-разному распределяются не только в различных культурах и субкультурах, но и в менталитете различных представителей культур. Как отмечает Дж. Лакофф, концепция «чем больше, тем лучше» может вступить в противоречие с вопросом: «Стоит ли мне теперь выбирать большую машину, за которую я буду выплачивать ссуду из зарплаты на длительный срок, или я ограничусь лишь той, что дешевле, малолитражкой?». Здесь в выборе преобладает отношение человека к концепции будущего: возможно, стоит отказаться от машины, которая будет «съедать» большую часть его зарплаты на выплатах [1, с. 23].

В повседневной жизни и деловом общении мы порой неосознанно используем метафоры: «облекаем идеи в слова» (*put ideas into words*), «дарим, отдаем кому-то идеи» (*give ideas*), «хороним идеи» (*bury ideas*), выигрываем или проигрываем споры (*win or lose arguments*).

В текстах экономического характера мы также наблюдаем широкое применение метафор, которые обращаются к таким концептуальным вопросам в нашей повседневной жизни, как время, движение, пространство и т. д. Многие метафорические выражения относятся, в частности, к деньгам: *“spend”* (тратить), *“invest”* (инвестировать), *“budget”* (бюджет), *“profitably”* (выгодно). Некоторые из них относятся к ограниченным ресурсам: *“use up”* (израсходовать), *“have enough of”* (иметь в полном объеме), *“run out of”* (закончиться) [1, с. 8].

Метафоры отражают культурные особенности в отношении концепции будущего. В западных культурах, в Соединенных Штатах люди склонны думать о времени как о чем-то фиксированном в природе. Концепция времени представлена как дорога или лента, уходящая в будущее, по которой человек движется вперед. Дорога состоит из множества участков, которые нужно разделять – по одному. Это основная особенность монохронных культур: будущее обозримо, планируется одно событие в единицу времени. Люди, которые не умеют планировать мероприятия, не пользуются большим уважением. Слово *“future”* (будущее) используется с определенным артиклем в американском английском языке: *“in the future”* (в будущем). Представление о будущем полихронных культур может охватывать столетия. Время и будущее можно сравнить с музеем с бесконечными залами и комнатами. Зрители идут по музею, освещая

каждую сцену, проходя по ней. Допустимо несколько событий в единицу времени. Эти разные подходы ко времени и представлению о будущем показывают различия в подходах к деловым встречам, повестке дня, контракту, долгосрочному и краткосрочному планированию, срокам: “*All upcoming events are listed in the paper*” (Все предстоящие события перечислены в газете), “*What’s coming up this week?*” (Что будет на этой неделе?), “*I’m afraid of what’s up ahead of us*” (Я боюсь того, что нас ждет впереди).

Поскольку концепция времени и представления о будущем различны в разных культурах, что выражается в языке, общение порой затруднено.

Уровни и стадии метафоризации дискурса отражают несколько наиболее часто встречающихся групп метафор, а также обеспечивают их последовательную метафорическую проекцию. Государства, например, могут сравниваться с людьми, что позволяет понять их действия с позиции основных категорий перцептивного опыта и взаимодействия с окружающей средой: у них есть своя линия поведения, они могут быть друзьями, партнерами. С помощью перцептивных метафор могут отражаться международные отношения и контакты: углубление сотрудничества, тесные контакты, болезненные переговоры, смягчение позиций и т. д. [5].

Последовательная метафоризация также может происходить через активацию метафор движения: “*to back down*” (отступить), “*to challenge*” (бросить вызов), “*to raise a question*” (поднять вопрос), “*Let’s bring it up for discussion*” (Давайте вынесем это на обсуждение), “*That’s still up in the air*” (Это все еще висит еще в воздухе).

Таким образом, социокультурный аспект (то есть повседневная деятельность людей, их обычаи, образ мышления, ценности, верования) – важное составляющее эффективного речевого общения, которое должно носить осмысленный характер с первых этапов процесса изучения языка. Именно с этим аспектом тесно связано формирование социокультурной и коммуникативной компетенции, успех или неудача в общении. В этом контексте изучение уровней метафоричности весьма значимо и актуально, т. к. может значительно повысить нашу межкультурную осведомленность в различных сферах делового общения, а также пролить свет на особенности концептуальной структуры английского дискурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors we live by* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 2003. – 276 p.
2. Turner, M. *The literary mind* / M. Turner New York. – Oxford University Press, 1996. – 187 p.
3. Скребцова, Т. Г., Уровни метафоричности дискурса / Т. Г. Скребцова // Когнитивные сценарии коммуникации. На перекрестке языков и культур. Доклады меж. науч. конф. / Ред. С. С. Дикарева, Т. Г. Скребцова. – Симферополь: Изд-во ТНУ им. В. И. Вернадского, 2002. – 230 с.
4. Lewis, Richard D. *When Cultures Collide: Leading Across Cultures* / Richard Lewis – 3rd ed. Nicholas Brealey International, 2006. – 591 p.
5. Баранов, А. Н. Очерк когнитивной теории метафоры. // Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора. Материалы к словарю. – М., 1991. – С. 184 – 193.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О. С. Жуковец

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь 800108@tut.by*

В статье рассмотрены преимущества мультикультурного подхода к обучению иностранному языку. Сформулированы принципы и стратегии преподавания в контексте дифференцированного подхода и диалога культур в условиях глобализации, а также его значение для подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: мультикультурный подход; дифференцированный подход; многонациональный класс; глобализация; диалог культур

MULTICULTURAL APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

O. S. Zhukovets

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, 800108@tut.by*

The article covers the advantages of the multicultural approach to teaching a foreign language. The principles and strategies of teaching are formulated in the context of the differentiated approach and dialogue of cultures in the process of globalization, as well as its importance for the training of future specialists.

Key words: multicultural approach; differentiated approach; multinational classroom; globalization; dialogue of cultures

В условиях глобализации, всеобщей мобильности, экспорта образовательных услуг тенденция расширения многообразия в рамках одного образовательного учреждения постоянно растёт. Преподавание иностранного языка в мультикультурной группе, имеет свои особенности, трудности и преимущества. Понятие многообразия подразумевает не только национальность, но и религию, социально-экономическое положение, сексуальную ориентацию, языковую принадлежность.

Мультикультурное образование, как осознанный подход к обучению, приносит пользу и учащимся, и преподавателям, так как помогает добиться успеха студентам с разным образовательным и жизненным опытом и потребностями, способствует воспитанию толерантности, готовит к успешной карьере и выживанию в условиях глобализации.

На факультете международных отношений БГУ преподавание английского языка осуществляется в смешанных многонациональных группах. Если глубже проанализировать социальный портрет каждой группы, мы увидим не только национальное, географическое, но и культурное, религиозное, социальное многообразие.

Совместное изучение иностранного языка создаёт естественную среду для межкультурного взаимодействия на уровне маленького коллектива. Задача преподавателя – выстроить методику преподавания в рамках одной группы с учетом социокультурных и национальных различий, поощрять межкультурную осведомленность студентов, поддерживать проявления индивидуальности, способствовать активному участию каждого обучаемого в общем образовательном процессе.

Вот некоторые стратегии, позволяющие сделать этот процесс успешным:

Внимание преподавателя к личности каждого обучаемого. Демонстрация искреннего интереса к студенту помогает установить доверие и построить взаимоотношения, где каждый участник чувствует себя ценным и уникальным. Видя подчёркнутое безусловное уважение и принятие со стороны преподавателя, студенты перенимают этот стиль для коммуникации в рамках группы. Уважительное общение является основой создания теплой располагающей атмосферы для изучения иностранного языка.

Установление эффективной двусторонней коммуникации. Помимо персонального знакомства со студентом, преподаватель должен наладить взаимодействие внутри группы. Индивидуальные консультации, онлайн общение с помощью образовательных платформ и мессенджеров повышают качество обратной связи, позволяют преподавателю держать руку на пульсе, вовремя выявлять проблемы, проверять включённость каждого студента в общую работу, а также корректировать учебный процесс, исходя из индивидуальных потребностей каждого члена языковой группы [1, с.77].

Признание и принятие многообразия. Уважительное отношение к носителям другой культуры позволяет каждому студенту осознать свою уникальность, увидеть различия и нюансы в рамках одной группы. Признание этих различий создаёт безопасное пространство для обсуждения, способствует взаимопониманию в аудитории и за её пределами. Важно заострять внимание, какое поведение является оскорбительным, недопустимым в том или ином культурном контексте.

Развитие культурной чуткости и тактичности. Необходимо не только поддерживать открытый диалог между студентами, но и прививать деликатное отношение к культуре каждого члена группы. Например, использовать в учебном процессе актуальные онлайн ресурсы, которые помогут расширить осведомлённость учащихся о культуре друг друга. Преподаватель может предложить интерактивные учебные задания, предполагающие тесное сотрудничество студентов группы. В этих условиях каждый участник образовательного процесса чувствует себя включённым, получает возможность учиться в своём темпе и манере, а соответственно имеет больший шанс на успех.

Разработка плана и тематики занятий с учётом культурного разнообразия в группе. Мультикультурный подход к преподаванию должен отражаться и в тематике занятий. Преподаватель может использовать источники и материалы, отображающие многообразие взглядов и представлений в рамках одной проблемы. Совершенствуя навыки иноязычной коммуникации в рамках отдельно взятой темы, студенты учатся тактично выражать свою точку зрения, делиться уникальным опытом, внимательно и уважительно выслушивать собеседника, находить точки соприкосновения и компромиссы.

Свобода и гибкость образовательного процесса. В рамках мультикультурного подхода наиболее интересны и ценны занятия, построенные с опорой на собственный опыт и мировоззрения обучаемых. Важно дать студентам возможность найти и представить по теме свои собственные материалы, отражающие национальную и культурную идентичность. Групповые проекты также являются эффективным способом познакомить учащихся с различными точками зрения, позволяя им работать вместе над исследованием и решением общей проблемы. Это готовит студентов к профессиональной деятельности в условиях, где им придется сотрудничать с разными людьми для достижения общих целей.

Мультикультурный подход в преподавании важен не только для создания комфортной среды обучения, но и для достижения педагогических целей в долгосрочной перспективе:

— *Студенты учатся быть чуткими и толерантными.* Личный опыт взаимодействия с представителями различных культур на этапе обучения может предотвратить формирование штампов и предубеждений в будущей профессиональной деятельности.

— *Студенты получают возможность учиться на чужом опыте.* Взаимодействуя с представителями разных культур в одной аудитории, они имеют более полное представление о предмете, учатся воспринимать и анализировать чужой опыт, узнавать свои сильные стороны, видеть уникальный вклад каждого в общий созидательный процесс.

— *Студенты становятся более открытыми.* Опыт взаимодействия с носителями разных культур расширяет кругозор, прокачивает навыки коммуникации в кризисных условиях, делает восприимчивым к новым идеям, стимулирует глубокое изучение проблем с учётом разных точек зрения.

— *Студенты чувствуют себя увереннее и безопаснее.* Мультикультурный подход предполагает уважительное отношение к личности без противопоставления другим, учит взаимодействовать с представителями разных социальных групп, открыто высказывать свою точку зрения.

— *Студенты лучше подготовлены к профессиональной деятельности в глобальном мире.* Умение находить общий язык с людьми разной социокультурной принадлежности является конкурентным преимуществом на современном рынке труда.

В условиях глобализации и растущего многообразия мультикультурный подход к обучению стал незаменимым инструментом подготовки будущих специалистов. Гибкость и адаптация в быстро меняющемся мире, готовность к принятию разных мировоззрений и стилей жизни – важные навыки для успешной карьеры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пасейшвили, И.Н. Мониторинг самостоятельной работы студентов. / И. Н. Пасейшвили // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник трудов преподавателей языковых кафедр ФМО. Выпуск X. – Минск: БГУ, 2020. – С. 77 – 79.

НЕСКОЛЬКО РЕКОМЕНДАЦИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ ОНЛАЙН

Н. А. Костерова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, natalkos@rambler.ru*

В данной статье предпринимается попытка обобщить и проанализировать опыт проведения занятий онлайн отечественных и зарубежных преподавателей. Данный опыт безусловно отличается от традиционной работы в аудитории и выдвигает новые требования для организации учебного процесса. Установлено, что существует два компонента учебного процесса: когнитивные и социально-эмоциональные, которые более всего страдают при переходе обучения онлайн. Предлагаются наиболее интересные методики из опыта отечественных и зарубежных преподавателей, привносящие в виртуальные классы элемент социализации эмоционального взаимодействия и помогающее координировать внимание студентов в группе.

Ключевые слова: интерактивные элементы, когнитивный и социально-эмоциональный компонент, социализация, виды опроса, использование чата.

SOME TIPS ON EFFECTIVE LEARNING ONLINE

N. A. Kosterova

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, natalkos@rambler.ru*

This article intends to summarise online teaching experience in Belarus and abroad. Online teaching differs from the traditional one and therefore has requirements of its own. While there are two ways in which students learn: cognitive and socio-emotional, some faculty assume unduly that only cognitive learning is possible online. A focus on socio-emotional learning helps not only involve students emotionally but keep them engaged in online classes.

Key words: interactive elements, cognitive and socio-emotional learning, socialising, use of warm and cold calls, use of chat.

Стиль проведения занятий имеет большое значение при работе онлайн. Так многие американские профессора стараются придерживаться формального стиля как в преподавании, так и в одежде, т. е. обязательны пиджак и галстук. Тем не менее, другие преподаватели настаивают, что неформальный характер общения помогает создать непринужденную атмосферу, которая способствует появлению чувства общности и зарождению студенческого коллектива. В конечном счете от самого преподавателя зависит, какого стиля он хочет придерживаться: будет ли его занятие похоже на бизнес-встречу, дружеское обсуждение или что-то среднее. Выбор может быть любым, однако, он должен быть осознанным, нельзя надеяться на импровизацию. Опытные преподаватели после нескольких занятий подводят итоги и анализируют, насколько правильно выбран стиль и тон общения с аудиторией онлайн.

В независимости от содержания занятия задача преподавателя сделать его максимально интерактивным. Одна из основных целей работы онлайн – координировать внимание виртуальной аудитории, позволять студентам переключать внимание на другие темы. Например, на интересную информацию в интернете. Найти способы заинтересовать студента, оставаясь при этом в рамках обязательной учебной программы, – вот важнейшая задача при работе онлайн. Поэтому монологическое изложение материала в форме лекции мало подходит для такого рода занятий, которые в английском называются *synchronous*. Опыт показал, что такие занятия должны включать интерактивные элементы с непосредственным участием в дискуссии студентов, которые рекомендуется проводить через каждые 15 минут.

В любом случае, когда занятие проходит онлайн, преподавателю советуют быть подчеркнуто эмоциональным и экспрессивным: интонация, жесты, убедительный вокабуляр, энергичная подача материала, – все эти средства необходимо использовать для вовлечения аудитории в процесс обучения.

Необходимо отметить, что данный процесс очень редко можно свести к передаче некой информации от преподавателя студенту. Это, прежде всего, особые отношения и атмосфера, которые стимулируют собственное мышление студента и его интеллектуальное и социальное развитие. Исследования психологов показали, что процесс обучения включает в себя два базовых компонента: когнитивный и социально-эмоциональный. Когнитивный или познавательный отвечает за процесс познания путем усвоения информации и необходимых навыков. Студент может получить эту информацию в аудитории, из учебника, статьи или доклада.

К сожалению, когда речь идет о преподавании онлайн, многие думают только о том, как оптимизировать процесс когнитивного обучения. Это тоже не простая задача, требующая дополнительных усилий и времени. Чтобы избежать монотонности и однообразия требуется максимально разнообразить виды работы, предлагать подходящие видеоматериалы, готовить разнообразную систему контрольных тестов.

Что касается социально-эмоционального компонента, то он отвечает за навыки социализации и эмоционального становления. Что мы и другие люди чувствуют и думают в той или иной ситуации, как нам управлять своими чувствами и мыслями, – ответы на эти вопросы заставляют нас сосредоточиться на гуманитарной составляющей процесса обучения. Если когнитивный компонент процесса обучения, как и другие естественно-научные дисциплины, помогает изучать материальный мир, то социально-эмоциональная – является неотъемлемой частью общественных наук, которые учат нас существовать в социуме, а значит обладать знаниями о людях, которые нас окружают. Своеобразной метафорой незнания и игнорирования особенностей жизни других людей является известная все маркетологам шутка: «попытаться продать холодильник эскимосам».

При переходе к занятиям онлайн многие забывают о социально-эмоциональном компоненте и беспокоятся только о том, как правильно и точно изложить научную информацию, требуемую учебной программой. Однако, опыт показал, что только сбалансированное сочетание двух компонентов, когнитивного и социально-эмоционального может сделать занятие эффективным. И, наоборот, если игнорировать необходимость создания нужного эмоционального фона, не включать в занятие элементы непосредственного общения со студентами, из процесса обучения уйдет не только гуманитарное начало, но и снизится качество когнитивной составляющей.

Каким образом можно обеспечить правильный баланс между двумя компонентами и добиться максимальной эффективности?

1. И зарубежный, и отечественный опыт позволяют сделать вывод, что каждое занятие нужно начинать с элемента социализации, доступного онлайн. Например, предложить студентам кратко, тремя-четырьмя предложениями рассказать, что важного произошло с ними за последние дни. И еще один пример: онлайн гость-лектор начал видеоконференцию со студентами ФМО с просьбы сообщить о себе любой интересный с точки зрения говорящего факт. Например, «Я студент ФМО, но уже 10 лет играю в большой теннис», «Я учусь на ФМО потому, что люблю путешествовать»...

2. Преподавателю рекомендуется искать способы, как вовлечь в активную работу максимальное количество студентов, а не обращаться с вопросами только к активным. Кроме непосредственного приглашения ответить на заданный вопрос, который в английском называется *cold calls*, можно заранее предупреждать наименее уверенных в себе студентов: «Я собираюсь попросить вас рассказать следующую тему...», что в английском называется *warm calls*.

3. Для непосредственных замечаний и комментариев по ходу занятия можно использовать возможности чата. Работая в чате, можно обращаться как к целой группе, так и к подгруппе и отдельному студенту.

4. Необходимо учитывать, что во время занятия онлайн студенты склонны отвлекаться и искать постороннюю информацию в интернете. Преподавателю следует через каждые 15 минут обсуждений и объяснений брать паузу и обращаться к аудитории с вопросами и комментариями или просить студентов поделиться своим мнением об услышанном и таким образом заставить студентов вновь сосредоточиться на обсуждаемых вопросах.

5. Даже те преподаватели, которые игнорируют по тем или иным причинам подведение итогов в традиционной аудитории, считают, что обязательным финалом занятий онлайн должно стать краткое резюме того, что обсуждалось на занятии, т. е. своеобразное подведение итогов.

Таким образом, мы видим, что за последние несколько лет у преподавателей накопился известный опыт того, как следует организовать занятие онлайн. С точки зрения использования технических средств, в разных странах используют разные образовательные платформы, но педагогические приемы имеют много общего. Анализируя опыт успешных преподавателей можно сказать, что они уделяют внимание не только когнитивной, но и гуманитарной компоненте образовательного процесса, справедливо полагая, что элементы социализации, правильные психологические акценты необходимы для успешной работы онлайн.

В качестве апробированных педагогических методик следует отметить прием эмоциональной социализации в начале занятия, обязательные паузы в объяснениях и дискуссиях, регулярные комментарии для поддержания и восстановления внимания в аудитории, использование возможностей чата для непосредственного эмоционального контакта и обязательное подведение итогов в конце занятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/you-can-still-engage-your-students-when-teaching-online-heres-how>
2. Guest Lecturers in the Online Environment [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.uis.edu/ion/resources/tutorials/pedagogy/guest-lecturers-in-the-online-environment/>. – Date of access : 09.10.2021

ТОПОНИМЫ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СКАНДИНАВСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Д. И. Коткова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости 4, 220030, г. Минск, Беларусь, daryakotkova8@gmail.com*

На сегодняшний день британская топонимика очень разнообразна. История возникновения английских топонимов достаточно сложная. На теперешний момент в топонимике сохранились многие названия географических объектов, которые либо забываются, либо со временем исчезают из употребления. Статья освещает наиболее актуальные трактовки определения топонимики, виды и источников топонимов. Подчеркивается ареал распространения топонимов на территории Англии. Кроме того, приводятся классификации топонимов и дается комплексный анализ происхождения топонимов. Значительное количество топонимов имеют древнеисландское происхождение, т.е. имели скандинавские корни. Однако встречаются и такие слова, которые и вовсе не имеют точного происхождения. В современной лингвистике топонимы играют одну из ключевых ролей в отражении истории народа и освоения его территорий.

Ключевые слова: топонимы, географические объекты, источники происхождения, лингвистика, история английского языка.

PLACE NAMES AS ONE OF THE INDICATORS OF SCANDINAVIAN CULTURE IN THE ENGLISH LANGUAGE

D. I. Kotkova

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, daryakotkova8@gmail.com*

Today British place names are very diverse. The history of the emergence of English place names is rather complicated. At the present moment, many names of geographical objects have been preserved in toponymy, which are either forgotten or eventually disappear from use. In the article the most relevant interpretations of the definition of toponymy, types and sources of toponyms are highlighted. The area of distribution of place names on the territory of England is emphasized. In addition, the classification of toponyms is given and a comprehensive analysis of the origin of toponyms is given. A significant number of place names are of Old Icelandic origin, that is, they had Scandinavian roots. However, there are also words that do not have an exact origin at all. In modern linguistics, place names play one of the key roles in reflecting the history of a people and the development of the territories.

Key words: place names, geographical objects, sources of origin, linguistics, the history of the English language.

На сегодняшний день топонимия Англии представляет собой единую совокупность названий. Топонимы этой местности имеют разнообразное происхождение в силу исторических изменений в культуре и в самом языке. В широком смысле топонимы содержат три основных элемента: природные объекты, имена и функции урегулирования. Для выявления наличия иноязычного элемента в географических названиях разумно прибегнуть к такой научной дисциплине, как топонимика. В Словаре лингвистических терминов Ахманова даёт определение «топонимике» как «совокупность географических названий какой-либо местности» [1, с.477].

«Выделяются основные виды топонимов:

- 1) ойконимия – названия населённых пунктов;
- 2) гидронимия – названия водных объектов;
- 3) оронимия – названия особенностей рельефа;
- 4) хоронимия – названия любых территорий, областей, районов;
- 5) урбанонимия – названия внутригородских объектов» [2, с. 515-516].

Стоит отметить, что к основным способам образования топонимов можно отнести афиксация (наиболее распространенные суффиксы как *-ton*, *-ham*, *-ley*); топонимическая конверсия, словосочетание, заимствования и топонимы – контаминации.

На протяжении многих лет основными источниками топонимов в Великобритании являлись: староанглийский язык, кельтский язык, древнескандинавский, нормандский язык.

На сегодняшний день британская топонимика очень разнообразна. Среди неё выделяют не только исконные, но и заимствованные слова.

В каждом регионе Великобритании топонимы имеют свои особенности определенный набор элементов. Ниже рассмотрим топонимику каждой области отдельно.

На территории Англии большое количество топонимов на территории Англии берут своё начало из староанглийского языка. В составе географических названий встречаются часто на-

звания имен собственных. На севере и востоке топонимы в большинстве своем имеют норвежское происхождение. В графстве Корнуолл подавляющее число топонимов, особенно на западных территориях, произошли из корнуоллского языка.

Основная часть топонимов на территории Уэльса берет свои корни из валлийского языка. Встречаются также топонимы староанглийского происхождения вдоль границы с Англией. Валлийские топонимы больше связаны с природными особенностями местности, поэтому им в основном присущи элементы, обозначающие и описывающие реки холмы долины и т. д.

На побережьях Шотландии географические названия в основном имеют скандинавское происхождение. Однако у топонимов северной Шотландии кельтские корни. В свою очередь, встречаются британские топонимы и топонимы западной территории низменности, которые произошли из северного диалекта староанглийского языка.

«Выделяется следующая классификация топонимов по морфологическому признаку:

- простые: *Kent, Bonn, Kew*.
- сложные: *Minehead, Bedford, Black-fast*.
- составные: *East England, Oak Ridge, Western Australia*.
- фразеологические: *the Isle of Wight, the Bay of Bengal, the Isle of Hokkaido*.
- аббревиатурные: *the CIS, AL, the USA*» [3, с. 4].

Скандинавские топонимы образовывались по определённым моделям. Большинство из них состояли более чем из одного компонента с сохранением грамматических связей между ними:

— базис + предлог (шотландского происхождения) + географический термин: *Garth of Tresta, Clett of Thusater*;

— определённый артикль + базис: топонимы могут состоять из одного компонента (преимущественно существительного) и определённого артикля «*the*»: *the Crook, the Tongues*;

— признаковый компонент + базис. Признаковыми компонентами являются прилагательные или существительные, а базисными – выступают существительные: *Brettabister, Deepdale*.

Значительное количество топонимов имеют древнеисландское происхождение, так как у древнеисландского языка имеются много общих черт с древнеанглийским языком. Многие из топонимов были скандинавского происхождения, другие относились к числу топонимов — «гибридов» или же не имели точного происхождения.

Топонимы скандинавского происхождения	Топонимы-гибриды	Топонимы, не имевшие точного происхождения (возможно скандинавского происхождения)
<i>Aisby, Authorpe, Askam</i>	<i>Aikton, Alston, Askham</i>	<i>Anderton</i>
<i>Bar-noldby, Bielby, Bugthorpe</i>	<i>Baldersby, Birkdale, Bracewell</i>	<i>Bewholme, Bourne</i>
<i>Flagg, Freethorpe, Formby</i>	<i>Farleton, Fixton, Flamborough</i>	
<i>Greta, Groby, Grainsby</i>	<i>Goxhill, Grimoldby, Guinness</i>	
<i>Haconby, Hemingby, Holme</i>	<i>Harrogate, Hessay, Hornsea</i>	<i>Hollum, Hett</i>
<i>Kettlehulme, Kirby</i>	<i>Keyston, Kirkland, Kirlington</i>	
<i>Linby, Lythe, Lasenby</i>	<i>Lawkland, Lorton, Langdale</i>	

Большое количество гибридных норвежских /саксонских топонимов в области *Danelaw*. Около 850 географических названий возникло в результате обитания и тесного контакта скандинавов. Некоторые названия были составлены из двух частей – это скандинавское имя и английское окончание (*Toweton* – имя Тове). Многие географические названия образовывались при помощи различных скандинавских суффиксов.

Как видим из приведенной выше таблицы, скандинавские топонимы связаны в основном с частью человеческого жилища либо с предметами окружающей действительности. Важно отметить, что присутствуют и другие не менее продуктивные компоненты как: *kross* ‘крест’, *gardr* ‘место высадки’, *garth* ‘ограда’, *hus* ‘дом’, *melr* ‘песчаный пляж’, *pollr* ‘пруд’, *sker* ‘скала’ и другие. Последствия скандинавского влияния заметно отразились на названиях населённых пунктов, рек, полей и лесов. Кроме того, в результате влияния скандинавского языка на английский можно проследить наличие таких англо-скандинавских дублетов как: *shirt* ‘рубашка’ (да. *scyrte* ‘рубаха’) – *skirt* ‘юбка’ (да. *skyrta* ‘длинная рубаха’); *whole* ‘целый, весь’ (да. *hal* ‘целый, невидимый’) – *hale* ‘здоровый, крепкий’ (дск. *heill* ‘целый, крепкий’).

Топонимы играют одну из ключевых ролей в отражении истории народа и освоения территорий. Топонимическая система, несмотря на воздействие различных экстралингвистических факторов, стремится к стабильности в формировании семантических, структурных и этимологических типов на протяжении всего исторического периода. Важно отметить, что постоянное использование скандинавских слов и имён для обозначения топографических объектов показывает, насколько значимым являлось влияние скандинавских слов на процесс становления и развития английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 576с.
2. Ярцева, В. Н. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 1998. – 685с.
3. Мацаева, Р. И. Структурно – функциональные особенности топонимов в современном английском языке : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. на-ук : 10.02.04 / Р. И. Мацаева ; Московский пед. ун-т. – М., 1994. – 18с.

**НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Е. С. Кузьмина-Мамедова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, kuzmina80elena@gmail.com*

В статье рассматривается вовлеченность обучаемого как значимый компонент формирования языковой и речевой компетенции в процессе обучения иностранному языку. Представлены некоторые приемы развития вовлеченности обучаемых с преобладанием коммуникативных форм на примере работы с аутентичными текстами как неотъемлемой составляющей процесса обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. Обсуждается направленность приемов на развитие вовлеченности в аналитическую и речевую деятельность, а также их выраженная мотивирующая функция в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, мотивация, коммуникативная компетенция, приемы работы с аутентичным текстом, индивидуальная и групповая формы работы.

**SOME TECHNIQUES OF CULTIVATING
PERSONAL STUDENT INVOLVEMENT
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

E.S. Kuzmina-Mamedova

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, kuzmina80elena@gmail.com*

The article examines the student's involvement and as a significant component of the formation of language and speech competence in the process of teaching a foreign language. Some techniques of developing the involvement and engagement of students with a predominance of communicative forms are suggested in the article on the example of authentic texts comprehension instructions as an integral part of the process of teaching a foreign language in higher educational institutions. It discusses the emphasis of these techniques on the development of student involvement in analytical and speech activities, as well as their pronounced motivating function in the process of teaching a foreign language.

Key words: student involvement, student engagement, motivation, communicative competence, techniques for working with authentic texts, individual and group forms of work.

Исследователи образования, преподаватели и методологи активно работают над совершенствованием процесса передачи, получения и усвоения знаний и все чаще склоняются к выводу, что качество и результат обучения студентов зависят от того, в какие виды деятельности и каким образом студент был включен в процессе обучения, насколько заинтересованно он учился, как относился к учебе и сколько времени уделял ей. Все эти индикаторы отражают такое общее понятие как «студенческая вовлеченность» – готовность, потребность, желание и стремление студента участвовать и быть успешным в процессе обучения, содействуя более высокому уровню мышления для прочного понимания [3, с.141].

Наиболее популярная концепция студенческой вовлеченности разработана Астином и основана на психологическом понимании явления. В отличие от тесно связанного с ней понятия учебной мотивации, в понятии студенческой вовлеченности большую роль играет поведенческий аспект: «Не так важно, что человек думает или чувствует, как то, что он или она делает, как ведет себя, именно это определяет и представляет собой вовлеченность» [4, с. 519].

Мы же будем рассматривать вовлеченность учащегося в процессе обучения иностранному языку как одну из составляющих студенческой вовлеченности.

Современные тенденции обучения XXI в. направлены на то, чтобы сделать учащихся более автономными, интерактивными, а также распределить обязанности по обучению по отношению к учащимся, что вызвано интенсивным использованием интернет-технологий и, в свою очередь, этим обусловлено возникновение таких новых стратегий обучения как *Blended Learning* и *Flipped Classroom*. Поскольку каждая из данных концепций предполагает получение знаний очно с преподавателем, но в большинстве своем самостоятельно онлайн, усваивая новый материал каждым обучаемым дома индивидуально, важно организовать процесс обучения так, чтобы достичь максимальной вовлеченности учащегося.

Зачастую основной языковой единицей содержания обучения иностранным языкам является аутентичный текст, с помощью которого рассматриваются лексические и грамматические единицы, состоящие из фонетических и графических единиц. Именно на основе данных текстов происходит введение лексических единиц и грамматических структур с последующим развитием умений аудирования и письменного высказывания. Они же служат материалом для коммуникативных заданий при развитии речевой компетенции учащихся. А значит аутентичный текст и приемы работы с ним имеют большой потенциал для того, чтобы способствовать развитию вовлеченности учащегося в процесс обучения иностранному языку.

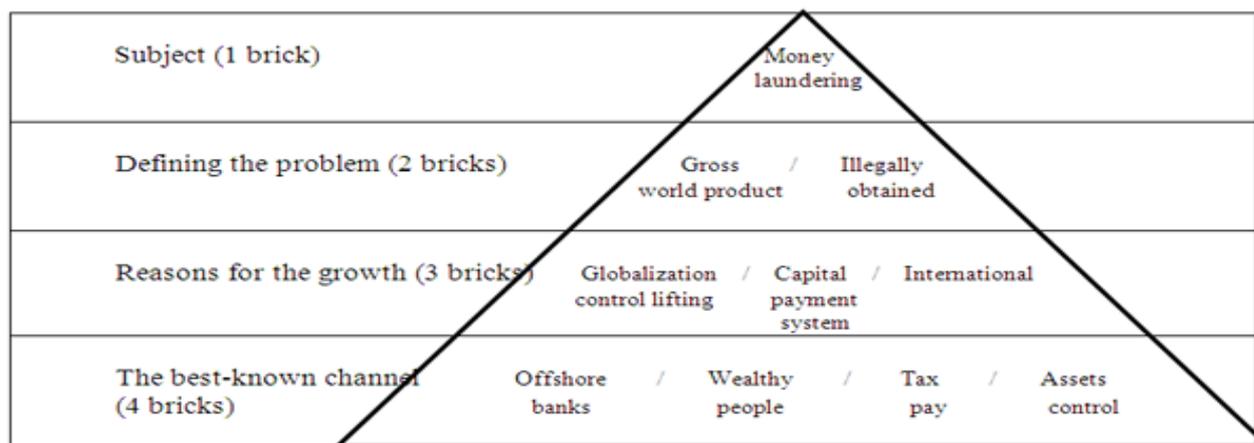
Далее наша статья будет иметь более практико-ориентированный контекст, где мы предложим некоторые приемы работы с аутентичными текстами (как общего, так и делового английского языка), которые ориентированы на постановку перед учащимся задач, позволяющих максимально вовлечь и увлечь его в процесс обучения через самостоятельную работу и групповое взаимодействие. Каждый из приемов направлен на индивидуальную работу с последующим выходом на парную и групповую интеракцию.

Одна форм работы с аутентичным текстом на начальном этапе (*pre-reading*), направленная на усиление включенности студента, называется «Словарный взрыв» (*Word Splash*). Учащиеся получают раздаточный материал с ключевыми словами и фразами из текста, которые случайным образом «разбросаны» по странице. Каждый студент проводит некоторое время, собирая слова вместе в связанные блоки информации. Он может делать это, обводя группы слов, выделяя их разными цветами или рисуя линии, отражающие взаимосвязи понятий. Далее каждый презентует свое изложение информации и видение взаимосвязей между понятиями, а в группе происходит обсуждение, что они узнали из своих кластеров и что, по их прогнозам, они узнают из текста. Еще раз, когда они начинают читать текст, они должны отметить, какие части их предсказания были правильными и откуда они это узнали, основываясь на «доказательствах» в тексте [7].

Далее мы предлагаем стратегию, которая особенно подходит для имплементации при работе в аудитории и направлена на следующий этап работы с текстом (*while-reading*). Для поощрения участия студентов предлагаем прием «Скажи что-нибудь» (*Say-Something*). Студенты работают с текстом последовательно от абзаца к абзацу, делая паузу после каждого последующего, и по очереди после чтения «что-то говорит», например, задает вопрос, делает комментарий, устанавливает связь с уже прочитанным. Это упражнение заставляет учащихся задуматься над текстом и продемонстрировать личное его восприятие. Преподаватель же может отобразить получившуюся структуру из более удачных комментариев на доске в «стену фраз» (*phrase wall*) для последующего анализа или обобщения тематики и идеи текста в целом. Примеры начала комментариев могут включать в себя: «*That reminds me of...*», либо «*Do you know...*», «*That's curious because...*», «*I heard some different data concerning ...*», etc.» [6].

Подходя к заключительному этапу в работе с текстовым материалом, который предполагает структурирование, обобщение, анализ информации, предлагаем студенту изложить информацию схематично в виде пирамиды как графического органайзера (*Summary Pyramid*), что позволит попрактиковаться во взаимодействии с текстом и определить его ключевые компоненты, основные понятия, и основную идею текста. Каждому уровню пирамиды он может предложить название (*heading*), движение по пирамиде начинается сверху вниз – от общего к частному, количество уровней определяется содержанием текста и каждый из них на одно слово больше (длиннее) предыдущего. Слова для пирамиды (*bricks*) могут выбираться, исходя из изучаемой активной лексики, либо с акцентом на изучаемые грамматические структуры. Данный прием позволяет погрузиться в содержание, проанализировать языковой материал, а, главное, провести глубокий анализ. Презентовать свою пирамиду каждый учащийся может устным сообщением, а также сравнить свой вариант с одноклассниками через интеракцию. Предлагаем ознакомиться с примером такой пирамиды, построенной для обобщения содержания статьи по теме «*Money Laundering*», представленной на рисунке.

В заключение хотелось бы отметить, что студенты с высокой степенью вовлеченности совершают своеобразное психологическое инвестирование в свое обучение, и именно вовлеченность в обучении является предпосылкой успеха. Они испытывают гордость не только при получении высоких оценок как формальных индикаторов успеха, но и при понимании материала и использовании его на практике, в жизни [3, с.12].



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Долженко Р. А., Назаров А. В., Панькова А. А. Вовлеченность студентов экономического вуза и проектная деятельность во время обучения // Педагогическое образование в России. 2019. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechnost-studentov-ekonomicheskogo-vuza-i-proektnaya-deyatelnost-vo-vremya-obucheniya> (дата обращения: 08.11.2021).
2. Малошонок, Н. Г., Щеглова И. А., Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании», журнал Университетское управление: практика и анализ, – 2020 г. <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.017>
3. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения // Социологические исследования. 2014. – № 3. – С. 141–147
4. Astin A. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40 (5). – P. 519
5. Susan Finn Miller, Promoting Learner Engagement When Working with Adult English Language Learners // Lancaster, Pennsylvania, CAELA Network Brief, July 2010, 8p.
6. Kristina Robertson Increase Student Interaction with “Think-Pair-Shares” and “Circle Chats”// Publication date: 2006, Journal Colorin: Colorado. Diakses dari <http://www.colorincolorado.org/article/13346> pada.
7. Stacy Hurst 14 Activities That Increase Student Engagement During Reading Instruction, Reading Horizons Chief Education Officer, September 24, 2021, 6 pages // <https://www.readinghorizons.com/blog/14-classroom-activities-that-increase-student-engagement>

**О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ
ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Ю. Л. Майсюк

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, julmai@yandex.ru*

Рассмотрены факторы, необходимые для успешного усвоения студентами учебного материала с точки зрения когнитивной нейробиологии. Процесс усвоения информации разделен на стадии, каждая из которых детально описана. Высказано предположение о различиях в используемых когнитивных операциях в зависимости от вида изучаемой информации. Выявлены эффективные стратегии, используемые на этапе преобразования информации как одной из наиболее важных стадий ее усвоения. Рассмотрены примеры заданий, используемых для перекодировки информации в процессе обучения иностранному языку, приведены рекомендации по их применению.

Ключевые слова: усвоение информации; когнитивная нейробиология; стратегии пре-образования информации; запоминание; эффективность обучения; преподавание иностранного языка.

**ON SOME METHODS
OF EFFECTIVE ASSIMILATION OF INFORMATION WHEN TEACHING A FOREIGN
LANGUAGE AT THE UNIVERSITY**

Y. L. Maisiuk

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, julmai@yandex.ru*

The factors necessary for the successful assimilation of educational material by students from the point of view of cognitive neurobiology are considered. The process of assimilating information is divided into stages, each of which is described in detail. An assumption was made about the differences in the used cognitive operations depending on the type of the studied information. Effective strategies which are used at the stage of information transformation as one of the most important stages of its assimilation are revealed. The examples of tasks used for recoding information in the process of teaching a foreign language are considered, recommendations for their use are given.

Key words: assimilation of information; cognitive neurobiology; information transformation strategies; memorization; learning efficiency; foreign language teaching.

Обучение студентов в вузе неизменно связано с усвоением огромных объемов информации по различным дисциплинам. Современные учебные программы для высшей школы нацелены на обеспечение студентов профессиональными знаниями и общекультурными компетенциями, академическими умениями и навыками. Для того, чтобы понять, как повысить эффективность обучения и обеспечить усвоение необходимой студентам информации, необходимо обратиться к исследованиям нейробиологов, психологов и педагогов и выявить факторы, которые влияют на запоминание, а также приемы и способы, облегчающие этот процесс.

Согласно исследованиям в области когнитивной нейробиологии [1], для успешного усвоения нового материала необходима комбинация следующих факторов:

— *Частота* использования определенной практики – поскольку нейронные связи укрепляются по мере использования.

— *Интенсивность* практики – влияет на скорость усвоения навыков. Чем выше интенсивность, тем быстрее усвоение.

— *Перекрестное обучение* – способствует образованию межпредметных связей.

— *Адаптивность* – позволяет приспособить используемые техники и методы к потребностям и базовым умениям обучаемых.

— *Мотивация* – фактор, который поддерживает интерес к изучаемой теме и удерживают внимание на предмете изучения.

Таким образом, для достижения эффективного усвоения учебного материала, работу над ним следует вести учетом вышеуказанных факторов.

Рассмотрим подробнее, каким образом усваиваются новые знания, каким операциям подвергает мозг полученную информацию, и как преподаватели иностранного языка могут влиять на эти процессы, чтобы повысить их эффективность.

По мнению *Marilee Sprenger* [2, с. 28], процесс усвоения информации может быть разделен на следующие стадии:

— *Предъявление* или ознакомление (*receive or reach*). Активная позиция обучаемых очень важна на данном этапе, поскольку именно мотивация, целенаправленное внимание и позитивное отношение студентов определяет, пройдет ли информация остальные стадии обработки и усвоения. Роль преподавателя в данном случае состоит в этом, чтобы пробудить и поддержать этот интерес, задействовать, по возможности, различные каналы восприятия и создать необходимую творческую атмосферу.

— *Обдумывание* (*reflect*). В некоторых случаях студенты конспектируют учебный материал автоматически или заучивают что-либо без осмысления, но в таких ситуациях новая информация не задерживается в памяти надолго, поскольку не подвергается обработке, не вступает во взаимодействие с ранее изученным материалом. Таким образом, без активной мыслительной деятельности нет надежного и длительного запоминания.

— *Преобразование* информации (*recode*) – многоуровневый процесс переработки информации, имеет решающее значение для ее усвоения. Взаимодействие оперативной памяти и долгосрочной памяти, хранящей ранее усвоенную информацию позволяет перевести новую информацию в понятия, зрительные образы, звуки, движения.

— *Закрепление* информации (*reinforce*) – важная стадия, которая позволяет преподавателю проверить, насколько правильно усвоена информация и исправить возможные ошибки до того, как они будут зафиксированы в долгосрочной памяти, что сделает процесс коррекции более сложным. На примере обучения иностранному языку следует отметить, что коррекция ошибок в произношении, употреблении грамматических структур, должна быть произведена на этой стадии.

— *Повторение* (*rehearse*) – позволяет более надежно закрепить информацию в долгосрочной памяти.

— *Пересмотр и анализ* (*review*) – предоставляет возможность извлечь информацию из долгосрочной памяти и подвергнуть анализу, переосмыслить, с последующим сохранением в долгосрочной памяти результатов этих мыслительных действий.

— *Извлечение* из памяти (*retrieve*) предполагает припоминание необходимой информации, которое может носить произвольный характер, когда этого требует ситуация, или возникнуть непроизвольно, под воздействием определенных сигналов или событий.

Усвоение информации в процессе обучения иностранному языку может предполагать различные когнитивные операции в зависимости от того, к какой области знаний эта информация относится, и предлагаемые преподавателями задания должны это учитывать. Так, фактологические знания включает терминологию, базовые понятия и данные, должны быть заучены в неизменном виде. Такого рода знания формируют основу для последующего усвоения более сложных концепций. Применительно к обучению иностранному языку это может быть запоминание форм неправильных глаголов, заучивание значений слов и правильное их написание. Усвоение знаний такого рода идет путем многократного повторения, и подобная работа неизбежна при изучении иностранного языка.

В процессе обучения иностранному полученные знания систематизируются, и через какое-то время студенты получают представление о более сложных понятиях, таких как система времен, выражение принадлежности, модальности и т.п. Одновременно с процессом познания системы иностранного языка идет получение новой информации на иностранном языке, как общекультурной, так и профессиональной направленности. Усвоение подобной информации в большинстве случаев предполагает перекодирование (или изложение своими словами), в результате которого информация становится собственностью каждого из обучаемых и включается в уникальную систему его долговременной памяти.

Рассмотрим подробнее некоторые приемы, которые могут способствовать усвоению информации такого рода. По мнению *Marilee Sprenger* [2, с. 66], для того, чтобы не только заучить информацию, но усвоить ее наиболее полно и иметь возможность свободно использовать в дальнейшем, желательно преобразовать информацию, используя следующие стратегии.

Интерпретирование (*interpreting*), которое в свою очередь может включать перефразирование, объяснение и перевод на родной язык.

Приведение примеров (*exemplifying*) является полезной практикой, которая позволяет наиболее полно осмыслить какую-то концепцию и наглядно продемонстрировать ее понимание. Так, при изучении предметов одежды на начальных этапах обучения можно попросить привести примеры студентов, у которых есть этот предмет, указав, по возможности и какие-то

его характеристики (цвет, новизна, привлекательность и т.п.) На более поздних этапах обучения можно попросить включить новую лексику или грамматические структуры в предложение, чтобы продемонстрировать варианты их использования. Вариантом этого задания может стать рассказывание историй (*storytelling*), когда из набора лексических единиц составляется небольшой рассказ. Еще одним интересным вариантом приведения примеров может быть иллюстрирование (поиск или создание иллюстраций), что предполагает более полное задействование органов чувств, создание положительных эмоций, что, в свою очередь, улучшает запоминание.

Сравнение (comparing) – важная техника по выявлению сходств и различий, может использоваться в сочетании другими более сложными техниками, такими, как классифицирование, приведение примеров и т.п.

Классифицирование (classifying) – способность соотносить понятия с определенными категориями – требует понимания основных характеристик данных понятий. Согласно мнению *John Robert Anderson* [3], приведение примеров и классифицирование являются взаимодополняющими операциями. В случае приведения примера мыслительный процесс идет от общего к частному, в случае классифицирования – наоборот. Задание на классификацию может содержать информацию о том, какие категории следует рассматривать. Например, при изучении темы *International marketing* студенты получают задание найти в журнальной статье информацию о комплексе маркетинга определенной компании и распределить ее согласно четырем компонентам модели (*Product, Place, Price, Promotion*). Другим вариантом задания может быть выделение студентами общих признаков и определение названия для категорий. Например, при изучении темы *Happiness* студентам предлагается рассмотреть цитаты известных людей о счастье, сгруппировать их согласно основным идеям и дать категориям названия. В данном случае результат выполнения задания менее предсказуем, чем в первом примере, однако он позволяет осознать различия в восприятии одного и того же материала, и продемонстрировать многообразие точек зрения.

Подведение итогов (*summarizing*) – эффективная стратегия преобразования информации, на 47 % повышающая усвоение материала [2, с. 70]. Данная техника используется при работе с текстовым материалом и включает определение темы, основной идеи, аргументов в поддержку основной идеи и заключения. Подведение итогов предполагает разделение информации на главную и второстепенную, перефразирование и представление информации в сжатом виде, удобном для запоминания. На продвинутом этапе может использоваться для работы с несколькими текстами на одну и ту же тему, что позволяет сравнить точки зрения авторов и их аргументы, и сделать общий вывод.

Формулирование выводов (inferring) – способность сделать заключение на основе имеющихся данных. Эта техника может вызывать сложности у студентов при работе с текстом, поскольку иногда выводы, основанные на фактической информации из текста, подменяются высказыванием собственного мнения, которое может опираться на информацию из других источников.

Анализ причинно-следственных связей предполагает высокий уровень понимания информации. В данном случае требуется установить, какое событие произошло первым, как оно повлияло на дальнейшее развитие ситуации. Несмотря на кажущуюся сложность, эта техника используется и на начальных этапах обучения, когда студенты пытаются дать ответ на вопрос *Why?* (почему?)

На процесс перекодировки информации оказывают влияние личностные характеристики обучаемых, уровень их знаний, особенности мышления, национальные и культурные различия. Конечный результат усвоения информации может значительно отличаться. Используя различные техники преобразования информации в процессе преподавания иностранного языка, отдельно или в сочетании, принимая во внимание поставленные цели, специфику учебного материала и уровень подготовки обучаемых, можно сгладить эти различия, скорректировать ошибки и значительно повысить эффективность усвоения информации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Arendal, L., & Mann, V. (2000) *Fast ForWord Reading: Why it works*. Berkeley, CA: Scientific Learning Corporation, 2000.
2. Sprenger, M. *How to teach so students remember* / Marilee Sprenger. – Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA, 2005. – 205p.
3. Anderson, J. R. *Learning and memory: An integrated approach* (2nd ed.). / Anderson, John Robert. – John Wiley & Sons Inc., 2000.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ МЕЖДУНАРОДНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**

И. И. Макаревич

*Белорусский государственный университет
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ii-makarevich@bsu.by*

Мы исходим из того, что применение эвристических технологий позволяет сделать доступным для студентов аутентичный текстовый материал любой сложности. В подготавливаемом к изданию учебном пособии по профессиональным видам перевода “*The Fascinating World of Translation*” (авторы: Т. И. Макаревич, И. И. Макаревич) предлагается разбить учебный материал на логические части с целью создания собственной деятельности студента-международника. В основу такой организации обучения видам профессионального перевода положен принцип того, что необходимо создать условия, организовать деятельность обучаемого по выполнению заданий с тем, чтобы студент сам приходил к своему результату.

Ключевые слова: эвристический подход; креативное обучение; техники перевода как профессионального вида деятельности; иностранный язык профессиональной коммуникации.

**ORGANIZATION OF THE TRANSLATION ACTIVITIES
OF FUTURE INTERNATIONAL RELATIONS PRACTITIONERS
IN THE CONDITIONS OF PARADIGMAL CHANGES**

I. I. Makarevich

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus., ii-makarevich@bsu.by*

We proceed from the assumption that the use of heuristic technologies makes authentic text material of any complexity available to students. In preparing the textbook “*The Fascinating World of Translation*” (authors: Tatiana I. Makarevich, Irina I. Makarevich) for publication, future international relations practitioners are offered to divide the educational material into logical parts in order to create their own activities. The foundation of this kind of organizing training in types of professional translation is based on the principle that it is necessary to create conditions, organize the student’s activities to complete assignments so that the student himself or herself comes to their own result.

Key words: heuristic approach; creative learning; professional translation techniques; professionally oriented foreign language communication.

Современная научно-образовательная среда представляет собой систему координат, связанную с удаленной деятельностью, непрерывными онлайн коммуникациями, переводом многих процессов в электронный режим. Стало необходимо изучать и анализировать то, что происходит на других платформах и образовательных ресурсах, использовать их в качестве дополнительных инструментов в профессионализации студентов для подготовки их к будущей жизни.

В силу имеющего места разделения труда, важно познавать чужой опыт, обмениваться знаниями для освоения все новых компетенций. Это открывает для новопоколенческих студентов, принадлежащих к поколению-*Google*, открытых к приобретению новых знаний новыми способами, как новые возможности, так и определенные трудности овладения новыми навыками, связывая их с традиционными коммуникативными навыками. Нужна работа не только с новыми средствами изучения, необходим поиск действенных форм преподавания языка в изменяющихся реалиях с учетом новопоколенческих особенностей согласно У. Строссу (*W. Strauss*) и Н. Хоуву (*N. Howe*).

К одному из необратимых и остро ощущаемых явлений, которое необходимо учитывать, как в процессе исследования современного английского языка, так и в преподавании иностранного языка специальности, относятся изменения, привносимые в общество под влиянием цифры. Отражая трансформационные реалии, естественный язык, как способ существования человека, подвергается изменениям, по утверждению Д. Кристола (*D. Crystal*). Обучение языку специальности, когда иностранный язык является одним из инструментов будущей профессиональной деятельности, представляет определенные трудности в части овладения студентами-международниками навыками профессионального перевода [1].

Для процесса иноязычной коммуникации, проводимого в рамках дистанционного образования, не хватает присущих естественным процессам обратной связи, знакомств, общения,

за время существования в онлайн люди накапливают усталость. Кроме того, дистант лишает возможности полноценного коллективного общения, в результате чего возникают проблемы с выработкой навыков взаимодействия, работы в команде. Отсутствие общения пытаются компенсировать разными техническими способами, учитывая индивидуальный опыт использования дистанционных технологий. Безусловно, язык, обучение иностранному языку и переводу в условиях дистанта сегодня выглядят несколько иначе: ДО, которое еще вчера находилось на периферии образовательной среды, стало одним из ключевых инструментов в наши дни, равно как и услуги перевода [2].

Применение эвристического инструментария позволяет приблизиться к решению такой сложной задачи как научить анализировать информацию. Навязать это умение невозможно, однако эвристические технологии, на наш взгляд, позволяют породить интерес студента к анализу богатого на обилие информации современного информационного контента [3].

Подача оригинального материала из англоязычных аутентичных источников в пособии построена по проблемно-хронологическому принципу. Таким образом содержание дает возможность обучающимся лучше понять логику развития международной политики, цифрового сегмента мировой экономики.

Подготавливаемое учебное пособие, согласно принципам изданий нового поколения, содержит элементы графической визуализации изучаемого материала, тематически охватывает основные проблемы предметных областей мировой экономики, кросс-менеджмента, международных отношений, международных экономических отношений в информационную эпоху. Изложение материала основано на логическом и историческом представлении в доступной и интересной форме.

В готовящемся к изданию учебном пособии аутентичный материал представлен в единстве, с одной стороны, методического подхода в обучении видам профессионального перевода в рамках профессионально-ориентированного обучения иноязычному общению студентов-международников. И, с другой стороны – терминологии, освещаемой в подготовленном к изданию специализированном двуязычном словаре-справочнике.

Для удобства усвоения материала студентами старших курсов и магистрантами странный текст пособия имеет дробную модульную структуру [4]. В процессе подготовки учебного пособия использованы передовые отечественные и зарубежные достижения в области лингводидактики, методики преподавания современных иностранных языков, креативного обучения, оригинальные материалы из первоисточников.

Принцип построения переводческих заданий: от более простого – к более сложному. Так, собственно переводческий этап включает себя пять заданий, которые строятся вокруг аутентичной статьи о фабрике создания стереотипов в информационном пространстве, являющейся источником перевода.

К примеру, *Задание 1* включает в себя рассмотрение необходимого языкового материала и последующего эвристического задания к нему, например: *проанализируйте, какие информационные фейки вас окружают, попытайтесь составить их классификацию*. К этому заданию можно дать подсказку, чтобы помочь студентам распознать и найти в тексте информационный фейк. В качестве оригинального материала используется статья из авторитетных англоязычных источников, и элементы твиттерной дипломатии, например, комментариев бывшего президента США к актуальным мировым политическим событиям. В следующем задании дается инструкция *обсудить одно лишь предложение, написанное президентом США в своем твиттере, о сдерживании нефтедобычи в сутках, в результате чего котировки нефтяных компаний на следующий день увеличились на 10 % в объеме капиталовложений, принесших прибыли крупнейшим нефтедобывающим компаниям в размере сотен миллионов долларов практически «из воздуха»*.

В данном случае объектом перевода может быть текст, посвященный теме силы влияния современных средств коммуникации, сопровождаемый переводом современных новостных сводок с организацией последующего обсуждения международных тем, например:

«Увеличение поставок газа в Европу возможно – если завтра немецкий регулятор даст разрешение на поставку по «Северному потоку-2» - Россия на следующий день начнет поставку 1765 млрд кубов природного газа».

«Экс-президент США Дональд Трамп решил создать новую сеть TRUTH Social, призванную противостоять «тирании больших технологий» и «либеральному консорциуму СМИ».

Эвристические задания, внедряемые в процесс обучения языку специальности, чаще, на постпереводческой стадии с тем, чтобы как можно эффективнее использовать накопленный обучающимися богатый языковой и фактологический материал должны побуждать студента не к размышлению, а к действию, например в задании, ориентированном на разработку своего итогового продукта: *«Докажите или опровергните эффективность позиции современного президента США в отношении транзита американского сжиженного газа в страны ЕС».*

Как видим, предлагаемое эвристическое задание содержит в себе некоторые обязательные структурные части: во-первых, привлекательную для дальнейшего обсуждения идею, которая основывается на его личном участии в дискуссии, например: *«Вы претендуете на то, чтобы вас приняли на работу в МИД. По результатам выполненной вами работы будет принято решение о назначении вас Послом в стране ЕС».* Вторым структурным элементом эвристического задания служит ориентация студента на создание, например, отчета – проецируется образ конечного результата: *«Составьте аналитическую записку о ситуации с поставками американского сжиженного газа в стране ЕС».* Третьим компонентом является алгоритм выполнения этого задания для студента, например: *«Составьте свой фрагмент диалога в вопросо-ответной форме с представителем посольства страны ЕС в Республике Беларусь. В своем диалоге отразите следующие пункты: 1) отношение ЕС к завершению строительства «Северного потока-2»; 2) вашу личную позицию как будущего дипломата по отношению к СП-2; 3) какую, по вашему мнению могла бы играть наша страна на рынке транзита природного газа в ЕС».*

Студент, проходя в заданном диапазоне те пункты, которые он должен отразить согласно прописанному алгоритму, применяет усвоенные им в процессе работы над текстом перевода языковые и фактологические данные. Таким образом, студент отражает тему, погруженность самого студента в решение проблемы, далее – форма конечного продукта, создаваемого на выходе, и наконец, алгоритм того, на чем предлагается остановиться при принятии решения. Здесь можно использовать метод опроса: *«Опросите ваших одноклассников, что они думают по поводу введения в эксплуатацию «Северного потока-2»».*

Задание в данном случае не является элементом дискуссии, оно не равно коммуникативной ситуации, а побуждает студента, пройдя все этапы его выполнения, получить свой уникальный языковой опыт. Кроме того, цель и пути достижения профессиональных навыков перевода сегодня не сводятся к простой передаче знаний и навыков, сформировав необходимые компетенции. Необходимо научить студентов самостоятельно приобретать необходимые знания, умения и навыки и делать их своими в современных условиях.

Подчеркнем при этом необходимые взаимодействие и взаимозависимость предметного знания и знания языка для специальных целей при выполнении непосредственно перевода исходного текста с последующим выполнением на постпереводческой стадии эвристических заданий. При обучении языку специальности наблюдается трансфер предметных знаний по специальности совместно со знаниями и навыками профессионально ориентированного иноязычного общения и навыков перевода. Так, наблюдается еще более широкая научная кооперация лингвистики, лингводидактики, специализированной предметной области и перевода, при которой обработка, адаптация и апроприация знания способствуют превращению информации в собственные знания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Макаревич, Т. И. Системы машинного перевода и перевод на высоком дипломатическом уровне: состояние и перспективы развития // Т. И. Макаревич, И. И. Макаревич / Сборник статей финалистов конкурса молодых международных студентов СНГ имени А. А. Громыко 2020 / под ред. В. В. Сутырина, А. С. Пешенькова. – Москва, Институт Европы РАН, Ассоц. внешнеполит. исслед. им. А. А. Громыко. – 2021. – С. 338 – 347.
2. Макаревич, Т. И. Состояние, тенденции и перспективы развития систем машинного перевода / Т. И. Макаревич // Веснік сувязі, 2021. – №1. – С. 49 – 53.
3. Король, А. Д. Технология эвристического обучения в высшей школе: теория и практика : методическое пособие // А. Д. Король. – Минск : Вышэйшая школа, 2020. – 189 с.
4. Макаревич, Т. И. Английский для изучающих информационно-коммуникационные технологии = English for ICT Students // Т. И. Макаревич, И. И. Макаревич; в 2-х томах. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2012.

**СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОДУКТА ПО ПЕРЕВОДУ:
ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ОТКРЫТИЕ**

Т. И. Макаревич

Белорусский государственный университет

пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tatiana.makarevich2030@gmail.com

В освещении вопросов индивидуализации обучения в статье приводится образец создания образовательного продукта по переводу для студентов-международников на материале перевода с русского языка для специальных целей (ЯСЦ) на английский. Автор приводит поэтапное выполнение переводческих (языковых) и эвристических (открытых) заданий. В результате проведенной работы описывается алгоритм выполнения задания, даётся рефлексия, определяется шкала оценки и обратной связи по созданным студентами-международниками образовательным продуктам по переводу.

Ключевые слова: индивидуализация обучения; политические переговоры; создание образовательного продукта; информационное общество; технология подготовки к переводу; язык для специальных целей (ЯСЦ); обучение через открытие.

**CREATING AN EDUCATIONAL PRODUCT IN TRANSLATION AND IN-TERPRETING:
LEARNING THROUGH NEW FINDINGS**

T. I. Makarevich

Belarusian State University,

4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, tatiana.makarevich2030@gmail.com

In the framework of individualization of education, the article gives a model for creating translation and interpreting educational product for students, studying international relations, on the material of translation and interpreting from Russian for special purposes (RSP) into English. The author gives a step-by-step instruction on translation (linguistic) and heuristic (open) tasks. The result of the work is a description of the algorithm for doing tasks, reflection, as well as a scale of evaluation and feedback is provided on the basis of translation and interpreting educational products created by students, studying international relations.

Key words: individualization of a student's studying process; political talks; creating an educational product; information society; translation and interpreting training technique; English for specific purposes (ESP); learning through new findings.

Разработка образовательного продукта по переводу проводится с целью подготовки студентов-международников к ответственному подходу в осуществлении двустороннего устного и письменного перевода с английского языка на русский и с русского на английский в рамках изучаемых специальностей «Мировая экономика», «Менеджмент в сфере международного туризма», «Таможенное дело» на факультете международных отношений (ФМО) БГУ. Руководство работой по созданию студентами собственного образовательного продукта по переводу велась на основе пройденного автором повышения квалификации в области креативного образования на курсе ректора БГУ, профессора, д.п.н. Короля А.Д., автора и ведущего оргдеятельностного курса «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково» в мае-июне 2020 г.

Главной целью работы по созданию студентами собственного образовательного продукта по переводу являлось раскрытие внутреннего потенциала студентов-международников, нацеленность на открытость и отсутствие однозначно правильного ответа, направленность на индивидуализацию обучения [1, с. 238]. В рамках обучения элементом профессионального перевода студенты-международники овладевают навыком работы перевода с листа [2, с. 16] посредством выполнения открытого или эвристического) задания, для которого цель – это «создание обучающимся личного образовательного продукта с использованием эвристических способов и форм деятельности» (А. В. Хуторской) [3, с. 43]. В качестве метода эвристического обучения мы использовали когнитивный метод – метод учебного познания.

На открытом (эвристическом) задании студентам предлагается работа по универсальной теме по переводу: «Моя стратегия PR-сопровождения политических переговоров в информационном обществе». Этапы работы предлагались по следующему алгоритму: 1) выполнение открытых заданий на предпереводческом этапе; 2) переводческом этапе – непосредственно самого процесса перевода; 3) постпереводческом этапе.

I. Pre-Translation Stage. – Предпереводческий этап.

Задание 1а. Проанализируйте основной тезис и выскажите свою точку зрения: «Информационная революция XXI в. изменила политическую картину мира и властно диктует новые принципы и правила политических коммуникаций» [4, с. 7]. Время работы: 7 мин.

Задание 1б. Переведите основной тезис на английский язык. Обсудите варианты перевода в группе. Время работы: 5 мин.

Задание 2. Поработайте в парах. Обсудите следующие актуальные вопросы по теме. Время работы: 7 мин. *Группа вопросов:*

1. Каким на ваш взгляд должно быть взаимодействие партнеров при ведении политических переговоров?

2. Какими словами вы бы описали причины информационной агрессии?

3. Как вы видите постоянно расширяющийся мир символов в современном информационном обществе?

4. По каким причинам сегодня быстро меняются методы и формы политического противоборства?

5. Что, по вашему мнению, является яркой чертой современной концепции политических переговоров в информационном обществе?

6. Каким должно быть современное PR-сопровождение политических переговоров в обществе информации?

Задание 4. Перевод устойчивых фразеологических сочетаний. Поработайте в группах из 3-х человек. Вспомните как в практике перевода принято переводить устойчивые фразеологические сочетания – связные и свободные. Переведите цитаты на английский язык. Обсудите перевод в мини-группах. Время работы: 10 мин.

Важные тематические цитаты – традиционная и современная. *Прокомментируйте применение успешных виртуальных технологий при ведении политических переговоров:*

Архимед сказал: «*Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю*» (Архимед). Про электронные средства коммуникации Архимед, возможно, сказал бы: «*Я обопрусь на ваши уши, нервы, глаза и мозг, и мир будет вертеться в любом ритме и на любой манер, как только я пожелаю*» (М. Маклюэн).

Задание 5а. Индивидуальная работа. Проанализируйте и скажите, какие значения нижеследующих терминов и словосочетаний для устного последовательного перевода текста по аспекту GE и аспекту ESP вам еще неизвестны. При необходимости, пользуйтесь переводными, толковыми, специализированными электронными словарями. Время работы: 10 мин.

В условиях, мозаичности событий на политической сцене в виртуальной реальности, партнеры по переговорам, парадоксальная тенденция, присутствует фарс и трагедия, виртуальная политическая сцена, перевести новую информацию в область политического действия, партнеры по переговорам, PR-сопровождение политических переговоров в обществе информации, привести к «прозрачности» политического процесса, проверять точность, корректность, правдивость сведений, во многом превосходить по силе, проникновению своего влияния, все вместе взятые, политическая борьба, изречение, освещать в разных ракурсах, дискретный, стохастичный.

Задание 5б. Поработайте в парах. Проанализируйте грамматические трудности перевода в следующей грамматической конструкции:

Конструкция: чем более современно общество, тем сложнее ...

the more modern ... the more ...

Задание 6. Поработайте в парах. Вы входите в состав официальной делегации МИД по политическим переговорам и представлении официальной позиции для зарубежных СМИ. Прочитайте текст и ознакомьтесь с положением дел по ведению политических переговоров в современном информационно-медийном поле и выскажите свою точку зрения. Поделитесь вариантами перевода. Какой из них лучше? Время работы: 7 мин.

II. *Translation Stage. – Этап непосредственного процесса перевода.*

Задание 7. Поработайте в парах. Выполните последовательный перевод нижеследующего текста на рабочей встрече по обсуждению проблемы: «Ведение политических переговоров в условиях мозаичности событий на политической сцене в виртуальной реальности». Для перевода текста с листа трое участников распределяются по ролям: 1) дипломат, возглавляющий встречу; 2) устный переводчик 1; 3) устный переводчик 2. В процессе перевода обратите внимание на использование изученных приемов перевода, темп речи, паузы и т.п. Время работы: 20 мин.

Ведение политических переговоров при мозаичности событий на политической сцене в виртуальной реальности

«В развитии *парадоксальной тенденции* современного информационного общества *присутствует и фарс, и трагедия*: чем современнее становится общество, тем большее значение в нем придается не сложившимся политическим нормам и политическим внешне политическим институтам, а *виртуальной политической сцене*, на которой властвуют СМИ.

В нашей современности на политических переговорах активно используется виртуальное пространство, в котором мгновенно можно *перевести новую информацию в область политического действия*. По этой причине *партнеры по переговорам* сегодня внимательно следят за информацией о переговорах в СМИ, чем за партнерами» [4, с. 5], как это было раньше в недалеком прошлом. «Развитие политических коммуникаций в эпоху информационной революции, к сожалению, *не привело к «прозрачности» политического процесса*. Общие потоки информации становятся все более неконтролируемыми, практически никто *не проверяет точность, корректность, правдивость сведений*, что усиливает манипулятивные возможности СМИ.

В эпоху информационной революции СМИ превратились в настоящую виртуальную «четвертую» ветвь политической власти. Сегодня она по *силе, оперативности и проникновенности своего влияния во многом превосходит все вместе взятые* традиционные ветви власти.

Политическая борьба все больше разворачивается в виртуальном информационном пространстве и приобретает новые посттрадиционные виртуальные формы. *Новым девизом для виртуальных информационных политтехнологов* стало изречение: «То, что не показали по ТВ, вообще не произошло в политике»

Мозаичность событий на виртуальной политической сцене каждый ТВ- и Интернет-канал *освещает в разных ракурсах*, что делает восприятие политических переговоров *дискретным и стохастичным*. Этот факт создает большие возможности для самых разных, вплоть до альтернативных и противоположных интерпретаций» [4, с. 5 – 7].

III. *Post-Translation Stage. – Постпереводческий этап.*

Задание 8. Анализ процесса последовательного перевода. Групповая работа. В группе проведите анализ процесса последовательного перевода согласно параметров в таблице 1. Время работы: 7 мин.

№ п/п	Анализ процесса перевода	Оценка и обратная связь устному переводчику 1	Оценка и обратная связь устному переводчику 2
1	<i>Языковая грамотность: 1 аспект GE 2 аспект ESP</i>		
2	<i>Лексические трансформации</i>		
3	<i>Грамматические трансформации</i>		
4	<i>Стилистическое соответствие</i>		
5	<i>Перевод фразеологизмов</i>		
6	<i>Элементы словотворчества</i>		
7	<i>Техника перевода: тембр голоса переводчика, скорость перевода</i>		

Примечание – Источник: Авторская разработка

Задание 9. Создание моего образовательного продукта по устному последовательному переводу. Индивидуальная работа. Создайте свой образовательный продукт: «Мои методы и способы ведения политических переговоров». Студентам необходимо выбрать метод и способы ведения политических переговоров и выработать официальную позицию для зарубежных СМИ. Студенты выступают на брифинге для зарубежных СМИ с официальной позицией по переговорному процессу в информационном обществе и отвечают на вопросы журналистов.

Задание 10. Подготовьте презентацию вашего образовательного продукта в аудитории. Форма – индивидуальная или парная (по выбору). Время представления результатов работы: 5 мин + 3 мин. на вопросы аудитории. Важным эвристическим компонентом является заинтересованность и возможность проявления своих способностей каждого студента с разным уровнем подготовки.

В заключение, даётся рефлексия, определяется шкала оценки и обратной связи по созданным студентами-международниками образовательным продуктам по переводу. Мы выделили следующие параметры: анализ наличия элементов творчества; оригинальность перевода языковых единиц; новизна в вариантах перевода; лаконичность перевода как представленного образовательного продукта; многогранность примененных возможностей человека; практическая польза образовательного продукта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Макаревич, Т. И. Предметнообластная и терминологическая ситуационная подготовка студентов-международников к устному профессиональному переводу (из опыта перевода на XXXI Международном конгрессе Ассоциации участников космических полетов 9-15 сентября 2018 г.) / Т. И. Макаревич // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Бело-рус. гос. ун-та, Минск, 26 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – 238 – 242.
2. Макаревич, И. И. Эвристический компонент в обучении переводу с листа как виду профессиональной деятельности / И. И. Макаревич // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. – 2020. – Вып. 11. – Минск, БГУ. [Электронный ресурс]. – С. 16 – 18. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/253173> – Дата доступа: 20.01.20.
3. Король, А. Д. Технология эвристического обучения в высшей школе: теория и практика : методическое пособие // А. Д. Король. – Минск : Вышэйшая школа, 2020. – 189 с.
4. Василенко, И. А. Политические переговоры // И. А. Василенко. – Москва : Гардарики. – 271 с.

РОЛЬ И ТИПЫ КОЛЛОКАЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е. И. Маркосян

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, parrotcramer@gmail.com*

В статье рассматривается круг вопросов, связанных с изучением коллокаций в английском языке. Приводятся различные точки зрения отечественных и зарубежных лингвистов относительно определения и роли коллокаций при изучении иностранного языка, анализируются основные типы коллокаций, которые сопровождаются примерами на английском и русском языках. Основное внимание уделено значимости коллокаций для изучающих английский язык как иностранный и важности их использования в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: коллокации, межкультурная коммуникация, языковая компетенция, коллокационная компетенция, словосочетание.

THE ROLE AND TYPES OF COLLOCATIONS IN LEARNING ENGLISH

E. I. Markosian

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, parrotcramer@gmail.com*

A range of issues related to the study of collocations in English is considered. Various points of views of domestic and foreign linguists on the definition and role of collocations in the study of a foreign language are presented, the main types of collocations are analyzed, which are accompanied by examples in English and in Russian. The main attention is paid to the importance of collocations for learners of English as a foreign language and the importance of their use in intercultural communication.

Keywords: collocation; intercultural communication; language competence; collocation competence; word combination.

Основной целью современного образования является подготовка квалифицированного и компетентного специалиста, способного решать сложные задачи, работать в условиях жёсткой конкуренции на рынке труда. Профессиональные компетенции не сводятся только к овладению знаниями, умениями и навыками, необходимо эффективно реализовывать их в своей профессиональной деятельности. Подход к современному образованию компетентного специалиста ориентируется на достижение таких целей.

В эпоху глобализации развитие навыков межкультурной коммуникации приобретает первостепенное значение, поскольку знание культурных различий способствуют успешной коммуникации. Каждый специалист в любой области науки или бизнеса должен владеть необходимыми знаниями английского языка, быть посредником в общении с представителями других языковых культур. В межкультурной коммуникации именно английский язык является основным средством передачи информации и достижения взаимопонимания между собеседниками [2].

Английский язык приобретает особую актуальность как средство глобального межкультурного общения во многих сферах деятельности. Для успешной межкультурной коммуникации важным условием являются хорошие знания грамматики, правильное произношение, правильное использование лексических единиц, общая языковая компетентность.

В течение долгих десятилетий акцент в изучении овладения вторым языком и преподавания языка был сосредоточен на изучении грамматики и, в меньшей степени, произношения, игнорируя важность изучения словарного запаса. Это можно объяснить широко распространённым заблуждением о том, что словарный запас усваивается «естественным путём» при изучении языка.

Однако в последнее время, с 1980-х гг., проблема изучения словарного состава привлекла внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей. Многие стали говорить о важности более глубокого изучения словарного запаса, в частности лексических словосочетаний (коллокаций). Так, Майкл Льюис подчеркивает важную роль коллокаций в языке [5]. М. Маккарти и Ф. Одделл полагают, что необходимо уделять больше внимания коллокациям, поскольку они передают естественное значение заложенной мысли, придавая высказыванию большую выразительность и точность [6].

Исследователь Иванова Л. А. считает знание терминологических словосочетаний (коллокаций) необходимым условием осуществления межкультурной коммуникации на английском

языке и указывает на важность владения бизнес-коллокациями, поскольку они способствуют билингвистическому и бикультурному развитию личности обучаемого, его положительного имиджа и облегчают процесс коммуникации [4].

Что понимают под термином коллокация? В лингвистическом смысле это новое явление и нет единодушного согласия относительно его определения. Лингвисты определяют понятие коллокации по-разному: как сочетание слов, которые обычно появляются вместе, группировка слов в предложении, сочетание слов с определенным ожиданием и т.п.

Известный лингвист, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова О.С. Ахмановой определяет коннотации как «дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказыванию торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т. п.» [1].

Иванова Л. А. рассматривает коллокации как лексическое отношение между словами, которые можно комбинировать с некоторыми другими словами, чтобы сформировать семантическую единицу. Эта комбинация зависит не от правил, а от определенных ограничений, которые определяют способ их комбинирования для передачи смысла. Значение, получаемое от словосочетаний, не просто связано с объединением идей, его нельзя предсказать из значений других слов. Значение слова не исчерпывается одной лишь денотацией, предложенной словарём, а зависит от лексико-фразеологической сочетаемости и коннотации. При переводе текста или даже одного предложения переводчик сталкивается не с отдельно взятыми словами, а с их комбинациями, в которых проявляется основное денотативное значение слова, часто вместе с новыми коннотациями. [4].

Многие лингвисты признали важную роль коллокаций при правильном их применении в процессе изучения иностранного языка и перевода. Коллокации следует отличать от других видов словосочетаний и фраз, однако нет определённости относительно их места в лингвистической системе единиц. Некоторые учёные и исследователи относят их к фразеологии или идиомам, поскольку считают, что между этими языковыми знаками больше общего, чем отличительного [3].

В коллокации одно слово строго определяет выбор другого, конкретизируя его, например, *beautiful writing* 'каллиграфия', *beautiful patience* 'отменное терпение', в отличие от идиом, где значение нельзя вывести из значений отдельных слов, входящих в её состав.

Согласно многим авторам «коллокации занимают промежуточное положение в системе языка, оказываясь на границе между фразеологией и лексикологией» [5, с. 20].

В современной лингвистике коллокации подразделяют на две большие группы: лексические и грамматические. [7, р. 270]. Лексические коллокации состоят из существительных, глаголов, прилагательных и наречий, тогда как грамматические словосочетания включают существительное, глагол или прилагательное в сочетании с предлогом или другой грамматической структурой.

Выделяют следующие основные типы коллокаций:

Глагол + существительное (*verb + noun*)

Это самое распространенное и важное сочетание глагола с существительным. От правильного выбора значения глагола, будет зависеть поймёт ли собеседник всё высказывание.

Примеры словосочетаний: *to make a decision* 'принимать решение', *to make money* 'зарабатывать деньги', *to take the opportunity* 'пользоваться возможностью', *to run a company* 'управлять компанией'.

Глагол + выражение с предлогом (*verb + expression with preposition*)

Это сочетание аналогично предыдущему, но отличать его будет предлог, расположенный между глаголом и существительным: *burst into anger* 'разозлиться', *fill in the blanks* 'заполнить пропуски', *fill out a declaration* 'заполнить декларацию', *go away on business* 'уехать по делам', *go on a message* 'перейти к сообщению'.

Прилагательное + существительное (*adjective + noun*)

В данном сочетании обозначается предмет и даётся его характеристика:

a powerful engine 'мощный двигатель', *strong smell* 'сильный запах', *heavy traffic* 'интенсивный трафик', *moral obligation* 'моральное обязательство',

Существительное + существительное (*noun + noun*)

Такие словосочетания могут употребляются с предлогом 'of' и без него. В данной коллокации важно не поменять местами существительные: *shelf life* 'срок годности' (но ≠ *life shelf*), *river bank* 'берег реки', *a bar of soap* 'кусок мыла', *round of applause* 'аплодисменты, взрыв аплодисментов'.

Существительное + глагол (noun + verb)

Эта группа отличается от двух предыдущих порядком слов. Словосочетания называют предмет (существительное) и указывают, какое действие он выполняет (глагол). Менять местами части речи нельзя, так как в этом случае полностью теряется смысл предложения. Примеры словосочетаний: *a plane takes off* 'самолет взлетает', *dogs bark* 'собаки лают', *prices fall* 'цены падают', *sales grow* 'цены растут', *light shines/gleams* 'свет сияет/мерцает'.

Наречие + прилагательное (adverb + adjective)

Оба слова в коллокации характеризуют предмет.

Примеры словосочетаний: *utterly stupid* 'крайне глупый', *easily available* 'легкодоступный', *bitterly cold* 'ужасно холодно, сильный мороз', *perfectly safe* 'совершенно безопасно', *not entirely safe* 'не совсем безопасно'.

Глагол + наречие (verb + adverb) и наречие + глагол (adverb + verb)

Эта группа слов называет действие (глагол) и описывает его (наречие).

Примеры словосочетаний: *to rain heavily* 'сильно льет (дождь)', *to place gently* 'аккуратно положить', *distinctly remember* 'отчетливо помнить', *flatly refuse* 'категорически отказать', *to choose carefully* 'выбирать внимательно', *to speak softly* 'говорить тихо/мягко/спокойно'.

К коллокациям относятся слова, обозначающие группу существ или предметов. Например, стадо баранов, косяк рыб, и др. Примеры подобных коллокаций в английском языке обозначающие:

А. группу предметов:

- *a piece of cake/bread* – кусочек торта/хлеба
- *a slice of bread/cheese* – кусочек хлеба/сыра
- *a bunch of grapes* – гроздь винограда
- *a head of cabbage/cheese* – качан капусты/круг сыра
- *a dozen eggs* – дюжина яиц
- *a pound of sugar/beef* – фунт сахара/кило говядины
- *a pint of milk* – пинта молока
- *a cup of tea* – чашка чая
- *a glass of water* – стакан воды
- *a spoon of sugar* – ложка сахара
- *a segment of orange* – долька апельсина

В. Живых существ:

- *a flock of birds/ a parliament of owls* – стая птиц/сов
- *a school/a shoal of fish* – косяк рыбы
- *a herd of pigs/sheep* – стадо свиней/овец
- *a swarm of bees* – рой пчёл
- *a pack of dogs/ a sleuth or a sloth. of bears/ hyenas* – стая собак/медведей/гиен
- *a murder of ravens/ a band or party of jays* – стая воронов/соек
- *a tribe or a troop of monkeys* – семейство обезьян
- *a tower of giraffes* – группа жирафов

Коллокации также классифицируют по стилям, в которых они используются в языке:

1. Научные: *to conduct research, to analyze data.*
2. Деловые: *to run a business, to take into account, to drive a bargain.*
3. Публицистические: *to commit crime, civilian population.*
4. Разговорные: *burst into tears, a heavy smoker.*

На основании вышеизложенного можно утверждать, что коллокационная компетенция в преподавании и обучении заслуживает особого внимания как исследователей, так и преподавателей языка. Плохое владение словарным запасом часто является причиной некомпетентного общения. Общеизвестно, что большая часть нашего лексикона состоит из так называемых 'заранее заготовленных' шаблонов/блоков слов различных типов. Одним из таких блоков являются коллокации, которые играют самую важную роль в порождении естественного языка, де-

лая его более точным, насыщенным и привлекательным. Хилл рассматривает коллокации (словосочетания) как «важный ключ к беглости речи» и утверждает что, они позволяют студентам понимать и говорить быстрее [8, p. 5].

Знание коллокаций является хорошим показателем общего уровня владения английским языком, его отличительной чертой, что следует повысить осведомленность учащихся о коллокациях.

Таким образом, каждый изучающий язык должен иметь хорошую квалификацию при работе с коллокациями, потому что они часто используются в устном и письменном английском. Коллокации в переводящем языке имеют более одной возможности для одной и той же коллокации в исходном языке. Неудивительно, что коллокации считаются неизбежным источником потерь при переводе.

Следовательно, важной задачей для изучающих иностранный язык является усвоение большого количества слов и коллокаций разных типов. Коллокации должны стать приоритетом в процессе обучения языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ахманова, О. С. Словарь Лингвистических терминов [Электронный ресурс] / О. С. Ахманова. – Режим доступа: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_13.htm. – Дата доступа: 15.08.2021.
2. Вербич, Н. А. Английский язык и межкультурная коммуникация / Н. А. Вербич // Молодой учёный. – 2016. – № 23 (127). – С. 581–584.
3. Влавацкая, М. В. Понятия коллокации и коллигации в диахроническом рассмотрении / М. В. Влавацкая // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Ю. Н. Тамберг. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2011. – С. 19–26.
4. Иванова, Л. А. Проблемы обучения иноязычной стилистической компетенции в деловом английском языке на базе коллокационной комбинаторики / Л. А. Иванова // Гуманитарный вестник. – 2013. Вып. – 5.
5. Lewis Michael. Teaching Collocations: Further developments in the lexical approach [Book]. [S.I.] : Thomas Keinle Language Teaching Publications ELT. 2000.
6. McCarthy, M. & O'Dell, F. English collocations in use. Cambridge : Cambridge University Press. 2005.
7. MCarthy Why good language teachers should take collocations seriously [Electronic re-source]. – Mode of access: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/01/04/why-good-language-teachers-should-take-collocations-seriously/>. – Date of access: 16.09.2021.
8. Hill, J. Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (eds.). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. – Hove : LTP. – P. 47–67.

**АСПЕКТНЫЕ КАТЕГОРИИ И ТЕРМИНЫ В АВТОМАТИЧЕСКОМ
АНАЛИЗЕ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ
ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ О БЕЛОРУССКИХ ПРЕДПРИЯТИЯХ
ГОСТИНИЧНОГО И РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА**

А. С. Мартынович

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, nastassiamart@gmail.com*

В статье раскрывается лингвистический (лексический) аспект обеспечения системы автоматического анализа общественного мнения о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса Республики Беларусь. Акцентируется внимание на необходимости введения аспектных категорий и аспектных терминов для исследуемых объектов, выявления оценочных слов с разным семантическим весом. Подчеркивается, что положенный в основу формальной модели оценки лексический подход позволяет в целом корректно извлекать оценочные суждения пользователей, при этом работа компьютерного анализатора может быть улучшена путем использования процедуры тегирования текста и введения дополнительных правил лексической сочетаемости.

Ключевые слова: автоматический анализ текста; оценочный отзыв; оценочное суждение; мнение; компьютерный анализатор; слово-интенсификатор; слово-инвертор.

**LINGUISTIC SUPPORT OF THE SYSTEM OF AUTOMATIC ANALYSIS OF PUBLIC
OPINION OF ENGLISH-SPEAKING USERS ABOUT BELARUSIAN ENTERPRISES
OF THE HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS**

A. S. Martynovich

*Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4,
220030, Minsk, Republic of Belarus, nastassiamart@gmail.com*

The article reveals the linguistic (lexical) support of the system of automatic analysis of public opinion about enterprises of the hotel and restaurant business of the Republic of Belarus. Attention is focused on the need to introduce aspect categories and aspect terms for the objects under study, to identify evaluative words with different semantic weight. It is emphasized that the lexical approach underlying the formal assessment model allows, on the whole, to extract users' opinions correctly, while the work of the computer analyzer can be improved by using the text tagging procedure and introducing additional rules of lexical compatibility.

Key words: automatic text analysis; evaluative feedback; opinion; computer analyzer; intensifier word; word inverter.

В настоящее время в распределенных по всему миру информационных хранилищах собраны терабайты текстовых данных. Найти в таких данных точную фактическую информацию возможно лишь посредством специализированных технологий (*Information Extraction, Data Mining u Text Mining*).

Не менее важной и актуальной задачей является решение проблемы оперативного и объективного извлечения мнений пользователей Сети об определенных объектах, персонах, явлениях. Один из способов решения данной проблемы – создание системы автоматического анализа общественного мнения, функционирующей с опорой на корпус оценочной лексики и разработанную автором шкалу оценок, а также на ряд грамматических правил.

Предлагаемая нами формальная модель такой системы строится с опорой на принцип корректного выделения и анализа оценочных лексических единиц из текстов отзывов. В качестве примера были использованы материалы англоязычных интернет-отзывов о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса Республики Беларусь.

В ходе анализа отобранного массива текстов англоязычных отзывов для каждого объекта – *hotel* и *restaurant* – были выделены наборы аспектов, а также их атрибуты, представленные в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

*Аспектные категории и аспектные термины для объекта **hotel**,
представленные в исследованных текстах англоязычных отзывов*

<i>№ n/n</i>	<i>Аспектная категория</i>	<i>Аспектный термин</i>	<i>Ключевое слово</i>
1.	<i>common</i>	<i>atmosphere, location, noise</i>	<i>hotel, place, it, stay, everything, all, here, there, ambience, bar, wi-fi</i>
2.	<i>service</i>	<i>quality, speed of service, staff politeness</i>	<i>staff, waiter, waiters, reception</i>

3.	<i>room</i>	<i>size, comfort, design, noise</i>	<i>bed, bathroom</i>
4.	<i>cuisine</i>	<i>quality, taste, size of portions</i>	<i>breakfast, food</i>
5.	<i>price</i>	<i>price level, price-quality relation</i>	<i>price, prices, cost, costs</i>

Таблица 2

Аспектные категории и аспектные термины для объекта **restaurant**, представленные в исследованных текстах англоязычных отзывов

№ n/n	Аспектная категория	Аспектный термин	Ключевое слово
1.	<i>common</i>	<i>atmosphere, location, noise</i>	<i>restaurant, café, it, place, stay, there, all, everything, here, ambience, bar</i>
2.	<i>cuisine</i>	<i>quality, taste, size of portions</i>	<i>food, meal, meals, dish, dishes, breakfast, lunch, dinner, supper, dessert, desserts</i>
3.	<i>service</i>	<i>quality, speed of service, staff politeness</i>	<i>staff, waiter, waiters</i>
4.	<i>price</i>	<i>price level, price-quality relation</i>	<i>price, prices, cost, costs</i>

Как видно из таблиц 1 и 2, перечень аспектных категорий для объекта *hotel* образуют следующие позиции (в переводе на русский язык): *common* (общие), *service* (обслуживание), *room* (апартаменты), *cuisine* (кухня), *price* (цена); для объекта *restaurant* релевантными являются четыре: *common* (общие), *service* (обслуживание), *cuisine* (кухня), *price* (цена).

Важно подчеркнуть, что ряды аспектных терминов и ключевых слов по каждой аспектной категории – это закрытые ряды. В перечни ключевых слов входит от двух до одиннадцати лексических единиц.

На основе текстов отзывов пользователей интернета о предприятиях гостиничного и ресторанный бизнеса Беларуси был составлен список оценочных лексических единиц. Он представляет собой перечень словоформ и состоит из двух частей: в первой части содержатся слова с положительной оценочной семантикой, во второй – лексические единицы с отрицательной оценочной семантикой. Каждая словоформа наделена определенным семантическим весом от +3 (сверхположительное оценочное значение) до -3 (сверхотрицательное оценочное значение). Например: *The service is excellent (+3)*; *We had a nice (+1) dinner at this restaurant*; *The waiters were slow (-1)*; *Overall we were disappointed (-3)*. Ниже представлен фрагмент этого списка, включающий лексику как с положительным, так и с отрицательным компонентом значения. Общее количество оценочных слов в полном списке – более ста.

Таблица 3

Фрагмент списка оценочной лексики, составленный на основе анализа текстов англоязычных отзывов

Лексика с положительной оценочной семантикой	Семантический вес	Лексика с отрицательной оценочной семантикой	Семантический вес
<i>acceptable</i>	+1	<i>aggressive</i>	-2
<i>accurate</i>	+1	<i>angry</i>	-1
<i>advised</i>	+2	<i>annoyance</i>	-2
<i>alright</i>	+1	<i>annoys / annoyed</i>	-2
<i>amazing</i>	+2	<i>annoying</i>	-2
<i>astonishing</i>	+3	<i>arrogant</i>	-1
<i>attentive</i>	+1	<i>avoid</i>	-1
<i>average</i>	+1	<i>bad</i>	-1
<i>awesome</i>	+3	<i>costly</i>	-1
<i>beautiful</i>	+2	<i>crowded</i>	-1
<i>best</i>	+3	<i>depressing</i>	-2
<i>big</i>	+1	<i>dirty</i>	-1
<i>brilliant</i>	+2	<i>disappointed</i>	-3

<i>caring</i>	+1	<i>disappointing</i>	-3
<i>central</i>	+2	<i>disappointment</i>	-3
<i>charming</i>	+2	<i>discouragement</i>	-2
<i>cheap</i>	+1	<i>discouraging</i>	-2
<i>classy</i>	+2	<i>disgust</i>	-3
<i>clean</i>	+1	<i>disgusting</i>	-3
<i>colorful</i>	+1	<i>dislike / disliked</i>	-1
<i>comfort</i>	+1	<i>disorganized</i>	-1
<i>comfortable</i>	+1	<i>disrespectful</i>	-1
<i>contemporary</i>	+1	<i>dissatisfied</i>	-2
<i>convenient</i>	+1	<i>distant</i>	-1
<i>cool</i>	+1	<i>disturbing</i>	-2

Исследование отобранного массива текстов отзывов англоязычных пользователей о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса показало, что их авторы применяют различные интенсификаторы, т. е. лексические единицы, увеличивающие или уменьшающие вес оценочного слова, например *very, highly, extremely, too, badly*. Так, положительный интенсификатор, стоящий перед положительным оценочным словом, увеличивает вес данного слова на 1: *We had a **really wonderful** (+3) dinner; The portions are **quite big** (+2)*. Этот же интенсификатор, стоящий перед отрицательным оценочным словом, уменьшает вес данного слова на 1: *The food is **absolutely disgusting** (-4); This restaurant is **total disappointment** (-4)*. Отрицательный интенсификатор влияет на вес оценочного слова в обратном порядке.

В результате анализа материала исследования также были выявлены слова-инверторы. К ним относятся местоимения, предлоги и частицы, меняющие направление оценочного веса слова на противоположное. Например: *delicious (+2) – less delicious (-2), special (+1) – nothing special (-1), bad (-1) – not bad (+1), regret (-1) – without regret (+1)*.

Приведенные выше лексические единицы составили лингвистическое обеспечение системы автоматического анализа общественного мнения англоязычных пользователей о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса Республики Беларусь.

Таким образом, разработка лексического аспекта системы автоматического анализа оценочных высказываний принципиально важна ввиду требований корректности и точности. Установление слов со сверхположительным и сверхотрицательным оценочным значением необходимо для точности анализа отзывов пользователей Сети о тех или иных гостиницах или ресторанах. Большое значение в лингвистическом обеспечении системы автоматического анализа оценочных высказываний имеет поиск слов-инверторов и слов-интенсификаторов. При этом работа компьютерного анализатора может быть значительно улучшена посредством процедуры тегирования текста, а также благодаря учету дополнительных правил лексической сочетаемости и правил, учитывающих синтаксическую структуру оценочных выражений.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л. А. Морева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, moreva@tut.by*

В современной системе образования существует мнение, что педагогическая оценка необходима лишь на этапе итогового контроля. Ошибочность данного вывода вызвана, прежде всего, недооценкой очень важной потребности любого человека в социальной оценке, где одной из форм для студентов служит педагогическая оценка, а с другой стороны, занижение роли контроля и оценки знаний студентов, который играет очень важную роль в развитии личности студентов и является средством организации их учебной деятельности. Вопросам контроля обученности уделяется значительно меньше внимания в отечественной методике по сравнению с другими проблемами. Поэтому особую актуальность приобретает рассмотрение и разработка комплекса контрольно-диагностических процедур в оценке эффективности усвоения языковых знаний на различных этапах обучения.

Ключевые слова: педагогическая оценка, контроль, знания эффективность усвоения, различные этапы.

ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF ASSIGNMENT OF LANGUAGE KNOWLEDGE AT DIFFERENT STAGES OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

L. A. Moreva

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, moreva@tut.by*

In the modern education system, there is an opinion that pedagogical assessment is necessary only at the stage of the final control. The fallacy of this conclusion is caused, first of all, by the underestimation of a very important need of any person for social assessment, where one of the forms for students is pedagogical assessment, and on the other hand, the underestimation of the role of monitoring and assessing students knowledge, which plays a very important role in the development of students personality and is a means of organizing their educational activities. Much less attention is paid to the control of learning in the domestic methodology in comparison with other problems. Therefore, the consideration and development of the complex of control and diagnostic procedures in assessing the effectiveness of assimilation of language knowledge at various stages of learning.

Key words: pedagogical assessment, control, knowledge, learning efficiency, various stages.

Преподавателю всегда очень важно знать, каким образом проходит учебный процесс. С этой целью организуется система контроля с целью постоянного наблюдения за тем, как осуществляется процесс обучения. Это важно для определения промежуточных результатов студентов и для коррекции дальнейшего процесса обучения. Во время проведения контроля преподаватель имеет возможность получить информацию о качестве своей работы и о правильности использования тех или иных форм и методов работы.

В лингвистической, педагогической и методической литературе обычно выделяют следующие виды контроля:

I. Предварительный контроль, который очень важен для преподавателя на начальном уровне работы со студентами для постановки целей и задач в процессе планирования и руководства своей деятельностью, а также для выявления индивидуальных особенностей личности каждого студента. На этом этапе целесообразно использовать опросник для студентов, где им нужно будет ответить на вопросы, поставив галочку напротив утверждений, например:

Аудирование:

1. Я могу подробно разобраться в том, что говорится мне на разговорном языке.
2. Я могу уследить за разговором в моей области при условии, что предмет разговора мне знаком, а материал понятен и хорошо структурирован.
3. Я могу уследить за основной идеей в большинстве разговоров между носителями языка.
4. Я могу понимать фильмы, различные интервью, игры.

Разговорное (коммуникативное) взаимодействие:

1. Я могу стать инициатором разговора, поддерживать или свернуть его естественным образом.

2. Я могу с определенной уверенностью обмениваться значительным количеством фактической информации по интересующим меня темам.

3. Я могу вступать в разговор на некоторые общие темы.

4. Я могу принять участие в разговоре на знакомые мне темы, комментируя и четко излагая свою точку зрения, давая оценку предложениям и выдвигая гипотезы.

Уровень владения языком:

1. Я могу общаться с определенной степенью, беглости и спонтанности.

2. Я могу точно передавать подробную информацию.

3. В моей речи могут встречаться промежутки с довольно умеренным темпом, как будто присутствует некоторое сомнение в выборе нужного слова или выражения.

4. Я могу взаимодействовать с людьми и исправлять свои ошибки, если они приводят к непониманию.

II. Текущий контроль является одним из главных способов проверки формирования знаний, умений и навыков студентов. Некоторые методисты называют этот вид контроля «вспомогательным», поскольку он помогает преподавателю выяснить прямо в процессе занятия, насколько понятны новые сведения, в какой степени объяснение доступно студентам и как усваиваются элементы нового материала. Такой контроль дает возможность преподавателю, не прерывая процесса обучения, руководить им, вносить необходимые корректировки в свое планирование и в деятельность студентов.

«Ошибки — это естественная часть процесса обучения. Они являются свидетельством того, что учащиеся не боятся экспериментировать с языком. Однако, чтобы оказать студентам помощь в овладении языком как системой, ошибки необходимо адекватным образом исправлять». [1]

Основная цель текущего контроля — постоянная координация учебной деятельности студентов. Главным объектом здесь является уровень сформированности у них умений и навыков по изучаемой теме.

III. Периодический или тематический контроль дает возможность преподавателю определить, насколько прочно и качественно усвоен текущий материал по целому модулю. Данный контроль обычно планируется в определенные даты после завершения работы над целым разделом. Этот вид контроля очень важен как для студентов, так и для преподавателя, так как это своего рода подведение итогов их совместной кропотливой работы. Данная проверка обычно носит фронтальный, а не индивидуальный характер.

IV. Итоговый контроль нацелен на проверку конечных результатов учебной деятельности, он определяет степень овладения студентами системой знаний, умений и навыков, которые они получили в процессе изучения иностранного языка. Именно этот вид контроля дает преподавателю возможность судить, насколько глубоко был усвоен, обобщен и систематизирован весь предложенный преподавателем материал и, в итоге, поднять знания студентов на новый уровень. Существует мнение, что данный вид контроля целесообразнее проводить в виде тестов или текстовых заданий, что даст возможность объективно подвести итоги и сопоставить результаты обученности студентов. При итоговом контроле уровня владения речевой деятельностью студента оцениваются следующие параметры: словарный запас, точность, беглость, взаимодействие и согласованность. Студент получает оценку «отлично», если он:

1. Показывает высокую гибкость при перефразировании текста, владеет идиоматическими выражениями и разговорными фразами.

2. Выдерживает последовательную грамматическую структуру в сложных предложениях.

3. Может выражать свои мысли без подготовки.

4. Может общаться с легкостью и мастерством, а также может естественно включиться в разговор.

5. Может создавать логические и связанные речевые обращения, используя полный набор разнообразных структур и широкий круг слов-связок и других связующих элементов.

Студент получает оценку «хорошо», если он:

1. Имеет достаточный уровень языка для того, чтобы дать четкое описание и выразить свое мнение, пусть и не очень уверенно.

2. Рационально и безошибочно использует в речи набор часто употребляемых структур.

3. Может продолжить свое высказывание, даже если останавливается для обдумывания грамматической и лексической структуры.

4. Может объединять короткие, простейшие, последовательные элементы в связную структуру.

Студент получает оценку «удовлетворительно», если он:

1. Использует в речи элементарные структуры предложений с заученными фразами и словосочетаниями.

2. Правильно использует некоторые элементарные структуры, но допускает ошибки.

3. Может задавать вопросы и отвечать на них, реагировать на простые высказывания.

4. Может объединять группы слов, используя только союзы «но» и «потому что».

Таким образом, итоговый контроль — это контроль степени овладения коммуникативной компетенцией на том или ином уровне.

В заключение следует сказать, что контроль будет осуществляться на должном уровне только тогда, когда будут выполнены такие важные требования, как регулярность, всесторонность, дифференцированность, объективность и, что очень важно, соблюдение воспитательно-го воздействия контроля. Только используя комплексную оценку, преподаватель получает возможность в полной мере оценить уровень умений и навыков студентов, отметить недостатки и, конечно, достоинства их ответов, а это отлично мотивирует и стимулирует студентов к изучению иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пасейшвили И. Н. Об адекватной коррекции ошибок при обучении устной речи / И. Н. Пасейшвили // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XI Междунар. науч. конф., посвящ. 96-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 25 окт. 2017 г.

2. Опарина Е. А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: Конспекты лекций / Е. А. Опарина; Ряз. гос.пед. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2005.

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед.вузов и учителей/ Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002г.

4. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983г. – С. 3–37.

5. Амонашвили Ш.А. Сущность оценки и отметки // Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса. Мн., 2009 г. С.12–22.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАДИСКУРСИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ
В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

М. В. Натуркач

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, michellinnoff@gmail.com*

Организация учебного процесса при подготовке переводчиков и специалистов-международников в различных сферах общественной и профессиональной деятельности является актуальной проблемой в современном мире. Подготовка переводчиков имеет свои особенности. Использование медиаматериалов на занятиях по иностранному языку является необходимым условием успешного овладения профессией. Тематическое содержание занятий определяется факторами профессиональной направленности вуза и специализацией подготовки. Необходимость учета значительного числа факторов обуславливает применение методических принципов при отборе медиаматериалов и подчёркивает необходимость моделирования процесса формирования медиадискурсивной компетенции специалистов-международников. В работе проанализированы и приведены основные вопросы методического обеспечения медиаобразования, принципы отбора и использования медиаматериалов при обучении, формы работы на различных этапах работы в вузе.

Ключевые слова: перевод, обучение, медиакомпетенция, формы учебной работы, моделирование, реферирование.

**MODELING THE MEDIADISCURSIVE COMPETENCE BUILDING OF TRANSLATION
STUDENTS IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS**

M. V. Naturkach

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, michellinnoff@gmail.com*

The organization of the educational process in the training of translators and international specialists in various spheres of social and professional activity is a pressing problem currently. The teaching of translators deals with specific requirements. The use of media materials in foreign language classes is a necessary condition for successfully mastering the profession. The thematic content of classes is determined by the factors of the professional orientation of the university and the specialization of training. The need to considering a significant number of factors determines the application of methodological principles in media selection and emphasizes the need of modeling the process of media-discursive competence building among international relations specialists. The paper analyses and presents the main issues of methodological support for media education, the principles of selection and use of media materials in training. Different forms of learning at various stages of studying at the university are provided.

Key words: translation, learning, media competence, forms of learning activities, modelling, abstracting.

Условием формирования медиакомпетенции специалиста по международным отношениям является имплементация инновационных форм организации учебного процесса; помимо знания лексики, грамматики и синтаксиса, владения связной речью, обучающиеся должны понимать, каким образом может варьироваться сообщение на иностранном языке, какие коннотации оно может включать и т.п. Кроме того, обучение иностранным языкам с «поправкой» на медиакомпетенцию позволяет проявить и развить учебную, а впоследствии – профессиональную самостоятельность.

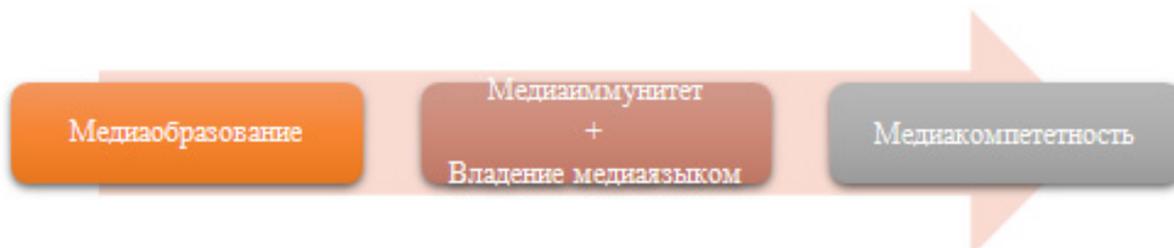


Рисунок 1. Модель развития медиакомпетенции при обучении иностранным языкам

Удачные попытки систематического изложения различных аспектов включения медийных материалов в обучение иностранному языку были предприняты в работе А. А. Дзюбко, которая подчёркивает такое преимущество использования медийных материалов при обучении иностранному языку, как возможность самовыражения за счет порождения собственного контента. СМИ могут сформировать насыщенную обучающую среду, повысив таким образом эффективность занятия [1]. А. А. Дзюбко говорит о том, что умение концептуализация собствен-

ных идей является приоритетным навыком современного человека [1]. Р. Хатчинс подчёркивает, что «целью образования является не заполнить сознания ученика фактами... а обучить его мыслить, и, если это возможно, то думать самостоятельно» [11, с. 56].

Однако новые возможности порождают и новые проблемы. Педагоги сталкиваются с проблемой сочетания информации из медиаисточников с материалом образовательной программы; обучающиеся не всегда готовы отходить от пособий к самостоятельному активному использованию СМИ. Интеграция медийных материалов и медиаобразования в курс обучения иностранному языку становится очевидна. Необходимость учета значительного числа факторов (объем медиаматериала, его информационная насыщенность, тематика, сложность изложения и др.) приводит к тому, что педагог вынужден демонстрировать высокую самоотдачу и заинтересованность [1].

А. П. Руденко считает, что преодолеть сложности, связанные с имплементацией компонентов медиаобразования в обучение иностранному языку, возможно за счет индивидуального подхода, выбора оптимального для личности типа обучения – когнитивно- или коммуникативно-ориентированного – в рамках вариативной модульной программы. Индивидуализация – наиболее перспективная технология развития медиадискурсивной компетенции студентов, трансформирует смысл медиатекста в личностный смысл [9].

Медиаобразование в методической системе строится согласно программам и определяется установленными учебными пособиями, которые делятся на две группы: грамматически ориентированные и лексически (тематически) ориентированные [5, с. 78]. На лицо упор на языковую составляющую медиаматериалов и нехватка дискурсивно-ориентированных разработок, которые способствуют развитию коммуникативной, критической, лингвострановедческой субкомпетенций переводчиков и шире – специалистов-международников. Данный тезис отчасти подтверждает и Н. И. Климович: автор ссылается на то, что практической «целью обучения иностранному языку является выработка активных речевых умений, а неизучение системы и структуры ИЯ». Из этого следует необходимость проработки третьего подхода к работе с медиа (Н. И. Климович называет подобный подход коммуникативно-информационным) [5, с. 78].

Дидактикой перевода выработано большое количество исследований, посвященных моделированию процесса формирования медиадискурсивной компетенции. Медиадискурсивная компетенция – результат повышения мотивации, внедрения новых педагогических технологий, расширения границ учебного времени, акцента на практическом использовании иностранного языка, самостоятельности обучающихся. Дискуссионными являются:

- 1) информационное и тематическое содержание курсов медиаобразования;
- 2) принципы и методы отбора медиаматериалов;
- 3) объем медиаматериалов и их количество;
- 4) формы работы с медиаматериалами: индивидуальная, парная, групповая;
- 5) система упражнений, основанных на отобранных медиаматериалах;
- 6) формы контроля усвоения изученного медиаматериала;
- 7) интеграция новой образовательной медиапарадигмы в существующие образовательные программные документы: включение новых предметных дисциплин в области СМИ и расширение границ существующих курсов по переводоведению.

Е. В. Емельянова утверждает, что обучение иностранному языку для профессиональных целей (международные отношения) возможно эффективизировать при создании двух необходимых для этого условий: формирования социокультурной переводческой компетенции путем сопоставительного познания родной и чужой культур; и формирования переводческой медиакомпетенции должно реализовываться в рамках трех типов занятий:

1) лекций (включающих анализ социокультурных знаний; изучение социомаркированной лексики, способов ее перевода);

2) практических занятий, направленных на формирование медиадискурсивной компетенции;

3) оценочно-корректирующих занятий [3].

Программные изменения подобногороданеизбежноповлекутзасобойрядпроблемныхаспектов, требующихрациональногоразрешения:

- необходимость обработки существенного информационного массива;
- демонстрация отобранного материала требует соответствующего оборудования.

Н. И. Климович даёт исчерпывающий перечень методических принципов отбора медиаматериалов в обучении студентов языкового вуза: аутентичность медиаматериала; информа-

ционная полнота и логическая завершенность; адаптивность; возможность использования в группах разного уровня подготовки.

Под адаптивностью материала понимается возможность элиминирования некоторых сегментов текста; подобному изъятию подлежат «нечастотные, отвлекающие внимание и затрудняющие выработку целевых умений элементы текста» [5, с. 78]. В отборе важен тематический аспект СМИ: многообразие медиаматериала позволяет ознакомиться с актуальными вопросами в политике, экономике, технике, электронике, науке и иных сферах [8].

Исследователи предлагают следующую структуру занятия с использованием видеохостингов: предпереводческий этап; собственно переводческий этап; постпереводческий этап обучения.

Ю. О. Стрекаловская указывает, что отобранный материал становится базисом для разработки комплекса предпереводческих упражнений, «заданий по предварительному информационному поиску, составлению тематического глоссария, составлению краткого доклада по теме»; автор отмечает пользу проведения числового, географического, именного диктантов, реферирования, шэдоунга. На переводческом этапе даётся устный перевод, на последнем, постпереводческом этапе – совместная рефлексия и дискуссии [10, с. 44].

Программные изменения в моделях обучению переводу для специальных целей должны учитывать временной фактор: нецелесообразно включать дисциплины или модули занятия с использованием СМИ на кратком (к примеру, заключительном) этапе обучения в вузе. О. И. Красавина указывает: «специфика переводческой компетенции состоит в том, что даже при интенсивном использовании информационных технологий она формируется в течение длительного времени: требуется не менее двух лет регулярной практики» [7]. Н. И. Климович и другие авторы также разделяют данное мнение, ссылаясь на образовательные программы, функционирующие в вузах (МГИМО): использование медиаматериалов на занятиях по языку начинается уже со 2-го года обучения. [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

- 1) Дзюбко, А. А. Использование средств массовой информации в изучении английского языка / А. А. Дзюбко // Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Профильное образование и специализированное обучение: современные подходы, модели и практики». – 12 – 13 декабря. – Новосибирск, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sesc.nsu.ru/conf/docs/%D0%94%D0%B7%D1%8E%D0%B1%D0%BA%D0%BE%D0%90%D0%90.pdf>. – Дата доступа: 28.10.2021.
- 2) Дзялошинский, И. Информационное пространство России: структура, особенности функционирования, перспективы эволюции / И. Дзялошинский. – М., 2001. – 30 с.
- 3) Емельянова, Е. В. Методологические основы и принципы формирования медиа-дискурсивной компетенции в процессе обучения переводу / Е. В. Емельянова // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. – 2014.
- 4) Информационное пространство // Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике. – [Электронный ресурс] – 2021. Режим доступа: https://information_society.academic.ru/138. – Дата доступа: 28.09.2021.
- 5) Климович, Н. И. Об интенсивной методике формирования речевых умений с использованием материалов средств массовой коммуникации / Н. И. Климович // Филологические науки в МГИМО: Сб. науч. трудов. – № 22 (37) / Отв. ред. Г.И. Гладков. – М.: МГИМО (У) МИД России, 2006. – С. 77-81.
- 6) Климух, Е. В. Реферирование в обучении переводу текстов экономической направленности / Е. В. Климух, Р. К. Храмова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XIII Международ. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 233-237.
- 7) Красавина, О.И. Информационная компетенция переводчика / О. И. Красавина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2012. – №1 (15). // «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kompetentsiya-perevodchika>. – Дата доступа: 18.10.2021.
- 8) Мажарова, А. Г. Использование дидактического потенциала материалов СМИ в обучении иностранному языку в неязыковом вузе / А. Г. Мажарова, Т. А. Гольцова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – №1 (65) // «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheskogo-potentsiala-materialov-smi-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neuazykovom-vuze>. – Дата доступа: 20.09.2021.
- 9) Руденко, А. П. Индивидуальный подход в развитии дискурсивной компетенции студентов при обучении иностранному языку в вузе / А. П. Руденко: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08. – Великий Новгород, 2007. – 194 с.
- 10) Стрекаловская, Ю. О. Формирование базовой компетенции устного переводчика в ситуации межкультурного взаимодействия / Ю. О. Стрекаловская: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.02. – Нижний Новгород, 2020.
- 11) Hutchins, R. The University of Utopia / R. M. Hutchins. –Chicago: University of Chicago Press, 2010. – 103 p.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ЦИФРОВОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

И. Н. Пасейшвили

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ipaseishvili@gmail.com*

В статье приведен обзор средств для создания электронных учебников. Уделено внимание вопросам дисциплины и самодисциплины, мотивации студентов и адаптации к условиям дистанционного обучения. Основные проблемы связаны с отношением преподавателей и студентов к процессу обучения посредством Интернет-технологий, недостаточным техническим обеспечением, отсутствием качественной обратной связи от студентов к преподавателю и от преподавателя к студентам, отсутствием навыков работы с инструментами для создания электронных учебников. Рассматриваются преимущества автоматизации учебного процесса и использования электронных учебников в образовательном процессе.

Ключевые слова: электронный учебник; мотивация; онлайн-курс; учебные материалы.

ADVANTAGES OF DIGITAL TEXTBOOKS IN DIGITAL LEARNING

I. N. Paseishvili

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, ipaseishvili@gmail.com*

The article is devoted to issues and problems of using digital textbooks. The attention is paid to issues of discipline and self-discipline, students and teachers' motivation in using modern technologies in the process of English learning, and adaptation to distance learning conditions. The main problems can be related to students and teachers attitudes to the learning process carried out by means of Internet-based technologies, insufficient technical support, lack of effective feedback between students and teachers, unawareness of modern methods and tools for creating digital text-books. The advantages of automation of the learning process and use of digital textbooks are considered.

Key words: digital textbook; motivation; online-course; educational resources.

Эволюция учебников имеет отражение в каждой области деятельности. Десятилетиями издатели печатали учебники, составленные специалистами, в бумажных вариантах, пересматривая и переиздавая их спустя несколько лет. Преподаватели погружены в базовую модель: следовать плану урока, учебному плану. Но в последние годы заметен переход учебных заведений частично к цифровому обучению. Цифровой век подталкивает издателей к революционным методам электронного издательства и широкому распространению электронных книг, в том числе учебников.

Электронные учебники становятся одним из главных компонентов обучения, организованного при помощи технических средств. Наряду с бумажными материалами электронные учебники используются во время аудиторных занятий, а также как часть онлайн курса, или курсов, размещенных на обучающих платформах MOOK. Электронные учебники можно купить в интернет-магазинах, получить к ним временный доступ на сайте образовательного курса, загрузить на персональный компьютер, распечатать. Электронные учебники позволяют студентам получить доступ к встроенным в них видео, интерактивным презентациям и гиперссылкам. В электронные или цифровые учебники часто включены тесты и другие типы заданий для индивидуальной и групповой работы. Такого вида учебники обладают инструментами для контроля. Студенты могут участвовать в проектах, исследованиях или экспериментах. Для студентов с ограниченными возможностями электронные учебники являются более удобными и доступными по сравнению с печатным вариантом. Технологии сенсорного дисплея, преобразования текста в речь, высококонтрастные дисплеи делают цифровые учебники яркими, современными и привлекательными. К тому же учебники, созданные на платформах с соответствующими инструментами, являются интерактивными и настраиваемыми в соответствии с требованиями определенного курса.

Электронные учебники бывают разных видов:

- в виде электронной книги, которая является цифровым аналогом печатной книги и доступна для чтения на электронных технических средствах;
- книги, которые можно прочитать только на онлайн ресурсе;
- интерактивный электронный учебник;
- как часть онлайн курса на образовательной платформе.

Электронные книги удобны тем, что их можно читать везде, если есть для этого специальные технические средства, часто переносные, карманные. Как правило, они продаются или находятся в свободном доступе для копирования на персональное устройство и часто являются более дешевыми, чем их печатные аналоги. Форматы документов позволяют делать закладки, записи, есть функция поиска по слову, а иногда и озвучивание текста. Если в устройстве установлен словарь, при наведении на слово пользователь может открыть статью с переводом или определением слова. Некоторые издатели, такие как *Macmillan*, предлагают дополнительные функции: редактирование текста, составление записей и дидактических карточек, прокрутка экрана, изменение величины шрифта и навигацию по содержанию. Если пользователь делает изменения в режиме оффлайн, при последующем подключении к интернету данные синхронизируются и изменения становятся видны в онлайн режиме.

Преподаватели используют электронные учебники во время занятий или для самостоятельной работы студентов, как основные или в дополнение к печатным изданиям и другим материалам изучаемого курса. Прекрасной возможностью разнообразить образовательный процесс и повысить мотивацию студентов являются онлайн-курсы, содержание которых преподаватель корректирует, дополняет и изменяет в соответствии с новыми требованиями. Студенты активно вовлечены в учебный процесс, даже когда выполняют задания самостоятельно, имеют возможность общаться посредством форумов, чатов и комментариев, сохранять материалы курса на своих устройствах, а также получать обратную связь в режиме реального времени. Таким образом, в учебном процессе могут быть использованы разные типы электронного учебника: текстовые электронные документы, электронные книги, мультимедийные электронные учебники и электронные (онлайн) курсы. [1]

Создание электронных учебников стало реальным с появлением специальных программ и технологий, таких как *Microsoft Learning Content Development System*, *iSpring*, *CourseLab* и других. Преподаватель заполняет оболочку материалом преподаваемого курса. На платформе *Moodle* также возможно размещение материалов электронного учебника: текстовых документов, интерактивных тестов, игр, викторин, анкет и других видов заданий, объединенных общей темой, связанной с другими темами изучаемого курса. Платформа предлагает удобную навигацию, разные формы представления тестов, настройки, подходящие к конкретной ситуации в учебном процессе, структуру размещения материалов. В работе на платформе *Moodle* можно применять сторонние ресурсы и задания, выполненные при помощи других инструментов, совместимых с системой. [2]

Электронные учебники используются для представления информации, тренировки и самооценки студентов и получают все большее распространение в образовательном процессе, однако существуют и проблемы с внедрением ЭУ:

- отсутствие умений работы с инструментами создания электронных учебников;
- недостаточное техническое обеспечение учебных учреждений и студентов;
- стоимость электронных учебников и инструментов для их создания;
- сложности с контролем за работой студентов и своевременной обратной связью с преподавателем;
- отсутствие самодисциплины у обучающихся. [3]

К тому же многие студенты даже при получении доступа к электронным учебникам предпочитают распечатать их, используют карандаш для подчеркиваний и заметок при активном обучении, все еще находят более удобной работу с бумажным вариантом учебника. Часто студенты имеют возможность только арендовать учебник, а не приобрести в пожизненное пользование. Многие люди психологически чувствуют разницу между обладанием электронной книгой и ее бумажным вариантом. В отличие от печатного текста электронный текст не воспринимается в должной мере. Исследователи обнаружили, что печатный текст воспринимается лучше и быстрее, чем электронный, при котором внимание отвлекается еще и на прокрутку страниц. Некоторые респонденты утверждают, что чтение печатных книг является мультисенсорным процессом: им нравится запах новой книги и звук переворачиваемой страницы.

И печатные издания, и электронные учебники имеют ряд преимуществ и недостатков, но тем не менее широко используются в учебном процессе. Электронные учебники более экологичны, апеллируют к поколению, привычному к использованию электронных устройств, мо-

гут быть при необходимости скорректированы и адаптированы, портативны и объективно дешевле. Электронные учебники можно переиздавать сколько угодно раз, они занимают меньше места для хранения, после использования они не пылятся в забытых хранилищах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Шваркова, Г. Г. Современная трактовка электронного учебника: типология, необходимые структурные элементы. [Электронный ресурс] / Шваркова, Г. Г. // Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты: электронный сборник. — 2006. — С. 479 — 481. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/36494>. — Дата доступа: 04.11.2021.
2. Гицкая, О. П. Роль инновационных процессов в образовании / О. П. Гицкая // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Вып. X. — 2020. — С. 40-41. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/253204>. — Дата доступа: 03.10.2020.
3. Морева, Л. А. Контроль эффективности усвоения языкового материала на различных этапах обучения английскому языку / Е. И. Маркосьян, Л. А. Морева // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Вып. IX. — 2019. — С. 98—100. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/237353>. — Дата доступа: 03.10.2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Н. Соловей

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, asolovei2019@mail.ru*

Процесс обучения иностранным языкам в высшей школе на современном этапе всё больше осуществляется при помощи ИКТ. В представленной статье рассмотрены примеры использования учебных подкастов в качестве средства обучения студентов английскому языку на аудиторных занятиях, а также для самостоятельной работы. Приведены факторы, обуславливающие преимущества использования подкастов в учебном процессе для развития таких умений и навыков как говорение и восприятие иноязычной речи на слух.

Ключевые слова: подкаст, ИКТ, информатизация образования

USE OF PODCASTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

A. N. Solovey

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, asolovei2019@mail.ru*

At the present stage, teaching foreign languages at the university is increasingly implemented with the help of ICT. The article aims to present the examples of using educational podcasts as a means of teaching English inside and outside the classroom. The factors that determine the advantages of using podcasts in the educational process for the development of listening comprehension and speaking skills are analyzed.

Key words: podcast, ICT, intercultural communication, digital education

В условиях информатизации образования особое значение приобретает активное внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку, что способствует как формированию профессиональных компетенций студента, так и увеличению их мотивации при изучении иностранных языков. Внедрение преподавателем подкастов в образовательный процесс соответствует этой задаче.

Подкастом является аудио- или видеофайл, выложенный в сети Интернет, который доступен для просмотра или прослушивания и скачивания на электронный носитель [1, с. 183]. Для просмотра, хранения и распространения используются различные сервисы подкастов, использующие технологии Веб 2.0 и Веб 3.0. Подкасты – это отличный способ доступа к контенту со всего мира. Они позволяют студентам быть в курсе текущих мировых событий, ознакомиться с различными точками зрения экспертов по актуальным вопросам профессиональной деятельности и предоставляют обучающимся новые способы взаимодействия с учебным материалом. Обучение студентов разработке собственных подкастов расширяет их знания и практические навыки. Следовательно, подкасты являются эффективным способом достижения нескольких образовательных целей.

К основным преимуществам использования подкастов на занятиях иностранным языком можно отнести следующие [2, с. 5]:

- 1) актуальность учебного материала и разнообразие тем;
- 2) подкасты представляют собой уникальное хранилище аутентичных языковых материалов;
- 3) возможность замедленного и повторного воспроизведения подкастов, что особенно актуально для отстающих студентов;
- 4) возможность самостоятельной работы с подкастами в удобном для студента темпе и в любое время;
- 5) сохранённые подкасты можно просматривать/прослушивать в любом месте вне зависимости от наличия сети интернет;
- 6) возможность диалога с подкастерами, а следовательно, возможность практики устной или письменной речи с носителями языка;
- 7) небольшая временная продолжительность подкастов.

Работа с подкастами предполагает несколько этапов, которые включают в себя подготовку к пониманию, прослушивание подкаста и выполнение упражнений на понимание и отработку материала. В большинстве случаев, технология работы с подкастом идентична технологии работы с аудиотекстом и имеет следующую структуру:

1. Подготовительный этап, на котором преподаватель даёт предварительный инструктаж и предваряющее подкаст задание.

2. Процесс восприятия подкаста.

3. Задания, контролирующие понимание услышанного подкаста.

Помимо небольшой продолжительности по времени бесспорным преимуществом подкастов является разнообразие заданий, направленных на отработку различных видов речевой деятельности. Например, существуют:

— подкасты на отработку навыков правильного произношения и интонации (например, серия выпусков *Speak Easy* подкаста *Culips ESL Podcast*). Ведущие затрагивают различные аспекты обучения правильному произношению: отрабатываются навыки правильного произношения изучаемых звуков в потоке речи и навыки интонационного и ритмически правильного оформления речи;

— подкасты направленные на изучение новых лексических единиц (например, подкаст *6 Minute English*). На протяжении 6 минут ведущие в ходе диалога обсуждают одну из важных социальных проблем. В конце записи ведущие повторяют активный вокабуляр, используемый в подкасте. Данный подкаст предоставляет слушателям возможность не только расширить свой словарный запас, но и научиться правильно использовать в речи наиболее популярные сленговые выражения;

— подкасты направленные на отработку определенных грамматических конструкций (например, подкасты *English Phrasal Verb Podcast*, *6 Minute Grammar*, *Everyday Grammar*, *Grammar Underground*). Ведущий подкаста “*English Phrasal Verb Podcast*” дает определение того или иного фразового глагола и используя целый ряд наглядных примеров показывает как употребляется тот или иной фразовый глагол в речи. Ведущие подкаста *6 Minute Grammar* объясняют различные грамматические правила, приводят примеры употребления грамматических конструкций в речи и проводят тестирование на проверку усвоения грамматических конструкций, представленных в подкасте;

— подкасты на аудирование рассказов и текстов (например, подкаст *Easy Stories in English*). Преимуществом данного подкаста является возможность выбора текста, соответствующего уровню владения языком от *Beginner* до *Advanced*;

— подкасты направленные на подготовку к различным экзаменам (например, подкасты *IELTS Energy English Podcast*, *Real Exam English - B2, C1, C2*). Выпуски подкастов “*IELTS Energy English Podcast*” представляют собой специализированный курс целенаправленной подготовки к экзаменационным заданиям *IELTS*, проводимой 2 практикующими преподавателями английского языка. В программу включены 2 блока: грамматический и лексический, а также аудио с ответами на вопросы и психологическими аспектами подготовки к экзамену. Ведущий подкаста “*Real Exam English - B2, C1, C2*” предлагает носителям языка ответить на экзаменационные вопросы, а затем данные ответы анализируются, объясняются различные лексические и грамматические единицы, используемые в ответах. Подкаст также включает в себя ценные советы о том, как подготовиться к различным этапам экзамена: письмо, чтение, устное высказывание и аудирование;

— подкасты на употребление некоторых разговорных выражений (например, подкаст *The English We Speak*). Данный подкаст представляет собой уникальный формат изучения сленга. Разыгрывая небольшой диалог, ведущие объясняют значение того или иного слова или идиомы. Благодаря небольшой продолжительности подкастов (2-3 минуты) и разнообразным примерам употребления одного и того же идиоматического выражения или слова, слушателям предоставляется великолепная возможность каждый день пополнять свой словарный запас новыми устойчивыми выражениями;

— подкасты на изучение бизнес-английского (например, подкасты *Business English Pod*, *Down to Business English*). В каждом эпизоде обсуждаются наиболее актуальные новости в сфере бизнеса. Ценным с практической точки зрения является закрепление лексических единиц, сложных грамматических конструкций и акцент на кросс-культурных различиях в бизнесе. Отличный способ не только улучшить навыки восприятия речи на слух, но и идти в ногу с мировыми тенденциями в сфере бизнеса.

Таким образом, подкасты дополняют и расширяют возможности как аудиторного так и внеаудиторного обучения иностранному языку. Они просто и органично интегрируются в изучаемый материал. Использование аудио- и видео подкастов повышает мотивацию и познава-

тельную активность студентов, помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, предоставляет студентам великолепную возможность получать знания в любом месте и в любое время, в максимально комфортной образовательной среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – М.: Книжный дом «ЛИБРО-КОМ», 2015. – 264 с.
2. Федулова, А. Н. Использование подкастов в обучении немецкому языку [Электронный ресурс] / А. Н. Федулова // Интернет-журнал «Мир науки» – 2016. – Том 4, номер 5. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/52PDMN516.pdf>. – Дата доступа: 05.11.2021

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКОНА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

К. А. Талейко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, carina-read1@rambler.ru*

Описывается организация лексического материала английского языка, презентация основных слов учебной темы. Рассмотрены основные принципы, которые следует принимать во внимание при формировании лексикона у студентов. Применение описанной организации лексикона способствует повышению уровня подготовки студентов по всем критериям сформированности иноязычного лексикона, что является важным в условиях современной межкультурной коммуникации и диалога культур.

Ключевые слова: иноязычный лексикон; парадигматические связи; синтагматические связи; тематическое поле; полевой принцип; коммуникативная ситуация.

METHODOLOGY OF ORGANIZATION OF ENGLISH LANGUAGE LEXICON

K. A. Taleika

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, carina-read1@rambler.ru*

The article describes the organization of the lexical material of the English language, presentation of main words of an educational topic. It considers the main principles for the formation of students' lexicon. The use of the described organization of the lexicon helps to increase the level of students' preparation according to all the criteria for the development of a foreign language lexicon, which is important and actual in cross-cultural communication and dialogue of cultures.

Key words: foreign language lexicon; paradigmatic relations; syntagmatic relations; thematic field; field principle; communicative situation.

Организация лексического материала в методике – это объединение отобранной для изучения лексики в некоторые группы. Как указывают К. Виллинг, Н. И. Гез, П. Б. Гурвич, В. Я. Ляудис и др., оптимальная организация лексического материала имеет основное значение для усвоения иноязычных лексических единиц. Учение о формировании вербальных ассоциаций, оптимальных для запоминания, лежит в основе организации лексического материала. Это означает, что не всякое группирование слов можно отнести к организации лексического материала [1, с. 204].

В языке мы выявляем два существенно различных принципа организации словесных значений: первый – это парадигматический, который порождает понятия и второй – синтагматический, который порождает высказывания [2, с.158]. Парадигматические связи слова нам указывают на его способность объединяться в группы с другими словами по некоторым признакам. Например, по семантическим признакам: рисунок, картина, картинка, фотография и т. п. Возможность слова использоваться в различных условиях и храниться в памяти человека обусловлена его способностью входить в объединяющие группировки. Из этого следует, что обучать студентов иностранному языку следует посредством объединения лексических единиц в парадигматические группы. В процессе коммуникации говорящий выбирает нужное ему слово из многих, которые находятся в его памяти. Это и отражает психологический смысл группирования лексических единиц на парадигматической основе.

Из этого следует, что парадигматическое группирование слов способствует гибкому ситуативному поведению в коммуникативных ситуациях общения. Парадигматические связи помогают выбрать нужное на данный момент слово по смыслу или, исходя из ситуации, а синтагматические связи, в свою очередь, способствуют выстроить и соединить эти слова последовательно и логично в цепочку [3, с. 26].

Синтагматический принцип обеспечивает плавный переход от одного слова к другому, что гарантирует слитное высказывание. Синтагматические связи обеспечивают возможность связывать слово внутри предложения с другими словами. Наша речь аналогична цепочке, в которой одни слова настроены на другие. Из этого следует, что учить надо посредством объединения слов в синтагматические группы. Синтагматические связи бывают более жесткими или менее жесткими (*сказать ложь, но давать шанс*).

А. А. Уфимцева отмечает, что все словесные знаки обладают двойной структурной организацией, а именно, парадигматическими отношениями, т.е. оппозиционными, и синтагматическими, т.е. контрастирующими. Исследователь считает, что номинативная и синтагматическая ценности присущи каждому слову. Первая являет собой способность называть те или

иные явления, предметы и свойства, в то время, как вторая – способность внутри синтагматического ряда вступать в лексические связи [4, с. 21]. При формировании групп лексических единиц необходимо учитывать эти виды связей. Таким образом, для формирования групп новых лексических единиц требуется обеспечить как можно большее количество парадигматических и синтагматических связей между словами той или иной группы лексических единиц, принимая во внимание их отношение к одной теме [3, с. 27].

Системность терминологии является важным при презентации специальной и неспециальной лексики. Использование такого свойства дает возможность вводить лексику не как изолированные слова, а как систему взаимосвязанных и взаимозависимых терминов, входящих в состав единого тематического поля, связанного с текущей проблемой изучения. При использовании данного подхода терминология будет рассматриваться как множество. При этом каждый элемент такого множества будет связан с другими его элементами, повторяющимися системными отношениями, которые и обуславливают место каждого из элементов в системе [3, с. 27].

В настоящее время тематический принцип организации лексического материала получил наибольшее распространение в учебных пособиях. Языковой материал группируется вокруг определенной темы, например, “*My Working Day*”, “*Education*”, “*Travelling*” и т.д. Под тематическим принципом работы с лексикой подразумевается презентация студентам лексических единиц, систематизированных по конкретной теме. Объединение слов в тематические группы способствует правильности семантизации слов, что обеспечивает их хорошее запоминание, так как отражает ассоциативные лексические связи и помогает использовать нужное слово согласно изучаемой теме и, в дальнейшем, в коммуникативной ситуации.

Принцип тематической организации лексики упорядочивает учебный материал и помогает изучить и практически использовать лексические единицы в речи [5, с. 40]. Тема содержит подтемы, которые представляют собой некоторые тематические лексические группы. В данной группе имеются лексические единицы, подлежащие активизации в речи, и единицы, которые не предназначены для активного употребления, но без них невозможно понять то или иное высказывание. Весь материал подлежит изучению в течение ряда занятий.

И все же общение всегда происходит в конкретных ситуациях, которые связаны с той или иной темой. Поэтому правильнее будет назвать такой принцип подачи языкового материала как ситуативно-тематический. На занятиях должно предлагаться множество ситуаций, которые создают условия для речевого общения. Чтобы научить студентов владеть языком практически, необходимо использовать такие условия тренировки, которые были бы максимально приближены к условиям реальной речевой среды. На занятиях постоянно должна возникать потребность в общении. Преподаватель должен создавать такие ситуации, в том числе игровые, которые способствуют устно-речевому общению [6].

Любое речевое действие инициируется проблемой, являющейся причиной коммуникативной ситуации. Тема охватывает потенциальный запас социального и культурного опыта человечества, который не относится к личной деятельности и не имеет личностного характера ситуации. Тема олицетворяет собой интерес для обсуждения, она не является личной проблемой и не требует своего разрешения. При этом ситуативность и тематичность общения часто взаимосвязаны. Социальный контакт – это «норма» общения в экстралингвистических условиях («Покупка» – в магазине, «Обед в общественном заведении» – в ресторане), при этом ситуация может быть «нарушением» этой нормы, а субъект пытается преобразовать ее в норму.

«Маршрут» идея – язык – текст (и обратно) проходит не через весь лексикон человека, а лишь через одно или несколько тематических полей. Поиск необходимых лексических единиц для выражения той или иной мысли происходит в части определенных блоков лексикона, находящихся в сознании людей в качестве тематических полей. Эти блоки возбуждаются в первую очередь при разговоре на интересующую тему [7, с. 130].

Таким образом, мы небезосновательно допускаем, что каждое тематически существенное слово (театр, еда, человек, образование и т.п.) имеет свое социально и культурно значимое лексическое окружение, которое является языковой системностью. Из этого следует, что тематический принцип (а точнее, ситуативно-тематический) является наиболее эффективным способом организации и презентации лексики. Знание тематической лексики помогает студентам вести коммуникацию в различных ситуациях. В качестве недостатка названного принципа может быть отсутствие системных связей в таких группировках [7, с. 131–132].

Использование полевого принципа организации лексических единиц (при ведущей роли ситуативно-тематического принципа) является необходимым для системной презентации лексического материала в вузе. Анализ лингвистических работ по теории поля позволяет выделить следующие основные черты поля:

1. Общий компонент, объединяющий все единицы поля;
2. Обширность;
3. Особенная полевая структура, в которой существует центральная часть (ядро) и периферия (чем ближе к центру они находятся, тем чаще они используются);
4. Составные части - группы;
5. Слова разных частей речи и фразеологизмы (отдельные слова и другие лексические единицы) в составе поля;
6. Особенность полей для разных языков.

По мнению З. Д. Поповой в ядре поля расположены высокочастотные единицы, которые имеют отношение к данному полю. В ближней периферии расположены однозначные, конкретные по значению единицы, которые слабо зависят от контекста. Многозначные и низкочастотные лексические единицы, которые часто относятся и к другим полям, образуют дальнюю периферию [8, с. 162].

Для создания тематического вокабуляра из лексических единиц требуется предварительное решение ряда практических вопросов. Основные из них следующие:

1. Вопрос о круге учебных тем, включаемых в вокабуляр и его объеме. Известно, что вокабуляр должен иметь строгую практическую направленность и быть рассчитан на тот или иной контингент студентов.
2. Структура подачи лексического материала, определяемая его объемом, и в первую очередь – характером и количеством включаемых в него тем и подтем.
3. Формирование вокабуляра по определенной теме, что и является тематическим полем определенного ключевого слова.

Приведем некоторые примеры тематического словаря по теме “*Shopping*”. В результате выборки из источников необходимой лексики по теме “*Shopping*” были составлены списки всех полнзначных слов и устойчивых словосочетаний. Затем на основе тематической классификации субстантивных наименований были выделены 23 учебные подтемы:

1. *People in Shops*
2. *Ways to Pay*
3. *Shops*
4. *Shopping Places*
5. *Food Stores*
6. *Food and Drinks*
7. *Departments in*
8. *Clothes and Other Things*
9. *Finding the Right Store / Shop*
10. *Opening Times*
11. *Selecting Goods*
12. *Making Payment*
13. *Returns and Complaints*
14. *Things Written on Signs That you Might See*
15. *Using a Credit Card*
16. *Prices and Numbers*
17. *Purchase Types*
18. *To shop or to Go Shopping*
19. *Shop Fittings and Equipment*
20. *Selling Events*
21. *Markets and Market Stalls*
22. *Famous Shops and Shopping Streets*
23. *Measures*

Приведем пример отнесения новых лексических единиц к концепту *Shopping places*:

shopping center; shopping mall; department store; shoe store; computer store; bookstore; supermarket; grocery store; food store; food market; farmers' market; bakery; fair; annual fair; book fair; trade fair; trade center; market; market place; flower market; flea market; bazaar; newsstand; fruit stand; street vendor.

Предлагаемый способ презентации ключевых слов той или иной учебной темы в тематическом словаре позволяет, по нашему мнению, показать практически все наиболее существенные лексико-семантические связи слов, составляющих то или иное тематическое поле. Количественное совершенствование лексики на основе тематических полей предусматривает увеличение активного словарного запаса студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ефанова Л. Д. Пути реализации системного подхода к организации лексического материала / Л. Д. Ефанова // Филологические науки. – 2016. – № 1(55). – С. 204–207.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 640с.
4. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы / А. А. Уфимцева. – М.: Изд. АН СССР, 1962. – 287 с.
5. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Из-во БЛИЦ, 2001. – 224 с.
6. Программа спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения для студентов-нефилологов». – М.: РУДН, 1986 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://web-local.rudn.ru/web-local/disc/?id=388&rasd_id=23088&v=504 – Дата доступа: 04.04.2021.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
8. Полевые структуры в системе языка: коллективная монография / З. Д. Попова [и др.]. – Воронеж: ВГУ, 1989. – 200 с.

ОТ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
К ЭФФЕКТИВНОМУ ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. С. Тамирина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tamarina@bk.ru*

Процесс преподавания и обучения воплощает в себе теоретические и практические требования к преподавателю на занятиях по английскому языку. Наблюдения и размышления во время и после занятий позволяют преподавателю уточнить теорию и скорректировать практику преподавания. Концепции, усваиваемые преподавателем посредством чтения и профессионального развития, абсорбируются в теорию и проверяются в цикле рефлексивной практики. Этот цикл построения теории, практики и размышлений продолжается на протяжении всей карьеры преподавателя, поскольку преподаватель оценивает новый опыт и проверяет новые или адаптированные теории в своей работе. Цель этой статьи – показать, как рефлексивное обучение может помочь в процессе преподавания, и представить некоторые предложения по самооценке самих преподавателей.

Ключевые слова: рефлексивное обучение, процесс преподавания, профессиональное развитие, наблюдение, самооценка преподавателя.

FROM REFLECTIVE TO EFFECTIVE ENGLISH TEACHING

A. S. Tamarina

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, tamarina@bk.ru*

The teaching and learning process embodies the theoretical and practical requirements of the teacher in the English language class. Observation and reflection during and after class allows the teacher to refine the theory and adjust the teaching practice. Concepts learned by the teacher through reading and professional development are absorbed into theory and tested in a cycle of reflective practice. This cycle of theory building, practice and reflection continues throughout the teacher's career as the teacher evaluates new experiences and tests new or adapted theories in their work. The aim of this article is to show how reflexive learning can help in the teaching process and to provide some suggestions for self-assessment of teachers themselves.

Key words: reflexive learning, teaching process, professional development, observation, teacher's self-assessment.

Обучение английскому языку является, по сути, интерактивным процессом между преподавателем и группой студентов, обучающихся в социальной среде. Преподаватели, участвующие в этом процессе, непременно задумываются о своих стилях преподавания, учитывая тот факт, что преподавание – это искусство, и это искусство лучше всего можно развить с помощью рефлексивного подхода. Каждый преподаватель старается использовать соответствующие техники, методы или приемы для достижения наиболее результативного обучения.

На факультете международных отношений Белорусского государственного университета я преподаю более двадцати лет и считаю, что каждый год узнаю что-то новое, из чего, можно сказать, и складывается профессиональный опыт. Осознание своих недостатков и / или позитивного отношения не всегда возможно только с помощью самокритики, существуют и другие способы, которые побуждают осмысливать нашу работу. Следовательно, можно утверждать, что вся оценка преподавания может быть изучена под термином «рефлексивное обучение», посредством которого можно реализовать свой профессиональный рост. Рефлексия – это осознание того, что мы делаем, это изучение собственных методов обучения так же серьезно, как и изучение предмета специальности, и размышление над учебной задачей после ее выполнения [1, с.43]. Если этого не сделать, поставленная задача почти наверняка будет потрачена впустую. Таким образом, рефлексия следует воспринимать как активный процесс, а не как пассивное мышление, т.е. процесс обзора опыта практики с целью описания, анализа, оценки и информирования изученной практики. Другими словами, способность задавать вопросы «что и почему» дает определенную дополнительную мотивацию для преподавания. С профессиональной точки зрения можно утверждать, что степень автономии и ответственности, имеющаяся в нашей преподавательской работе, определяется уровнем контроля, который мы можем осуществлять над своими действиями, тем самым открывая возможности рефлексивного обучения. Рефлексивное обучение – это размышления преподавателя о том, что происходит на занятиях по английскому языку, и об альтернативных средствах достижения целей и задач. Это также может рассматриваться, как средство предоставить студентам возможность воспринимать учебные мероприятия вдумчиво, аналитически и объективно [2, с.19]. По мнению сто-

ронников рефлексивного обучения, одного опыта недостаточно для профессионального роста, но этот опыт в сочетании с рефлексией является гораздо более мощным стимулом для развития. Для этого на практике в обучении иностранному языку применяется наблюдение, учитывающее три этапа: наблюдение за самим событием, воспоминание о событии или его просмотр и реакция на событие. На первом этапе основное внимание уделяется собственному обучению преподавателя посредством самонаблюдения или наблюдения со стороны коллег. Во время запоминания процесса события некоторые данные собираются с помощью письменных описаний, аудио- или видеозаписей и т. д. Наконец, собранные данные используются для анализа процесса размышления. Таким образом, преподаватель английского языка может достичь более эффективного результата, который приведет к развитию, обновлению и возрождению в своей профессии. Наблюдение со стороны коллег, взаимопосещение занятий – одна из рассматриваемых моделей. Трудно сказать, что через взаимное наблюдение можно добиться подлинного развития преподавателя, поскольку у этой модели есть некоторые недостатки, как с точки зрения объективности, так и с точки зрения психологии. Коллеги могут быть недостаточно компетентными или квалифицированными, чтобы оценить и представить ценные и конструктивные отзывы сразу после наблюдения. Однако, большинство преподавателей все же считает, что лучшую оценку их работы могут дать сами преподаватели. И здесь следует принимать во внимание следующие моменты. Во-первых, обратная связь должна быть максимально приятной, чтобы не обижать людей. Во-вторых, очевидно, что когда друзья смотрят друг на друга, они могут быть не критичными, что влияет на объективность наблюдения. Кроме того, другим недостатком коллегиального наблюдения является то, что преподаватель, за которым наблюдают и комментируют, представляет свое типовое занятие, чтобы получить положительную обратную связь. Во избежание в некоторой степени этих недостатков, можно применять другие методы, такие как парное наставничество, аудио- или видеозаписи занятий, групповые обсуждения и так далее. В парном наставничестве два преподавателя работают вместе и наблюдают за занятиями друг друга, обсуждают области, представляющие взаимный интерес, и планируют будущие стратегии. Преподаватель может видеть свои собственные методы обучения у коллег, и, наблюдая за другими, обрести самопознание и шанс конструировать и реконструировать свои собственные знания. Другой метод наблюдения, который может использовать преподаватель, – это видеозапись уроков и обсуждение отрывков занятий либо в группе, либо в паре, а также предложения будущих разработок, которые также помогают преподавателю развиваться и осознавать себя. Такие действия обычно подчеркивают важность доверия, поддержки, а также признания и развития передовой практики. Излишне говорить, что люди совершенствуются лучше всего благодаря комментариям и знаниям других, если только эти комментарии и знания не являются оскорбительными и негативными. Через взаимное наблюдение преподаватель может по-новому взглянуть на аспекты своей работы. Таким образом, можно:

получить более подробную информацию об успеваемости студентов во время конкретных видов деятельности на занятии, на которых сосредоточился преподаватель;

— раскрыть неожиданную информацию о взаимодействии между студентами во время занятия;

— получить полезную информацию о динамике, которая происходит во время групповой работы в группе студентов;

— пересмотреть свои стратегии обучения, которые используются на занятиях по английскому языку;

— дать студентам больше времени для выполнения некоторых заданий;

— пересматривать и разрабатывать более эффективные стратегии управления временем;

— развивать лучшие рабочие отношения с коллегой;

— придумывать новые идеи во время обсуждений после наблюдения.

Другой способ наблюдения и размышления над работой преподавателя в обучении английскому языку – это самонаблюдение, которое представляет собой подход к осознанию процесса обучения. Преподаватель может записывать на видео или делать аудиозаписи своего собственного занятия и затем просматривать, делая заметки о взаимодействии в классе с целью анализа работы. Здесь основное внимание уделяется собственному развитию преподавателя, а не коллег. Это стимулирует осознание, размышления и вопросы, а также поощряет эксперименты и делается упор на саморазвитие.

Следует иметь в виду, что преподавание – это нечто большее, чем то, что происходит на занятии, и что существует потребность в повышении квалификации персонала в таких областях, как оценивание, разработка курса, обучение студентов, подготовка материалов. Рефлексивный подход включает в себя размышление о действии (способность размышлять о нашей собственной практике до и после), рефлексии в действии (способность принимать решения и адаптироваться в процессе) и творческое размышление (изучение и оценку наших собственных действий, ценности и убеждения в свете теорий и практики других) [3, с.25]. Рефлексивное обучение помогает преподавателю отказаться от рутинного поведения и начать действовать осознанно и целенаправленно. Эффективная практика рефлексивного обучения помогает мне, как преподавателю, проанализировать свою работу и переоценить свою текущую работу по обучению английскому языку студентов-международников. И последнее: рефлексивное обучение делает работу более полезной и целенаправленной. Следует помнить, что обучение – это процесс становления, и это бесконечный процесс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Rowntree, D. Exploring Open and Distance Learning. Routledge, England, 1988.
2. Richards, J.C. Theories of Teaching in Language Teaching. In Methodology in Language Teaching. Ed. Richards, J.C and Reandya, A.W. Cambridge University Press: Cambridge, 2006.
3. Cosh, J. Peer observation: a reflective model. ELT Journal Volume 53/1 January pp.22–27 Oxford University Press, 1999.

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ
ИМПЕРСКОЙ СИСТЕМЫ МЕР НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Е. В. Трухан

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tru-ekaterina@yandex.ru*

В статье рассматривается актуальность развития навыков употребления имперской системы мер при прочтении аутентичных текстов научного содержания, при анализе данных, приводимых в диаграммах и схемах, в ходе формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении английскому языку студентов нелингвистического профиля; обосновывается необходимость включения темы «*Metric and Non-metric Measures*» в учебную программу по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в неязыковом вузе; изложены практические рекомендации и представлен авторский учебно-методический комплекс упражнений «*Metric and Non-metric Measures*» по развитию навыков чтения и интерпретации данных, приведенных в имперской системе счисления в аутентичных текстах на английском языке.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; метрическая система мер; имперская система мер; практические рекомендации; комплекс упражнений

**DEVELOPMENT OF SKILLS IN THE USE
OF THE IMPERIAL SYSTEM OF MEASURES IN ENGLISH
AMONG STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

E. V. Trukhan

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, tru-ekaterina@yandex.ru*

The article considers the relevance of developing the skills of using the imperial system of measures when reading authentic texts of scientific content and when analyzing data presented in diagrams in the course of the foreign language communicative competence formation when teaching English to students of a non-linguistic profile; the need to include the topic in the curriculum for the discipline "Foreign language" in a non-linguistic university is justified; practical recommendations are presented and the author's methodical set of exercises "Metric and Non-metric Measures" for the development of reading skills and interpretation of data given in the imperial number system is presented.

Keywords: foreign language communicative competence; metric system of measures; imperial system of measures; practical recommendations; set of exercises

Современному специалисту необходимо постоянно повышать свою квалификацию, владеть оперативной информацией в сфере своей профессиональной деятельности, чтобы оставаться мобильным и конкурентоспособным на рынке труда. Доступ к информационным ресурсам сети Интернет, зарубежным электронным библиотекам открытого доступа, к иностранным периодическим изданиям, бесплатным образовательным вебинарам дает возможность получать своевременную и актуальную информацию в различных объемах и способах подачи.

Для подготовки современных специалистов, обладающих высокой квалификацией и информационной культурой, преподаватели вузов ставят перед собой задачу научить студентов осуществлять информационный поиск, проводить анализ полученных сведений, погружаться в материал по изучаемому вопросу или проблеме для их дальнейшего применения и решения конкретных коммуникативных задач в сфере своей профессиональной деятельности. Студенты I и II ступеней высшего образования должны обладать навыками свободного и детального чтения и понимания аутентичных текстов. При этом важно учитывать, что большинство аутентичных текстов на английском языке, в том числе научного содержания, для представления единиц измерения используют имперскую (неметрическую) систему мер, несмотря на то, что международной системой единиц признана метрическая система. Умение читать, интерпретировать и преобразовывать имперскую систему единиц на английском языке особенно актуально для студентов, обучающихся на специальностях, связанных с точными науками, магистрантов и аспирантов, имеющих дело с анализом аутентичных текстов и исследующих актуальные данные, поскольку основным языком межкультурного взаимодействия является английский.

Кроме того, в процессе получения образования студентами и магистрантами активно используются такие инструменты передачи актуальной информации на английском языке как диаграммы, графики, схемы, предназначенные для систематизации, структурирования и анализа полученных данных, подведения итогов, оформления результатов и их презентации [1].

Следует отметить, что студенты лингвистических специальностей часто находят сложным процесс чтения и преобразования информации из имперской системы мер в метрическую без должного подготовительного этапа. Основные причины – отсутствие в школьных учебных планах по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» темы на сопоставление метрической и имперской мер длины, массы и объема, отсутствие четкого представления о различиях, не сформированный на должном уровне иноязычный практико-ориентированный лексический запас.

В практике преподавания иностранного (английского) языка автором был разработан и апробирован учебно-методический комплекс заданий «*Metric and Non-metric Measures*», который ставит перед собой цель развивать навыки чтения аутентичных текстов по научной тематике, использующих статистические и экспериментальные данные на английском языке, данные анализа графиков и диаграмм и пр. с использованием имперской системы счисления. Комплекс заданий составлен на основе *Oxford Advanced Learner's Dictionary: of Current English (Vocabulary Trainer. Topic: Science)* [2], рассчитан на студентов неязыковых вузов, имеющих базовую подготовку по иностранному языку, и может в том числе использоваться в старших классах учреждений общего образования при наличии достаточного уровня языковой подготовки.

На первом этапе работы с комплексом заданий автором предлагается изучить теоретический аспект происхождения различий в метрической и имперской системах, область их применения. Особое внимание уделяется автором историческому аспекту происхождения различий, текущему положению дел в их использовании. Комплекс упражнений, следующий за теоретической частью, также включает в себя тренировочные задания, направленные на освоение лексических единиц для формирования профессионального вокабуляра в рамках темы, отработку и интенсификацию их использования в речи. На практике для снятия сложностей при установлении различий между показателями и цифровыми данными, приводимыми в имперской системе счисления, студентам предлагаются фонетические задания, задания на сопоставление метрической и имперской мер длины, массы и объема, на расшифровку аббревиатур, составление классификации из смешанного списка мер и пр. На последнем этапе работы с комплексом с целью закрепления полученных навыков студентам предлагается тест для прохождения онлайн. Представленный учебно-методический комплекс заданий «*Metric and Non-metric Measures*» дает обучающимся четкое представление, как правильно применять, читать и интерпретировать данные, приводимые в имперской системе мер. Важно отметить, что для свободного прочтения данных в метрической и имперской системах рекомендуется периодически повторять данную тему и акцентировать внимание на ее использовании в текстах при дальнейшей организации учебного процесса.

Пользуясь представленным учебно-методическим комплексом заданий и приобретая навыки чтения данных в имперской системе мер, студент получит возможность воспринимать информацию, содержащуюся в аутентичных текстах научного содержания, детально их изучать и высказать оценочное суждение. Поэтому автор рекомендует включение темы «*Metric and Non-metric Measures*» в учебную программу по дисциплине «Иностранный язык (английский)» в лингвистических вузах для студентов 1-2 курсов.

Предлагаемый авторский учебно-методический комплекс заданий для обучения чтению и интерпретации данных, приведенных в имперской системе мер, прошел успешную апробацию в процессе изучения учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)» студентами специальностей «Математика и информатика», «Физика и информатика» УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», студентами экономических специальностей Белорусского государственного университета, студентами и магистрантами инженерных специальностей Белорусского национального технического университета и рекомендован к использованию преподавателями английского языка в образовательном процессе учреждений высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Трухан, Е.В. Развитие навыков анализа графиков и диаграмм на английском языке у студентов неязыковых вузов / Е.В. Трухан, Ж.Я. Павлова // *Замежныя мовы*. – 2021. – № 2. – С.3–13.
2. *Oxford Advanced Learner's Dictionary: Of Current English*. Front Cover. A-S Hornby. Oxford University Press, 2005. – 1780 pages.

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ЭССЕ-ОПИСАНИЙ СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ

Н. И. Чернецкая

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, che1954@tut.by*

Статья посвящена обучению написанию одного вида эссе. Студенты младших курсов часто выполняют задания по написанию эссе-описаний человека или места / здания. Обучение творческому письму – один из ключевых моментов образовательного процесса вуза и продолжается в течение всего периода обучения. Эссе-описания как и другие виды эссе имеют четкую логическую структуру. Написание первого варианта эссе (черновика) в качестве домашнего задания, последующее обсуждение и проверка данного черновика в аудитории помогает лучше усвоить правила написания эссе, избежать многих типичных ошибок и тем самым улучшить качество письменной работы. Современная платформа *Moodle* позволяет размещать материалы и задания для самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: написание эссе-описаний; структура эссе, черновой вариант, платформа *Moodle*.

TEACHING OF DESCRIPTIVE ESSAY WRITING FOR JUNIOR UNIVERSITY STUDENTS

N. I. Chernetskaya

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, che1954@tut.by*

Writing essays describing a person or a place / building is shown in the article. Junior students are often given tasks to write an essay of this type. Writing an essay is an important skill for university education and is done during the whole period of education. Describing a person or a place like all other kinds of essays has a definite structure. Writing a draft at home, class discussion, and checking the draft in small groups help to know better the essay writing theory, avoid typical mistakes and improve the quality of essay writing. The open source learning platform *Moodle* provides the opportunity to have all the necessary materials and tasks for students' selfstudy.

Key words: descriptive essay writing; an essay structure, draft writing, *Moodle*.

Социальная востребованность письменной коммуникации является важным фактором в подготовке будущего специалиста. Навыки письменной речи приобрели статус профессионально значимых и формирование данных навыков у обучаемых является сложной задачей преподавателя. При всем разнообразии различного вида письменных работ наиболее сложным является развитие умений написания творческих работ. В данной статье освещаются вопросы обучения написанию дескриптивного вида эссе. Эссе-описание является более простым видом эссе по сравнению, например, с аргументативным эссе. В процессе обучения английскому языку студентов специальности «Менеджмент» (направление специальности «Менеджмент в сфере международного туризма»), дисциплина «Иностранный язык (первый) (английский)» написание эссе-описаний занимает важное место, что несомненно связано с выбором специальности, туристической тематикой.

Поскольку студенты младших курсов часто выполняют задания по написанию эссе-описаний, в данной статье мы остановимся на этапах работы по обучению данному виду творческого письма. В учебной программе предлагается примерная тематика эссе. Написание эссе может быть одним из заданий промежуточного и итогового контроля, управляемой самостоятельной работы, как например, «*Describing a person*», «*The house of my dream*». Управляемая самостоятельная работа осуществляется преимущественно в дистанционной форме и обеспечивается средствами образовательного портала БГУ *LMS Moodle*. Студентам даются задания для самостоятельной работы для изучения написания различных видов эссе. Данный материал может размещаться на образовательной платформе *Moodle*, что очень удобно, так как всегда есть возможность многократно обращаться к предлагаемым учебным материалам.

Студентам первого курса предлагается самостоятельно изучить теоретический материал по написанию эссе-описания, используя учебник *Successful Writing* [1]. Помимо изучения разделов данного учебника для самостоятельной работы студентам рекомендуется также ряд других источников [2,3,4], которые важны для обучения и могут в дальнейшем использоваться студентами. Изучение соответствующих разделов учебника *Successful Writing* необходимо, так как, несмотря на то, что у обучаемых уже имелся определенный опыт написания эссе в школе,

при практическом использовании теоретических знаний обнаруживаются существенные проблемы. Это связано с тем, что обучение творческому письму представляет сложный процесс и в течение всего периода обучения необходимо совершенствовать приобретенные умения. Последующее обсуждение на аудиторных занятиях структуры эссе, этапов работы над эссе, критериев оценки позволяет улучшить качество выполняемых письменных работ. Особенно это важно для студентов с более низким уровнем владения английским языком. Для более слабых студентов целесообразно помочь разобраться со структурой эссе и использованием связующих элементов на примере текстов-моделей из учебника или по выбору преподавателя.

Согласно изученным самостоятельно разделам учебника *Successful Writing* подобные эссе могут быть описанием: 1 человека, 2 места, 3 предмета, 4 идеи. Тематика предлагаемых студентам эссе-описания человека включает такие темы как: *My best friend (relative), A famous person (My favourite writer, singer, artist, sportsman, etc.), Famous explorers of the world, An outstanding scientist/inventor, A successful manager, tourist guide, company owner, etc.* Отличительной особенностью любого вида эссе является его четкая логическая структура. На занятии в аудитории подчеркивается, что в эссе обязательно должно быть вступление, основная часть, заключение. Таким образом, определяется план будущей творческой работы. Отвечая на вопросы преподавателя, студенты перечисляют, что вступление должно содержать следующую информацию о человеке: имя, когда и где вы познакомились. Пример из студенческой работы: *“My best friend's name is Karina. She is not only my closest friend, she is also my oldest friend. We met when we both were in a kindergarten. Even though we were in different groups, we often played together during walks outdoors. It turned out that we lived near each other. After kindergarten we went to study at the same school”*. В основной части в отдельных абзацах дается описание внешности, характера, где человек работает, его профессия, а также увлечения, интересы. Типичным примером абзаца основной части может послужить следующий абзац: *“As for her personality, all you need to know is that she is a cancer by horoscope. She is a sympathetic person, she can feel your bad mood and will definitely try to “fix” it. She has a wonderful sense of humour, we have a lot to talk about and many things to laugh at together. She is witty and wise, which helps her find a way out of any situation”*. В заключении дается комментарий и/или автор выражает свое собственное отношение к человеку. В качестве примера можно привести следующие заключительные абзацы из студенческих эссе: 1 *“Finally, I want to say that Nikita is a person who makes my life happier, brighter. I can always rely on him because of his loyalty. I really appreciate our friendship and I cannot imagine my life without him”*; 2 *“All in all, I am really glad that I know her. She fills my life with positive and bright emotions. She is exactly the person with whom I can be myself. She is a cheerful person and that's why I adore her”*.

Следующим видом дескриптивного эссе является описание места или здания. Для студентов, изучающих менеджмент в сфере международного туризма, важно уметь правильно описать туристическое направление, достопримечательности, среди которых важное место занимают исторические здания. В перечень предлагаемых тем эссе входят следующие: *My dream house. Attractions. Historical buildings of Belarus / Great Britain / other countries. Describing a tourist destination. (My favourite holiday destination, My favourite place on Earth)*. Следуя четким правилам написания эссе студенты во вступлении должны указать место расположения описываемого объекта и определить причины его выбора, основная часть должна содержать описание основных достопримечательностей здания / места, и в заключении автор выражает свое собственное отношение, эмоциональное восприятие объекта и дает рекомендации читателю.

Для того, чтобы окончательный вариант эссе содержал меньше типичных ошибок, от которых, к сожалению, трудно избавиться и к анализу которых мы будем периодически возвращаться в течение всего периода обучения, необходимо на занятии обсудить первый вариант описания, так называемый черновой вариант написанного эссе. Обсуждение первого варианта эссе является важным этапом в обучении творческому письму. Сотрудничество, работа в малых группах делает студента активным участником процесса обучения. Обсуждение логико-смысловой структуры эссе, деления на абзацы, уместное использование связующих элементов, соблюдение орфографических, пунктуационных и грамматических норм становятся предметом обсуждения в группе. При проверке орфографических ошибок следует помнить, что нельзя смешивать американское и английское написание слов.

Одной из типичных ошибок является несоблюдение требуемого объема. Особенно это стало актуальным при размещении эссе на платформе *Moodle*. По признанию студентов сокращение эссе даже на несколько предложений заставляет задуматься, как перефразировать предложение, изменить связующие элементы, употребить другую лексику. Сокращение или увеличение объема эссе требует времени. При обсуждении в группе может быть предложено несколько вариантов, можно сократить абзац или длинное предложение. Атмосфера доброжелательности при работе малыми группами заставляет обучаемого прислушаться к мнению других студентов, увидеть свои ошибки и при переписывании черновика значительно улучшить свое эссе. Тщательная работа над черновым вариантом эссе является залогом успешного выполнения задания. Перечитывая различные варианты, студенты убеждаются в особой важности окончательной проверки эссе на завершающем этапе.

Согласно учебной программе написание эссе, как одно из различных видов творческих заданий, относится к письменной форме диагностики компетенций. Исходя из принципа обучения от простого к сложному, считаем правильным анализ всех этапов написания эссе начинать с тщательного анализа правил и рекомендаций по написанию дескриптивного вида эссе. Некоторым студентам первого курса нужна текстовая опора в виде готовых эссе-моделей. Независимо от объекта эссе-описание имеет четко выраженную структуру, которая способствует восприятию целостности текста, ясности и точности изложения. Правильное соотношение заданий для самостоятельной и аудиторной работы, разбор типичных ошибок, обсуждение данных ошибок в малой группе, проверка эссе другими студентами, самостоятельное редактирование текста и представление улучшенного варианта эссе приводят к тому, что при написании эссе более сложного характера наблюдается значительно меньше ошибок и качество письменной работы улучшается.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Evans V. *Successful Writing/ Upper-Intermediate/* - Express Publishing. 2010. – 135 p.
2. Дубинко, С. А. Как написать эссе. *Essay Writing: учеб-метод. пособие /* - Минск: БГУ, 2004. – 100 с.
3. https://www.examenglish.com/FCE_writing.html
4. <https://www.youtube.com/watch?v=TAbNTFT0wcU>

НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПО ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ

Т. В. Шмидт

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tvshmidtbsu@gmail.com*

Большая часть времени, которое мы проводим в общении с окружающими, уделено именно слушанию, поэтому крайне важно то, чтобы изучающие английский в качестве иностранного языка овладели навыком аудирования в полном объеме и умели применить его в различных ситуациях реальной жизни. В статье уделяется внимание разнообразным методам и приемам, помогающим активизировать эту работу как на занятиях, так и при подготовке дома. Кроме того, приводятся примеры упражнений и видов деятельности, являющихся мотивирующими и привлекательными для самих студентов.

Ключевые слова: аудирование, навык, понимание на слух, трудности, ситуация из реальной жизни.

SOME TECHNIQUES AND PRACTICES TO FACILITATE UNDERGRADUATES' LISTENING SKILLS

T. V. Schmidt

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, tvshmidtbsu@gmail.com*

Most of the time we spend communicating with others is devoted to listening, so it is extremely important that students of English as a foreign language should master their listening skills in full and be able to apply them in various real-life situations. The article draws attention to various methods and techniques which help to facilitate this work both in the classroom and when preparing at home. In addition, examples of exercises and activities that are motivating and attractive also to students are given.

Keywords: active listening, skills, listening comprehension, difficulties, real-life situation.

Тот факт, что более половины времени, которое мы проводим в общении с окружающими, уделено именно слушанию, делает аудирование одним из важнейших языковых навыков, которым необходимо овладеть в ходе изучения иностранного языка. К сожалению, практически постоянно в ходе занятий, а именно упражнений на восприятие на слух, мы сталкиваемся с тем, что студенты испытывают определенные трудности при выполнении подобных заданий.

Студенты также часто отмечают, что им сложно воспринимать за новости, песни или сериалы на английском языке. Это происходит из-за естественного темпа речи, незнакомых акцентов, длины прослушиваемого текста или незнакомой лексики.

Вот несколько подсказок и советов, которые могли бы помочь вашим студентам лучше справиться с подобными задачами, сосредоточив внимание на общем значении прослушиваемого текста:

Персонализируйте задание по аудированию, попросив учащихся выразить свое мнение по теме в парах или группах, прежде чем вы начнете воспроизводить запись. Например, если тема "риск", попросите учащихся собраться в небольшие группы или пары и обсудить значение цитаты, например: "Только те, кто рискнет зайти слишком далеко, смогут узнать, как далеко можно зайти". (Т. С. Элиот)

Побуждение ваших студентов учитывать свои предыдущие знания по теме означает, что они будут связывать любую новую информацию с тем, что они уже знают. Это подготавливает их к тому, что они услышат. Затем ваши студенты смогут самостоятельно использовать эту стратегию в будущем.

Предсказание сюжета сериала. Мы часто просим учащихся вспомнить многочисленные детали прослушиваемого текста. Но в реальной жизни мы обычно сосредотачиваемся не на словах или языке (обработка снизу вверх), а на содержании, то есть, на том, что говорится (обработка сверху вниз). Вопросы для понимания на слух в учебниках часто требуют от учащихся слишком многого и не поощряют активное предсказывание. Запишите короткий отрывок из телевизионного шоу или сериала. Воспроизведите первые несколько минут программы, затем остановите ее и попросите учащихся предсказать, что произойдет дальше. Это мотивирует учащихся к более активному слушанию.

Подведите итоги новостей. Запишите или покажите короткую версию новостей, в которой краткие заголовки основных сюжетов приводятся перед их же более длинными версиями. *BBC World News* и *BBC One-minute World News* являются хорошими ресурсами для таких заданий.

В своей книге *Listening (OUP)*, Goodith White предлагает преподавателю начать с того, чтобы попросить учащихся предсказать, что, по их мнению, будет в новостях в этот день. Затем воспроизведите только заголовки (около одной минуты звучания). Спросите учащихся, сколько новостных сюжетов они услышали. Снова воспроизведите заголовки и попросите их записать любые слова, которые они узнают. Объедините слова и спросите учащихся, о чем, по их мнению, будут новости [1, с. 69–75].

Следует научить студентов выяснять все непонятные моменты услышанного. Скажите студентам, что сейчас вы им кое-что расскажете (вы можете выбрать любой текст, в зависимости от уровня и интересов ваших учащихся). Скажите, что вы себя неважно чувствуете, и поэтому они могут не слышать некоторые слова отчетливо, потому что вы будете бормотать, шептать хриплым голосом, говорить слишком быстро, говорить с неразборчивым английским акцентом, или у вас больное горло. Столкнувшись с такими дополнительными трудностями, им придется либо попросить вас повторить, либо просить говорить медленнее, либо попытаться предположить использованное слово.

Это упражнение побуждает учащихся задавать вопросы, чтобы выяснить, о чем именно идёт речь. Тогда они будут чувствовать себя менее тревожно, столкнувшись с такой ситуацией в реальной жизни.

Используйте сочетание стандартного и нестандартного английского языка. В большинстве ситуаций в реальной жизни мы можем видеть лицо говорящего. Но в большинстве упражнений по аудированию в учебниках по английскому языку студенты могут полагаться только на свой слух. Это маловероятная ситуация, она может снизить уверенность в себе учащихся, потому что от них ожидают слишком многого.

Для начальных уровней обучения, представляется предпочтительным предлагать учащимся такие аутентичные материалы для прослушивания, где говорит только один человек, и он использует стандартный английский.

Но на более продвинутых уровнях можно уже создать дополнительные сложности своим студентам, предоставив им для прослушивания текст, в котором используется региональный акцент, есть одновременно несколько говорящих, а темп речи приближен к естественному.

Можно постараться приучить студентов к регулярному аудированию. Попросите их взять себе за правило, к примеру, ежедневное прослушивание новостей на английском языке. Вы можете использовать методику, описанную в разделе "обобщение новостей" выше, или вы можете просто начинать каждое занятие с краткого обзора ежедневных заголовков, которые учащиеся будут обсуждать в парах.

С целью сделать ваши задания на аудирование аутентичными и полезными для учащихся, вы можете основывать задания на ситуациях из реальной жизни, таких как видеозвонок, запись на прием, следование инструкциям или заполнение анкеты. Попросите учащихся слушать друг друга. Таким образом, они будут видеть говорящего и принимать активное участие в имитации реального прослушивания.

Чтобы попрактиковаться в телефонных звонках на английском языке, Goodith White предлагает следующее упражнение в своей книге *"Listening" (OUP)*. После отработки словаря, необходимого для начала и завершения телефонного разговора на английском языке, попросите учащихся создать временный идентификатор в Skype для использования на занятии. Студентам следует определить, кому будет звонить каждый из них: например, человеку, находящемуся следующим по списку, или человеку, находящемуся на три строчки выше. Класс также определяет тему для обсуждения: свое мнение об учебнике, хобби или текущие новости. Помогите им выбрать предмет, подходящий для их уровня владения английским языком. Учащиеся звонят друг другу после занятий из дома и записывают ответы своих партнеров. В начале следующего занятия попросите учащихся рассказать друг другу о том, что они узнали о своем партнере [1, 105-109].

Безусловно, это не исчерпывающий список возможных заданий, их существует бесконечное множество. Основной посыл этой статьи – заданий на аудирование не может быть слишком много, и при малейшей возможности следует включать их в ход занятия на его различных этапах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. White, G. *Listening* / G. White, A. Maley. – Oxford University Press, 1998. – 143 с.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

И. С. Юдчиц

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, irina19770408@gmail.com*

В статье рассматриваются фразеологизмы и устойчивые выражения английского языка. Указывается на их важную роль в развитии коммуникативных навыков, практических умений взаимодействия с носителями других культур, гибкости и остроты ума. Автор приводит ряд фразеологизмов, связанных с природными явлениями, политической жизнью, животными. Особое внимание уделено употреблению этих устойчивых выражений в речи. Подчеркивается особое значение фразеологических единиц в языке, связанное с их эмоциональным, экспрессивным характером.

Ключевые слова: фразеологизм; устойчивое выражение; фразеологическое значение; ассоциативное мышление; языковая картина мира

COMMUNICATIVE TASKS WHEN TEACHING GRAMMAR AT ENGLISH LESSONS

I. S. Yudchits

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, irina19770408@gmail.com*

The article is aimed to describe idioms and idiomatic expressions in English. Their important role in the development of communication skills, practical skills of interaction with speakers of other cultures, flexibility and mental acuity is pointed out. The author cites a number of phraseological expressions related to natural phenomena, political life, and animals. Particular attention is paid to the use of idiomatic expressions in speech. The special significance of idioms in the language, associated with their emotional, expressive nature, is emphasized.

Key words: idiom; idiomatic expression; idiomatic meaning; associative thinking; linguistic world-image

Фразеологизмы, или устойчивые выражения, интересны, забавны и информативны. Они способствуют познанию, поскольку, переведенные на другие языки буквально, не имеют смысла и сбивают с толку изучающих иностранный язык, заставляя их доискиваться до истины и открывать для себя новые стороны иностранного языка.

Знание фразеологизмов, несомненно, служит показателем владения иностранным языком на высоком уровне. Являясь частью многокомпонентной социокультурной компетенции, они помогают развивать коммуникативные навыки, практические умения взаимодействия с носителями других культур, гибкость и остроту ума. К сожалению, изучению этого явления уделяется недостаточно внимания на занятиях английского языка. Между тем, именно фразеологизмы представляют собой универсальный синтез языковых категорий и социокультурных реалий иностранного языка [1, с. 21].

Существует ряд фразеологизмов, общих для всех языков или для групп языков. Это связано с историческими заимствованиями. Так, все европейские языки внесли в этом отношении вклад в английский язык: существуют заимствованные устойчивые выражения из латинского языка (*a snake in the grass* – враг, притворяющийся другом), французского языка (*after us the deluge* – после нас хоть потоп), немецкого языка (*blood and iron* – огнем и мечем), итальянского языка (*every dog is a lion at home* – всяк кулик в своем болоте велик).

Однако, бесспорно, самыми ценными являются уникальные устойчивые выражения, присущие конкретному языку. Именно они отражают менталитет народа, особенности его мышления и взгляда на мир, традиционные устои и нравы. При изучении и анализе фразеологических единиц целесообразным представляется рассматривать их с точки зрения семантического поля, с которым они связаны и которое ими описывается [2, с. 156].

В Соединенном Королевстве погода является предметом частых разговоров. Отсюда большое количество устойчивых выражений, связанных с дождем и другими сопутствующими явлениями.

Rain ckeck (or raincheck) – отложить выполнение обещанного до другого раза – *I was too busy so I decided to take a raincheck on this*. Появление этого выражения связано с бейсболом, когда игра отменялась из-за дождя, а болельщики получали особые чеки, которые позволяли им посмотреть другую игру.

Rain on somebody`s parade – разрушить чьи-то планы – *Don`t rain on my parade!*

Come rain or shine – что бы ни случилось – *Come rain or shine, I'm at work at 9 a.m.*

A storm in a teacup – буря в стакане воды – *It is a storm in a teacup, don't you agree?*

Like greased lightning – быстро, молниеносно – *When he heard you were coming, he left like greased lightning.*

Make heavy weather of – без надобности затруднить что-либо, делать из мухи слона – *There is no need to make heavy weather of this incident.*

Steal somebody's thunder – украсть чью-то славу, внимание – *When I sang that solo I didn't mean to steal your thunder*

Right as rain – 1. Абсолютно здоров 2. используется, чтобы описать проблему, которая была успешно решена – 1. *I see you are really sick with that flu. Here, have some chicken soup and soon you'll be right as rain* 2. *She had lots of challenges in school. But she studied really hard so by graduation everything was right as rain.*

Weather the storm – противостоять сложным обстоятельствам – *IMF and the development banks have made significant funds available to developing countries to help them weather the storm.*

Важной частью жизни англичан, предметом их интереса и гордости является монархия. Английская королева представляется символом уникальности народа, политической и социальной стабильности, незыблемости существующих устоев, образцом настоящей леди. Неудивительно поэтому наличие в английском языке множества выражений, связанных с персоной королевы. Всем известны ставшие уже интернациональными выражения *beauty queen* – королева красоты, *queen-sized* – королевского размера, *Queen's English* – королевский английский, *queen bed* – особо широкая кровать.

Queen's evidence (to turn queen's evidence) – свидетель или свидетели короны, т.е. обвинения (дать показания против сообщников) – *He turned Queen's evidence in return for immunity from prosecution and subsequent witness protection involving a complete change of identity.*

Drama queen – человек (обычно девушка), воспринимающий события более драматично, чем есть на самом деле, истеричка – *You know, Cathy is a bit of a drama queen.*

Queen bee – девочка-заводила в классе, женщина у власти – *"Do you have a queen bee in your class," he asked. In ten years we'll see who the queen bee in this town is.*

Общеизвестна любовь обитателей Британских островов к животным. На жителей Великобритании приходится пять миллионов собак, примерно такое же количество кошек, три миллиона птиц (в основном попугаев) и рыб, миллион экзотических животных. Существуют парикмахерские, отели, тренажерные залы и кладбища для животных. Их именем подписывают поздравления с днем рождения и другими праздниками. Сами англичане свято верят, что никакая другая нация так не заботится о животных, как они. Есть много фразеологизмов, связанных с этой стороной жизни. Многие из них имеют аналоги в русском языке: *free as a bird* – свободен, как птица; *graceful as a swan* – грациозен, как лебедь; *an early bird* – ранняя пташка; *eat like a bird* – есть как птичка, есть мало; *eagle eye* – орлиный глаз, зоркий; *ugly duckling* – гадкий утенок, некрасивый.

Birds of feather flock together – сапог сапогу пара, рыбак рыбака видит издалека – *I knew you and John would get along well, seeing as you both enjoy science fiction so much – birds of feather flock together.*

Dead as a dodo – устаревший, непопулярный, мертвый, как дронг – *Al-though popular in the 70's, disco music is as dead as a dodo today.*

To be the cat's whiskers (cat's pyjamas) (UK) / to be the cat's meow (USA) – очень красивый; то, что надо; пальчики оближешь – *I really like that car – it's cat's whiskers! We used to park next to each other and thought we were the cat's whiskers.*

Dead cat bounce – фин. бирж. «подпрыгивание дохлой кошки» (резкий подъем цен акций после длительного и сильного падения, носит краткосрочный характер – происходит от того факта, что даже мертвая кошка, брошенная с высоты, отскочит от земли) – *After the sustained decline, the namesake bounce starts to occur. This bounce should get close to the initial gap down opening price. For example, if a stock opened down 5% at 9.20, then declines to 9, a dead cat bounce trader will watch for the price to get close to 9.20 again.*

Лошади – особая любовь англичан. Кроме того, они связаны с различными видами спорта, родившимися именно в Англии. Отсюда целый ряд идиоматических выражений, связанных с этими прекрасными животными. Аналогичны русским фразеологизмам выражения *to eat like a horse* – есть как лошадь (есть много), *a dark horse* – темная лошадка (скрытный человек), *don't look a gift horse in the mouth* – дареному коню в зубы не смотрят.

Closing the stable door after the horse has bolted – принимать меры предосторожности слишком поздно, задним умом крепок – *Foolish to close the stable door when the horse has long since bolted*.

It's a horse of a different colour – совсем другое дело, другой коленкор – *I thought that was her boyfriend but it turned out to be her brother—that's a horse of a different color*.

To back the wrong horse – сделать неправильный выбор, поставить не на ту лошадку – *Politicians who backed the wrong horse in the election are now trying to curry favor with the winning candidate – without much success*.

To beat a dead horse – продолжать заниматься чем-то, что уже не имеет значения – *We've all moved on from that problem – so there's no use beating a dead horse*.

On your high horse – вести себя надменно – *My sister was a troublemaker as a teenager, yet she is always on her high horse lecturing me about my life choices*.

Straight from the horse's mouth – получить информацию из первых уст, из первых рук – *This tip is foolproof, I got it (straight) from the horse's mouth!*

Clothes horse – 1. сушилка для одежды. 2 модник, шмоточник – 1. *Your shirt is on the clothes horse!* 2. *He is a bit of a clothes horse*.

Итак, мы видим, что устойчивые выражения тесно связаны с исторической, социальной, культурной стороной жизни народов. Они основаны на ассоциативности мышления, украшают речь, делают ее более выразительной и экспрессивной, позволяют выражаться образно, нешаблонно. Источником образности и экспрессивности является присущая фразеологическим единицам внутренняя форма, выражающая отношение человека к окружающей действительности, которое формируется именно вследствие реального чувственного восприятия действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин, — М.: Высш. шк. Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. — 381 с.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И. В. Арнольд. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 384 с.
3. Ожегов С. Словарь русского языка. М. Русский язык 1989. — 750 с

STUDENTS' INDEPENDENT WORK: CHALLENGES AND SOLUTIONS

M. R. Yumagulova

Belarusian State University,

4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, margo.perl@yandex.by

Students' independent work is an essential component in the development of language disciplines and in the further development of professional skills. The article discusses the problems arising from the inability of students to work independently and the difficulties they face in the course of organizing their autonomous work. The effectiveness of the students' independent work largely depends on the awareness of their own responsibility and the need for constant self-control. In this context, special importance is attached to the organization and structuring of this work, students' understanding of goals and objectives, the choice of adequate strategies, types, forms and methods of learning, the comparison of achieved and desired results. Effective organization of independent work pursues the solution of many tasks, and the author considers it necessary to create a special course at the initial stage of training, so that students can develop all the necessary competencies.

Key words: students' independent work, external motivation, skills and competencies, self-training.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

М. Р. Юмагулова

Белорусский государственный университет,

пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, margo.perl@yandex.by

Самостоятельная работа студента является необходимым компонентом в освоении языковых учебных дисциплин и в дальнейшем развитии профессиональных навыков. В статье рассматриваются проблемы, возникающие вследствие неумения студентов работать самостоятельно и трудности, с которыми они сталкиваются в ходе организации своей автономной работы. Эффективность самостоятельной работы студента во многом зависит от осознания меры собственной ответственности и необходимости постоянного самоконтроля. Особая важность в этом контексте придается организации и структурированию студентом этой работы, осмыслению целей и задач, выбору адекватных стратегий, видов, форм и методов обучения, сопоставлению достигнутых и желаемых результатов. Эффективная организация самостоятельной работы преследует решение многих задач, и автор считает необходимым создание специального курса на начальном этапе обучения с тем, чтобы студенты могли развивать все необходимые компетенции.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, внешняя мотивация, навыки и компетенции, самообучение.

The modern world is characterized by a high rate of updating and change, which, in its turn, requires from people flexibility, mobility, and adaptability to new conditions, that may enable them to work with different sources of information and improve their professional level. Students can acquire these soft skills in the process of learning. There is no doubt that this goal is unattainable without well-organized independent work of students, which is the kind of work that forms the basis for education at an institution of higher education. Professor Zagvyazinsky V.I. believed that independent work "forms the readiness for self-education, creates the basis for ongoing education," and gives the opportunity "to be a mindful and active citizen and creator".

According to cognitive psychology, the most effective is a learner-centered type of learning. No external influences, instructions, directives and preaching can supersede independent human activity or compare with it in efficiency. No matter how qualified the teacher might be, students must do the main work related to mastering knowledge on their own. The ability to work independently is a professionally oriented and essential skill for future specialists. In this regard, during professional language training, the effective organization of students' independent work pursues the following tasks: mastering the contents of the discipline to be studied independently; further analysis of the information and expanding of the knowledge gained at lectures, seminars and practical classes; instilling students with the skills of independent learning, and research work; developing the need for self-education.

Teaching practice shows that in recent years, a significant number of students who have gained enough score to be enrolled in a university, show poor results in the process of further studying of language disciplines. This is, in all probability, due to the methods, goals and objectives of teaching different from those used in a comprehensive school; and, as a result, university students need to acquire other skills of independent work. When working independently, students may encounter a number of difficulties, such as:

1) **an increase in the volume and complexity of independent work.** Since many students are not skilled enough to work independently and cannot work out a certain algorithm for this kind of work, plan it and stick to this plan, the volume of the recommended independent work appears to be excessive toil for them.

2) **a weakening of external motivation** caused by the lack of everyday in-class assessment of knowledge (with intermediate testing only once per month). At university, forms of control differ from those applied at a secondary school, and therefore are unusual for students. In addition to the results/scoring of the current testing, the rating system of knowledge assessment consists of a number of factors, including some that are not evaluated by the mark: *attendance, deadlines, home preparation, class participation*. As a result, this system is mistakenly perceived by many students as less rigid and, therefore, less motivating.

University students should constantly master new forms of creative independent work in language learning. However, over the recent years there has been observed a trend that while performing the methodologically proven tasks, it is at the stage of independent preparation that students are increasingly faced with great, and often insurmountable, difficulties. The types of tasks and activities that cause students the greatest difficulties are as follows:

— Creative projects within the framework of speech communication. During the year, students are supposed to prepare about 4-6 mandatory projects on any chosen topic of the course and present them in class; the projects are assessed with a mark, which is an additional incentive to thorough work. The project methodology is integrated into the educational process and is one of the forms of in-class and out-of-class work. Preparation for the project involves the ability to work with literature (reference books, dictionaries, library catalogues, the Internet), the ability to find, highlight, analyze and structure the information found, so as to present it in an accessible and interesting form for the audience. The project as a mini-study within the frames of a certain topic with subsequent summaries and a personal conclusion is an important stage in the study of practice-oriented language disciplines and in preparation for subsequent scientific research, such as written course papers and theses. However, as of late, not many students have demonstrated the ability to carry out the preparatory work independently, to collect and thoroughly process the material. Due to the lack of habit of systematic and comprehensive independent work, we increasingly are faced with a situation when students massively make use of copy-pasted ready-made presentations found in and downloaded from the Internet.

— Reading literary works, followed by writing essays. This type of work is an important stage in the training of linguists. In order to do independent work in this direction, students need a sufficiently high level of foreign language proficiency to be able to read the text in the original and discuss it later in class, they need an aptitude to critical thinking and reasoning, and the ability to correctly express their thoughts in writing. Unfortunately, students do not always cope with the task. Increasingly, they are experiencing insurmountable difficulties in perceiving an authentic literary text due to the extreme limitations of their personal vocabulary and, as a result, they have to work a lot with the dictionary. As a result, it takes students significantly more time to master the material provided for in the curriculum. As a way out from this situation, students familiarize themselves with the contents of the material by reading the adapted or even translated version, which does not contribute to an adequate perception of the author's idea, vocabulary expansion and to other methodological tasks related to professional growth.

Unfortunately, students are often unable to express their opinion about what they have read, to correlate the events described in the work with other historical or political events, with the social and cultural realities of other countries, or with personal experience. Group discussion in class can be extremely difficult due to the lack of skills of working with the text other than a literal retelling, and a low level of background knowledge and general erudition badly impedes the development of such skills.

— A prepared monologue. When preparing this type of task, the deficiency of independent work skills is especially visible. In students' performance, a "prepared monologue" often consists of reading aloud of a previously unread and, therefore, unintelligible text, usually copied from the Internet and not necessarily corresponding to a given topic. On top of that, students can deliver such a monologue without first checking the meaning and pronunciation of new, incomprehensible words, without structuring the message logically, without separating the main information from the secondary. Nor do they take into account the actual time needed to deliver the information to the

audience, or whether the audience can handle the level of lexical and syntactic complexity of the wording when perceived by ear, or what can be offered to listeners as reference points or visual tools to facilitate this comprehension. With such an approach and sloppy attitude, the intrinsically high methodological value of such tasks is reduced almost to nil.

In addition to the above, serious problems have to be overcome when preparing 1) creative written tasks (e.g. essays); 2) interpretation and translation tasks; 3) analysis of grammatical phenomena (which requires the knowledge of linguistic terminology and metalanguage); 4) organization of work in pairs and groups.

Thus, the main difficulty lies in the fact that the active use of creative tasks, serious and painstaking work with the dictionary, a high level of complexity of the material and the pace of its learning in a higher school are designed based on the assumption that students already have some skills and competencies under their belt. In practice, however, it often turns out that such skills are not formed sufficiently enough to assimilate educational material. As a result, a significant part of classroom time is dedicated to the acquisition and formation of skills for independent, classroom and research work, rather than to their further development. Such a contradiction, undoubtedly has an adverse impact on the quality and efficiency of these types of tasks, leads to lagging behind the curriculum, mediocre average academic performance, and to a decrease in motivation.

The shortage of study time and the insufficient level of students' language competence can be an obstacle to the implementation of the social order for training of modern specialists capable of accomplishing concrete tasks, and of independent solution of problems, including self-training in mastering a foreign language. That is why, in addition to teaching specific knowledge, it is worth implementing the idea of teaching ways how to quickly and effectively assimilate it, and how to learn to acquire it independently. For these purposes, the university curriculum or the block of professional educational programmes can be supplied with a course of mastering the techniques of independent work based on the "Learn to learn" principle, and set on the following tasks:

- Familiarization of students with various stages and methods of independent work, types of tasks, requirements for registering the findings, etc. (e.g., principles and methods of selection of literature, its analysis, bibliography; descriptions of research results in a form of theses, reports, presentations, creative projects, and other).

- Training in independent work planning.

- Familiarization with various additional data sources and new information and communication technologies.

- Stimulation of internal motivation for independent learning.

In case of introduction of such a special course during the first year of study, the acquired skills would help to ensure that students effectively develop all the necessary competencies in the process of studying special disciplines, as well as in the course of organizing their research work within the framework of bachelor's training in senior years.

Summing up, it should be noted that the quality of training of a future specialist, the one who will be in demand and will boast of having the potential for further professional growth, largely depends on their ability to work and develop independently, as well as on the effectiveness of the organization of students' independent work at university.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

М. Ф. Арсентьева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, arsensyeva@mail.ru*

В статье оценивается роль зарубежных лингвистов в исследовании проблемы билингвального образования в университете. Акцентируется внимание на том, что современные условия определяют принципиально новый подход к преподаванию немецкого языка (как второго иностранного) у студентов, изучающих немецкий язык после английского. Делается попытка рассмотреть взаимодействие двух западногерманских языков на основе контрастов на фонетическом, грамматическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Определяются принципы, на которых основывается обучение языку, рассматриваются условия его преподавания. Результаты исследования могут быть применены в преподавании иностранных языков в высшей школе, дальнейшем развитии сопоставительных исследований.

Ключевые слова: поликультурное билингвальное образование; билингвизм; иноязычный образовательный процесс; лингвистические реалии.

BILINGUAL EDUCATION IN CLASSICAL UNIVERSITY

M. F. Arsentsyeva

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, arsensyeva@mail.ru*

The article deals with the role of foreign linguists in the study of the problem of bilingual education at university. The article draws the attention to the fact that modern conditions determine a principally new approach to teaching German (as a second foreign language) to the students who study German after English. An attempt is made to examine the interaction of two West German languages on the basis of contrasts on the phonetic, grammatical, morphological, lexical, and syntactic levels. The principles on which language learning is based are defined and the conditions of language teaching are considered. The results of the study can be applied in teaching foreign languages in higher education, further development of comparative studies.

Key words: multicultural bilingual education; bilingualism; foreign language educational process; linguistic realities.

Исследование проблемы билингвального образования не является случайным. На современном этапе развития общества необходимо изучать образовательные потребности и находить возможные способы их удовлетворения. Мы живем в эпоху всеобщей глобализации. Современный мир поликультурен, поэтому знаний родного языка и одного иностранного сегодня оказывается недостаточно. Ряд стран, прежде всего, Швейцария, Канада, Бельгия, являются пионерами в этом движении. Для нас, преподавателей немецкого языка, особую ценность представляет опыт Германии. При этом речь не идет о прямом переносе зарубежного опыта в нашей стране, а о глубоком изучении идей билингвального образования и их дальнейшего использования в учебном процессе. Начало этих исследований относится к началу 1990-х годов. Диссертация Бритты Хуфайзен[2] является важным исследованием в этой области. В работе подчеркивается полезность и важность того, что изучающие второй или последующий иностранный язык неоднократно опираются при обучении на знания и опыт предыдущих иностранных языков.

Постоянная федеральная конференция министров образования федеральных земель ФРГ дает следующее определение такому явлению: «Билингвизм – это владение двумя и более языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от условий и целей общества»[1].

Благодаря интеграции в мировое европейское культурно-образовательное пространство, появился уже первый опыт и у нас в стране. Большой интерес вызывает ситуация с изучением двух иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. Поскольку учебная дисциплина «Иностранный язык» входит в учебные программы, то это, в свою очередь, и создает реальную мотивацию для их изучения. Современные условия определяют принципиально новый подход к преподаванию иностранного языка (как второго иностранного) у студентов, изучающих немецкий язык после английского. Полученные знания, умения и навыки, приобретенные в процессе изучения первого иностранного языка, опора на речевой опыт обучающихся расширяют их речевую практику по второму иностранному языку, способствуют накоплению языкового опыта и формированию чувства языка. Все это значительно облегчает его изучение, ускоряет усвоение и повышает эффективность обучения немецкому языку после английского.

Немецкий язык можно по праву считать типично вторым иностранным языком. Как показала практика, трое из четырех, изучающих немецкий язык как второй иностранный, в качестве первого иностранного языка выбрали английский язык.

Каковы же условия преподавания иностранного языка как второго на факультете:

1. Обучение иностранному языку как второму начинается на 1 курсе и продолжается до 4 курса.

2. На изучение отводится в среднем 2-4 часа в неделю, в зависимости от специальности.

3. Обучение немецкому языку происходит чаще всего на основе английского языка как первого иностранного.

4. Обучение второму иностранному языку (немецкому) основывается на следующих принципах:

— Принцип коммуникативно-когнитивной направленности обучения, когда когнитивный аспект подчинен коммуникативному, проявляется там, где надо провести какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать интерференцию. Коммуникативные цели определяют общий методический подход. У студентов имеется уже опыт изучения иностранного языка и овладение второму иностранному осуществляется уже более осознанно. Обучающиеся сравнивают как определенные языковые явления, так и организацию самого процесса обучения.

— Сопоставительный принцип проявляется путем сравнения и сопоставления языковых явлений первого и второго иностранных языков. Благодаря ему реализуется оптимизация обучения, формируется металингвистическое сознание.

— Принцип интенсификации учебного процесса предусматривает то, что процесс овладения иностранным языком как вторым происходит намного быстрее, если обучающиеся владеют английским языком на высоком уровне. Перенос речевых и учебных умений, лингвистических и социокультурных знаний, одновременная отработка определенных навыков говорения, использование интегративных упражнений и заданий, требующих проблемного мышления, большая самостоятельность и автономность студентов позволяют интенсифицировать учебный процесс.

Выбор немецкого языка как второго иностранного совсем не случаен, его можно объяснить интенсивным сотрудничеством между Республикой Беларусь и Германией в коммерческой и профессиональной жизни, увеличением личной мобильности, расширением контактов в культурной области, обменом между студентами и преподавателями. Однако не этот факт является основополагающим при выборе второго иностранного языка. Оба языка относятся к одной индоевропейской языковой семье западногерманской группы, поэтому неудивительно, что многие изучавшие немецкий язык во всем мире, уже предварительно выучили английский как иностранный. Еще Кай Рос в своем исследовании отметил, что адаптация обучающихся к изучению второго языка происходит легче, поскольку знания общих и различных черт иностранных языков играют ключевую роль в учебном процессе [3].

Предметом исследования является взаимодействие языков на основе контрастов на фонетическом, грамматическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Детально остановимся на конкретных примерах.

В английском и немецком языках существует множество похожих слов, значение которых можно распознать самостоятельно или с помощью других языковых явлений.

Большая часть словарного запаса может быть доступна благодаря родственным словам, например: *kalt – cold, allein – alone, populär – popular, Mensch – men, Patienten – patients, Herz – heart, Welt – world, Liebe – love, Wasser – water, enden – end, Wochen – weeks, vor – before, Regel – rule, Hände – hands, Minuten – minutes, Probleme – problems, warm – warm, Jahre – years*.

Очень часто при сравнении немецкого и английского языков письменная форма кажется более знакомой, чем фонетическая составляющая. Однако бывают случаи, когда только произношение помогает в распознавании значения слова, иногда в сочетании с фонетическими эквивалентами. Вот несколько примеров: *weise – wise, Fieber – fever, Eis – ice, gleiten – glide, laut – loud, braun – brown, sauer – sour*.

Бывают ситуации, когда какая-либо фонетическая особенность помогает понять значение слова. Например, если знать, что немецкое *d* часто соответствует английскому *th* (*der – the, danke – thanks, Dorne – thorn, durstig – thirsty, drei – three, dick – thick*), то не возникнет трудности в понимании смысла.

Для понимания слов также эффективно используется знание звуковых соответствий, если знакомы следующие закономерности, например: звук «b» в немецком языке (*geben, haben*) переходит в звук «v» (*give, have*) в английском языке. Приведем ряд примеров:

«zw» (*zwei, zwischen*) – «tw» (*two, between*); «z» (*zählen, zelebrieren*) – «c» (*count, celebrate*); «t» (*Wort, gut*) – «d» (*word, good*); «j» (*ja, jung*) – «y» (*yes, young*); «k» (*Katze, Klima*) – «c» (*cat, climate*); «sch» (*Schuh, Schauer*) – «sh» (*shoe, shower*); «z» (*Zeit, zehn*) – «t» (*time, ten*).

Словообразование также способствует пониманию студентами прочитанного. Например, в немецком языке часто используется суффикс – *Ung* (*Neuling, Wüstling, Feigling*). В английском языке данный суффикс также существует в аналогичном, если не в идентичном, значении. Примером этому является слово *duckling*.

Отдельно хотелось бы отметить, что употребление определенного и неопределенного артиклей во многом соответствует друг другу в обоих языках. Знание об эквивалентах английских функциональных слов эффективно помогает в усвоении второго иностранного языка (немецкого). Однако при обучении немецкому языку важно заострить внимание студентов на употреблении определенных (*der, das, die*) и неопределенных (*ein* и *eine*) артиклей, поскольку в языке существует три рода имен существительных.

Сходства и различия между прописными и строчными буквами в обоих языках играют также большую роль в учебном процессе. Следует подчеркнуть, что имена существительные в немецком языке пишутся всегда с большой буквы, независимо от того, стоит ли слово в начале или в середине предложения.

Знание о сходстве образования сравнительной и превосходной степеней сравнения (суффиксы *er, est*) помогает обучающимся в усвоении этого грамматического явления. Хотя следует отметить различие в образовании превосходной степени сравнения, для этого в английском языке применяются слова «*more*» и «*most*».

Изучение немецкого языка не вызывает трудностей, если обучающиеся могут узнавать в тексте предлоги как часть речи. В двух языках есть предлоги, как схожие в своем употреблении, например, *to be angry about* (*ärgern sich über Akk.*), *to begin with* (*beginnen mit Dat.*), так и имеющие различное значение, например, интересоваться *interessieren sich für* (*inquiring, interested, interested in*) или принимать участие *teilnehmen an Dat.* (*partake, participate, attend, takepart*). Именно это различие использования предлогов в двух языках является частым источником ошибок.

С помощью синтаксических конструкций студенты, изучающие немецкий язык, могут сделать вывод о том, что в немецком языке глагол регулярно стоит на втором месте, в отличие от английского. В английском языке порядок слов основан на принципе субъект – предикат – объект. Также полезно обратить внимание на порядок слов в предложении, содержащем модальные глаголы *Ich möchte ins Kino gehen* (*I want go in Cinema*), глаголы, имеющие отделяемые и неотделяемые приставки (чего нет в английском языке) и на использование прошедшего времени (*Perfekt*) *Ich habe ein Buch gelesen* (*I have read a book*).

Следовало бы подчеркнуть, что все эти моменты рассматриваются как первооснова положительной интерференции, облегчающей усвоение второго языка (немецкого) путем переноса знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе овладения английским языком.

Таким образом, с одной стороны, имеет смысл подчеркнуть роль английского языка как языкового моста – посредника, а с другой стороны, билингвальное образование помогает приобрести языковую компетентность как в немецком, так и в английском языках. Оно предоставляет возможность свободного диалога на обоих языках, углубляет поликультурное понимание мира.

К сожалению, следовало бы подчеркнуть тот факт, что преподаватели не всегда учитывают схожие и различительные элементы языков, и, как следствие, не полностью используют все возможности для повышения эффективности учебного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ширин, А.Г. Билингвальное образование в Германии / А. Г. Ширин // Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2002. – 339 с.
2. Hufeisen, B. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache / B. Hufeisen.– Frankfurt: Peter Lang, 1991.– 198S.
3. Rohs, K. Auswirkungen sprachlicher Sensibilisierungsmaßnahmen auf koreanische Deutschlehrer. Zur Nutzung von Sprachlernerfahrungen und sprachlichen Wissen aus der ersten Fremdsprache Englisch bei der Textproduktion im Deutschen als Tertiärsprache / K. Rohs. – Berlin: Logos Verlag, 2014.– 119S.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ *SOFTSKILLS* У СТУДЕНТОВ -ЗУМЕРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

И. П. Воловикова¹⁾, О. Г. Швайба²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь irina.gil@tut.by,*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, shvabia@tut.by*

Данная статья посвящена развитию мягких компетенций (*Soft Skills*) у студентов-зумеров посредством применения психологических игр. Современные условия труда и темп работы выдвигают новые вызовы, к числу которых относятся решение сложных психологических задач, преодоление мультитаскинга, умение работать в команде. В данной статье авторы описывают качества, предъявляемые к работникам со стороны рынка труда, а также представляют пять психологических игр, которые симулируют определённые проблемные ситуации, возможные в последующей профессиональной деятельности. Данные игры прошли апробацию в группах студентов-международников, вызвали интерес с их стороны и наиболее часто используются авторами на практических занятиях.

Ключевые слова: мягкие компетенции; психологические игры; качество; работа в команде.

USING PSYCHOLOGICAL GAMES FOR DEVELOPING SOFT SKILLS AT STUDENTS-ZOOMERS AT THE CLASSES OF A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

I.P. Valovikava^a, O. G. Shvaiba^b

^a*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: I. P. Valovikava (irina.gil@tut.by.)*

^b*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

This article focuses on developing Soft Skills at students-zoomers through psychological games. Modern working conditions and pace of work offer new challenges such as solving difficult problems, overcoming multicas and working in team. In this article the authors describe employees' qualities required by labour market. Moreover, they represent 5 psychological games which stimulate definite problem situations arising in professional activity. These games have been tested by the students of the Faculty of International Relations. They are quite often used at the classes and attract students' attention.

Key words: Soft Skills; psychological games; quality; teamwork.

Ещё в 70-е гг. XX в. исследователи и психологи, занимающиеся вопросами развития мира труда и отношений, говорили о новых квалификациях, необходимые работникам в будущем. Они объясняли их значимость стремительным развитием технологий и связанным с этим быстрым устареванием полученных профессиональных знаний. Речь шла о мягких компетенциях или *Soft Skills*. Последующие десятилетия подтвердили правильность этой гипотезы. С каждым десятилетием всё важнее становились компетенции, которые не были напрямую связаны с практической стороной осуществляемой профессиональной деятельности.

Промышленная революция потребовала в своё время таких качеств как прилежание, исполнительность, пунктуальность и любовь к порядку. В конце XX – нач. XXI вв. мы наблюдали стремительный переход от индустриального общества к обществу оказания услуг. Сегодня успех работы фирм, предприятий и организаций стал определяться другими качествами сотрудников. К ним относятся желание и способность учиться, работать в команде, проявлять инициативу, уметь осуществлять коммуникацию и решать конфликты.

Специалисты в сфере *HR* (управление персоналом) отмечают также иной уровень требований к руководящим работникам. В отличие от прошлых десятилетий, когда руководитель должен был быть жёстким и требовательным, сегодня он рассматривается как модератор работы на фирме и главный «мотиватор».

Чёткие вертикальные иерархии уступают место гибкой организации работы, когда каждый отдельный проект имеет нового руководителя, и предполагает работу в команде, с проявлением собственной инициативы, с умением аналитически обрабатывать информацию, находить креативные решения для нестандартных ситуаций. Лидерство определяется неназначенностью сверху, а компетенциями, способностью настоять на своём решении, целеустремлён-

ностью. Время работников, решающих вопросы при помощи расталкивания других локтями, уходит. Современная жизнь требует эмоциональной интеллигентности, гибкости и стрессоустойчивости.

Следует отметить, что новые условия и темп работы приносят определённые сложности. Так многие работники сталкиваются с ситуацией, когда за отведенное время следует решить несколько задач одновременно. Речь идёт о многозадачности или мультитаскинге. Умение сконцентрироваться на главном, расставить приоритеты, а также быстро переключать внимание, определяют успех в работе. Одной из ярко выраженных проблем работы в команде в последнее время является моббинг или травля. Это форма психологического насилия, в результате которой происходит эскалация сотрудника с последующим его увольнением. Противостоять моббингу чрезвычайно сложно. Однако в последнее время HR специалисты предлагают немало тренингов и семинаров с целью оказания противодействия этому явлению. Занятия иностранному языку в вузе безусловно не ставят перед собой прямой цели учить оказывать сопротивление зачинщикам травли, однако многие вербальные и невербальные формы борьбы с моббингом могут быть рассмотрены. Так студентам можно предложить не только текст для чтения с целью ознакомления с этой проблемой, но и видеосюжеты с последующим их обсуждением. Ещё более эффективным является организация и проведение ролевых и психологических игр, которые могут симулировать определённые сложные ситуации и помочь вербально их разрешить.

Ещё одной характерной чертой современной профессиональной деятельности является многовекторное мышление. Так, например, работая над реализацией какой-либо инновационной идеи, инженер должен думать не только о технической стороне, но также и о дизайне, маркетинге и экологичности. Специалисты сферы международных отношений, занятые в отрасли международного права, туризма, экономики должны решать не только свои профессиональные задачи, но и принимать во внимание психологические, маркетинговые, социальные и другие аспекты. Речь идёт о «*vernetztes Denken*», о мышлении, охватывающем несколько сфер деятельности, сопряженных, а часто напрямую не связанных друг с другом.

Все названные выше компетенции не являются врождёнными. Их усвоение требует продолжительной и стратегической, хорошо структурированной подготовки. Необходимость реализации своей профессиональной деятельности по иностранному языку является вдвойне сложной.

С точки зрения авторов статьи, залогом успешного решения этих задач могут стать целенаправленное и систематическое использование психологических игр в период обучения в вузе.

Психологические игры как способ развития коммуникативных навыков можно использовать на любом этапе занятия, а также на различных стадиях изучения темы: при введении нового лексического материала, повторении и закреплении. Следует отметить, что выбор игры определяется целями и задачами данного этапа обучения, психологическими особенностями группы, микроклиматом в коллективе. Применение данных игр на занятиях иностранного языка способствует повышению концентрации внимания и уменьшению напряжения студентов. Особенно актуально это на первом курсе, когда формируются подгруппы иностранного языка. Во время игры внимание уделяется больше не игровой составляющей сюжета, а психологической. Студент принимает на себя не вымышленную роль, а проживает самого себя. Важным является и тот факт, что действие участника не ограничено определённой игровой ситуацией.

«*Und wieder guten Tag*» («И снова здравствуйте!») – данное упражнение хорошо зарекомендовало себя для знакомства в группе. Благодаря двигательному компоненту, применяемому в ходе игры, снижается напряжение, и студенты быстро вступают в контакт друг с другом. Участники ходят по аудитории и здороваются за руку. Во время рукопожатия необходимо, чтобы собеседники смотрели друг другу в глаза и представлялись только по имени: «*Ich bin Ivan*», «*Ich bin Olga*» и т.д. Задачей данного этапа является запоминание имён и облика одноклассников. На следующем этапе игры студенты снова обмениваются рукопожатиями, но не представляются партнёрам, а обращаются к ним по имени: «*Guten Tag, Olga!*», «*Hallo, Ivan!*». Формы обращения могут варьироваться. Если студенту сложно вспомнить имя партнёра, то он может переспросить. Хочется отметить, что данное упражнение сопровождается всегда эмоциями, благодаря которым запоминание происходит гораздо легче, а смущение и настороженность участников при знакомстве уменьшаются.

На втором занятии авторы предлагают провести игру «*Dornröschen*» («Спящая красавица»), если в группе больше девушек или «*Verzauberter Ritter*» («Заколдованный рыцарь»), если большую часть группы составляют юноши. Данное упражнение может использоваться только в случае, когда группа уже познакомилась. Преподаватель просит студентов скрестить руки на груди, закрыть глаза и разойтись по аудитории. Одному из студентов выделяется роль «волшебника», который подходит к каждому участнику, дотрагивается до него и приветствует по имени «*Guten Morgen, Olga!*». Если имя называется правильно, то «спящий» участник открывает глаза, т.е. просыпается и отвечает ему. Так продолжается до тех пор, пока все студенты в группе не будут разбужены. Данное упражнение заменяет монотонное повторение фраз.

При отработке лексических навыков по теме «*Eigenschaften*» отлично зарекомендовало себя упражнение «*Ich bin gut*» («Я хороший»). Группа делится на пары. В течение одной минуты первый участник должен рассказать своему партнёру как можно больше о себе, называя только самые лучшие и положительные качества. Здесь могут быть описаны личные качества, внешность, характер, эмоции. Главное, чтобы у говорящего это вызывало гордость собой. Студент, который слушает, должен вслух считать перечисляемые особенности, показывая тем самым заинтересованность и восторг. А это непременно вызовет у студента-зюмера желание хвалить себя дальше. Затем участники меняются ролями. В конце они представляют остальным студентам информацию друг о друге. Очевидно, что они не смогут воспроизвести все перечисленные качества. В их памяти всплывут, по их мнению, самые значимые.

Для развития коммуникативных навыков целесообразно предложить студентам игру «*Tischgespräche*» («Беседы за столом»). Кафе часто ассоциируется с местом отдыха, где человек чувствует себя расслабленным и раскрепощённым. С помощью ТСО преподаватель погружает группу в атмосферу пребывания в ресторане или кафе (можно включить фоновую легкую музыку). Студенты свободно передвигаются по аудитории. Преподаватель даёт команду: «*Ein Tisch für zwei*» («Столик на двоих»). Участники образуют пары, представляются друг другу и начинают общение по теме, которую предлагает преподаватель. Следует отметить, что вопросы формулируются преподавателем согласно тематике учебной программы, например: «*Wo hast du deinen Urlaub verbracht?*» («Где ты провёл свой отпуск?», «*Wie sollte ein moderner Lehrer sein?*» («Каким должен быть современный преподаватель?»), «*Wo würde ich in 20 Jahren leben*» («Где бы я хотел жить через 20 лет»). Далее следует команда «*Ein Tisch für vier*» («Столик на четверых»). Пары объединяются по двое, представляются и дают ответы на заданные вопросы, выражают свои мысли и обмениваются мнениями. Если количество студентов позволяет, то можно дать следующую команду «*Ein Tisch für acht*» («Столик на восьмерых»). В конце студенты возвращаются на свои места и делятся впечатлениями: что нового или неожиданного они узнали о своиходногруппниках, какими общими качествами они обладают. Данное упражнение улучшает атмосферу в группе и существенно сокращает дистанцию между участниками.

Для работы в малых группах авторы статьи предлагают упражнение «*Optimist, Pessimist und Eulenspiegel*» («Оптимист, Пессимист и Шут»), целью которого является создание отношения к конкретной проблемной ситуации и получения опыта разрешения данной проблемы с разных точек зрения. Преподаватель просит каждого студента в нескольких предложениях описать ситуацию, которая вызывает у него наибольший стресс, негативные эмоции и которую он затрудняется принять. Написанная история должна содержать только конкретные действия и факты, а не описание эмоционального состояния. Преподаватель собирает написанные тексты и зачитывает в группе все истории. Студенты выбирают 3 ситуации, которые им близки и имеют значимость. Далее преподаватель делит группу на 3 подгруппы и раздаёт по одной истории. Каждая мини-группа должна наполнить истории эмоциональным содержанием с точки зрения Пессимиста, Оптимиста и Шута. От имени вышеуказанных персонажей каждая подгруппа представляет свою эмоциональную версию стрессовых событий. В конце обсуждаются результаты игры и реальная помощь, которую получил для себя каждый участник.

На сегодняшний день в литературе встречается описание довольно большого количества психологических игр. Многие из них могут довольно успешно применяться на занятиях иностранного языка в чистом виде или с внесением определенных изменений. Как показывает опыт, данные игры способствуют развитию творческой активности студентов, навыков работы в команде, снижению напряжённости, скованности и нерешительности, создают условия для повышения значимости своего «Я». Кроме того данный вид работы вызывает интерес студентов, повышает их мотивацию и готовит их к выполнению будущей профессиональной деятельности.

«CITIUS, ALTIUS, FORTIUS»

Л. И. Кузич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, kuzichli@tut.by*

Данная статья предлагает возможности углубления в лексическую тему «Выбор профессии» по иностранному языку (немецкий) путем просмотра художественного фильма. Автор приводит некоторые примеры, применяемые на занятии.

Ключевые слова: выбор профессии; немецкий язык; художественный фильм; методы работы с текстами.

«CITIUS, ALTIUS, FORTIUS»

L. I. Kuzich

*Belarusian State University,
Belarus, Minsk, 220030, Nezavisimosty Avenue, 4, kuzichli@tut.by*

This article offers opportunities to deepen into the lexical topic «Choice of profession» by foreign language (German) by viewing a feature film. The author provides some examples from the workshop.

Keywords: choice of profession; German language; feature film; methods of working with texts.

Речь пойдет не о спортивных достижениях на олимпиаде, где можно было бы призвать к девизу «Быстрее, выше, сильнее», а о занятиях, уроках иностранного языка, проводимых на факультете международных отношений. Когда видишь желание студенческой группы работать еще более усердно над языком, то данный девиз становится толчком для нас, преподавателей, организовать что-то еще новенькое, интересное, неиспробованное. Мы ни в коем случае не отрицаем нашу классическую методику преподавания, но всегда хочется найти новые интересные приемы или преобразовать старые, лишь с одной целью — научить немецкому языку. В данном случае хотелось бы вспомнить об обучении иностранному языку на основе художественных фильмов. Существуют разные подходы к этому методу, мы же воспользуемся самым простым просмотром фильма целиком на занятии (это не часто рекомендуется). Тому есть причины: фильм предназначается для просмотра студентам, изучающим немецкий как второй иностранный, к тому же в фильме не говорят на литературном немецком, а на диалекте. Стоит несколько слов сказать о требованиях при обучении немецкому языку: согласно учебной программе по немецкому языку на 3 курсе в 5 семестре для студентов специальности 1-24 01 01 Международное право отведено 22 часа для лексической темы «Выбор профессии». Здесь мы пытаемся объять и систематизировать все пройденное за время обучения, по данной теме. Для начала вспоминаем «короля» в немецком языке — глагол и как следствие, различные действия, согласно названной профессии, например, парикмахер — стрижет, моет, укладывает волосы, автомеханик — контролирует механизмы, выполняет ремонт и т.д., затем вспоминаем важнейшие предметы, необходимые для выполнения той или иной деятельности, например, ножницы, фен; отвертка, защитная одежда. Одновременно вспоминаем старые, уже известные понятия и изучаем новые грамматические явления, удобно использовать для этого аудио и видеотексты (отлично, если находится такой вариант). Сначала слушаем текст, выполняем задания для понимания услышанного, а затем приступаем к работе над текстом. Учитывая определенный «опыт работы» студентов 3 курса, они уже в состоянии определить основную мысль текста, построить план, подготовить тезисы для высказываний, не забываем и о грамматической составляющей в том или ином тексте, когда нужно найти и определить виды придаточных предложений, сочинительные союзы или глаголы с управлением. Если же требуется более детальное понятие, можно перевести некоторые сложные для восприятия моменты в тексте. Такую работу студенты выполняют чаще всего в группах по 3–4 человека, как завершающий этап идет перевод сначала с немецкого на русский, затем с русского на немецкий, на этом этапе работу выполнять лучше вдвоем. Это великолепный показатель, как усвоена лексика по данному тексту и по теме в целом. Стоит отметить, что тексты выбираются с учетом информативности, из них можно узнать, почему люди получают одну профессию, а работают в другой сфере, как и где можно найти подработку и почему в некоторых семьях муж и жена работают посменно, тексты аутентичные, поэтому всегда находятся студенты, которым по душе та или иная тематика и вести дискуссию в таком случае гораздо интереснее, если на этот вопрос не многие

желают высказаться, то следующий вопрос определенно осветят со всех сторон, может быть, даже найдут лучший пример из жизни. Описанный вариант работы проходит за 3–4 пары, т.е. 6–8 академических часов, очень показательно для сомневающихся студентов тем, что выученная лексика своевременно, т.е. в начале изучения и чтения текстов остается в памяти и в конце недели или даже через неделю. Собственно говоря, ничего удивительного здесь нет, так как согласно исследованиям сверхкратковременная память воспринимает всю получаемую информацию, а приобретаемые знания остаются лишь на несколько секунд, кратковременная память сохраняет информацию, которая важна, например слова, от нескольких минут, до получаса, чтобы остаться в долгосрочной памяти информация, знания должны быть интересными, их нужно часто применять и повторять через какое-то время. Повторение — мать учения!

Мы преподаватели, всегда твердим студентам, что они должны больше запоминать и использовать слов. Но как этого достичь? Очень просто — устроить просмотр фильма, идеально, если это будет аутентичный фильм. Так, по лексической теме «Выбор профессии» подойдет фильм *Margarette Steiff*. Предварить показ можно кратким экскурсом в историю немецкого кинематографа, вспомнив известные фильмы и актеров. *Margarette Steiff* — это современный фильм, повествующий о сильной женщине-предпринимательнице XIX в. Маргарет Штайф. В раннем детстве, после болезни ее ноги и правая рука оказались парализованными, но, несмотря на это она была ярким, жизнерадостным ребенком, добилась разрешения посещать школу, порадовала учителя математики своими выдающимися способностями в устном счете и удивляла всех вокруг неугасаемой жаждой жизни. Даже невзирая на перенесенную сложную операцию, болезненный послеоперационный период и окончательный вердикт, о том, что все же ходить она не сможет, не сломило ее веру в жизнь. Ее слова: « Я не могу ходить и не смогу никогда, но моя голова здорова, я могу и хочу что-то делать сейчас», подтверждают ее намерения. Она училась играть на цитре и шить простые вещи, в швейном деле она и нашла свое призвание, не сразу, но постепенно всего можно достичь. Все, как правило, происходит случайно, главное, что Маргарет погрузилась в свое дело всем сердцем, всей душой. Выполняя свою работу любя, ей хотелось разнообразить деятельность и, как-то она сшила забавную игольницу в виде маленького слоненка. Дети увидели в этой игольнице игрушку, а Маргарет поняла, что можно и нужно подарить детям радость маленькими фигурками различных животных. Чуть позже появился знаменитый сейчас плюшевый мишка с подвижными лапами и головой. На тот период это было революционное изобретение! Оно не только спасло предприятие, но и помогло значительно расширить его. Все эти события интересно вплетены в сюжет фильма, что заставляет зрителя сопереживать и радоваться вместе с героями фильма. Современному искусственному зрителю трудно угодить, тем более, что речь в данном случае идет о молодом поколении «Z», но даже они оценили фильм. Всегда важен актерский состав, в этом фильме он представлен великолепно, студенты даже узнавали актеров из других кинолент, это тоже говорит о том, что и студенты и преподаватель могут и должны сотрудничать, например, в предложениях о внеаудиторном обучении. Преподавателю тоже будет полезно узнать о некоторых тенденциях в мире кино и студенческих предпочтениях. Мы уже опробовали работу над фильмом и его просмотр, как в аудитории, так и онлайн. Конечно же, удобнее на наш взгляд организовать просмотр вместе, находясь в одной аудитории, можно делать паузы в любом нужном месте, объясняя и сюжет и оговаривая некоторые лексические элементы. Но как показала опять же практика, показ онлайн, сделав презентацию экрана с компьютера преподавателя, тоже говорит о совместном просмотре, невозможно узнать, увидеть, конечно же, эмоции студентов, но цель обучения иностранному языку на основе художественного фильма все-таки достигается! Это оказалось еще и удобным, поскольку привлечь внимание и вызвать больший интерес к занятиям онлайн показывая и обсуждая фильм на паре, имеет гораздо больший успех, чем обычное занятие в скайпе или же выполнение теста на образовательной платформе.

«*Citius, altius, fortius — communitus*», что в переводе означает «Быстрее, выше, сильнее — вместе», так эта фраза, утвержденная 20 июля 2021 г. Международным олимпийским комитетом в Токио, звучит теперь. Вместе так вместе, есть еще одна идея, только стоит заручиться поддержкой студенческой группы (или кого-то персонально) и выйти с презентацией данного фильма на студенческой конференции. Предстоит еще подготовительная работа по разработке глоссария к фильму, а для этой работы можно привлечь всю группу, всех вместе. Вперед!

«ДОБРЫЙ ДЕНЬ?!» ИЛИ «ПРИВЕТ?!» – ЕЩЕ РАЗ О ПРАВИЛЬНОСТИ ПРИВЕТСТВИЙ И ОБРАЩЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Л. И. Кузич¹⁾, Т. З. Плащинская²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь kuzichli@tut.by*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vesta-dita@yandex.ru*

Данная статья рассматривает дифференцированную систему обращений в немецком языке, формы обращений в повседневной коммуникации. В статье перечисляются наиболее типичные обращения в современном немецком речевом этикете в сфере обслуживания.

Ключевые слова: обращения; вокативы; приветствия; немецкий речевой этикет; вербальная коммуникация; ситуации общения.

«GOOD AFTERNOON?!» OR «HELLO?!» ONCE AGAIN ABOUT THE CORRECTNESS OF GREETINGS AND ADDRESSES IN GERMAN LANGUAGE

L. I. Kuzicha^a, T. S. Plashchynskay^b

^a*Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4,
220030, Minsk, Republic of Belarus kuzichli@tut.by,*

^b*Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4,
220030, Minsk, Republic of Belarus vesta-dita@yandex.ru*

This article examines the differentiated system of vocatives in the German language, the forms of vocatives in everyday communication. The article lists the most typical vocatives in modern German speech etiquette in the service sector.

Keywords: addresses; vocatives; greetings; German speech etiquette; verbal communication; communication situations.

- Здорово, кума!
- Да на рынке была.
- Никак глуха?
- Купила петуха.
- Прощай, кума!
- Пять алтын дала!

Содержательной беседы в этой ситуации, к сожалению, не получилось, но второй собеседник (кума), наверняка гордится состоявшейся коммуникацией, ведь она сообщила все необходимое, так ей кажется. К счастью, такого диалога, думается, у нас на занятиях немецкого языка не услышишь. Все-таки студенты ФМО внимательны к мелочам (будущее положение обязывает), стараются правильно озвучивать новые фразы и соответственно ситуации на них реагировать.

Корректное обращение, стоящее в начале диалога, очень важно для межличностной коммуникации, так как с него начинаются коммуникативно-социальные отношения, инициируется вербальная коммуникация. При помощи обращения между говорящими устанавливаются также социальные отношения и субординация.

Guten Morgen, Frau Müller, wie geht es Ihnen? (Доброе утро, госпожа Мюллер, как у Вас дела?) — даже незнающим немецкий язык людям вполне понятна данная фраза, однако, верно ли говорящий ее употребляет, нам и предстоит разобраться. Поводом для написания данных размышлений стали многочисленные примеры из студенческой жизни, приветствия студентов друг друга (очень приятно, что, начиная учить язык, они максимально применяют его в жизни), а также приветствуют преподавателя, может и не совсем корректно поначалу. Значение имеет всё: какую фразу выбирают, когда и кем она говорится и, конечно же, интонация. Говорящий, использующий корректные обращения, сигнализирует о том, что он владеет языковыми и социально-общественными нормами поведения, т.е. используемые им корректные формы являются хорошей визитной карточкой.

Guten Morgen! (Доброе утро!) говорят как правило до 11.30, затем, до примерно 17.30 говорят *Guten Tag!* (Добрый день!), начиная с 18.00 — *Guten Abend!* (Добрый вечер!) В южных частях Германии, например в Баварии (*Bayern*) приветствуют друг друга *Grüß Gott!* (Приветствуй Бога!) независимо от времени суток. На севере Германии коротко приветствуют: “*Moin!*”

Auf Wiedersehen! Что означает до свидания! Обычная формула прощания между людьми, собеседниками, которые обращаются друг к другу на «Вы». Лица, которые хорошо знают друг друга, часто видятся и общаются на «ты» говорят *Tschüss!* Что означает пока! Ранее эта формула приветствия была распространена на севере Германии, сейчас — повсюду.

В немецком языке следует четко различать обращение и общение в целом на «ты» и «Вы». Примечательны даже сами словечки: “*duzen*” und “*siezen*”, а поскольку мы сразу изучаем спряжение глаголов, то в копилке студента сразу на 2 глагола становится больше. Данные задания или даже сказать познания не вызывают сложностей. Коль нужно запомнить, то без проблем запоминается. Незнакомого взрослого человека следует приветствовать на «Вы», ни в коем случае не говорить ты. Это может расцениваться как грубое оскорбление. Считается, что всегда лучше начать с более официального обращения. Обращение на «ты» распространено в семье, среди друзей и знакомых, среди коллег, если работают с ними ежедневно, среди студентов и учеников, среди детей и подростков (где-то до 16 лет к ним обращаются на «ты»). Подростки и молодые люди часто обращаются друг к другу на «ты», даже если они совершенно не знакомы. Бывает и так, что один человек становится ближе другому, то может наступить момент для перехода с обращения на «Вы» к обращению на «ты». Прежде чем перейти на «ты», следует для начала предложить такую форму общения или дождаться этого предложения от Вашего собеседника (речь, конечно же, не идет, к примеру, о студенческой группе, в которой изначально все общаются на «ты»). Предложение чаще всего исходит от старшего по возрасту: «Давайте перейдем на «ты»?» *Im Deutschen*: “*Wollen wir nicht zum Du übergehen?*” Oder “*Wollen wir uns nicht duzen?*” Бывают ситуации, как правило, при неофициальном общении, когда собеседники часто и активно находятся вместе (например, в рамках какого-то проекта, среди коллег по отделу). Так вот в таких ситуациях часто спонтанно переходят на «ты» или попеременно используют «ты» и «Вы». Ответственные немцы пришли к выводу, что в этом случае стоит либо предложить перейти на «ты», либо решиться на то, что вежливо общаются на «Вы». В любом случае попеременное употребление «ты» и «Вы» вселяет неуверенность. В таких проектных работах даже общаясь на «Вы», можно дружелюбно относиться друг к другу, а можно говорить «ты» и эмоционально быть ближе. Если же Вы сами не хотите, чтобы Вас называли на «ты», то стоит вежливо отклонить данное предложение. Например, так: «Не злитесь на меня, но мне кажется, что было бы лучше, если бы мы остались с Вами на «Вы». Это никак не связано с Вами лично, а...». *Im Deutschen*: “*Seien Sie mir nicht böse, aber ich fände es besser, wenn wir beim Sie bleiben würden. Das hat aber nichts mit Ihnen persönlich zu tun, sondern...*” Этот пример наглядно показывает очень вежливое обращение, так как используется специфическое грамматическое явление. Обычно такие фразы легко запоминаются и употребляются в речи, и лишь в 6 семестре мы знакомимся с данным явлением в грамматическом аспекте языка. Это явление воспринимается студентами с удивлением, как так, столько учили язык, а этого не знаем. Еще одно важное замечание: обращение на «ты» употребляется в сочетании с именем, а на «Вы» — с фамилией.

Далее знакомим студентов с выражениями об общем состоянии. Если Вы видите человека, собеседника в этот день впервые, то часто спрашивают, как у него идут дела. Это скорей пустая, дежурная фраза, чем настоящий вопрос, требующий ответа. Следует опять же упомянуть то, что данный вопрос и ответ на него тоже просто заучиваются наизусть, не погружаясь в грамматический аспект, всему свое время.

Не в самом начале, но уже в первом семестре мы знакомим студентов с правильным оформлением письма другу (неофициальное письмо). Здесь те же правила обращения на «ты» и «Вы». Примечательно, что русскую фразу: «Добрый день или здравствуйте, дорогие друзья», в немецком письме мы пишем гораздо короче: “*Liebe Freunde*”. Формулы прощания такие же, как и в устном общении.

«Представьте себе, что Вы — немец и Вам звонят, каковы Ваши действия», так мы часто начинаем ситуации устного общения на занятиях, и эту страноведческую информацию студенты получают вначале обучения немецкому языку. Снимая трубку телефона, следует назвать свою фамилию и лишь затем, если Вы отвечаете по мобильному телефону, то можно сказать *Hallo oder Ja*. По окончании разговора следует сказать *auf Wiederhören!* Что дословно обозначает до того, как скоро снова услышим друг друга!

Обращения тесно связаны со сферой речевого этикета и занимают в нем особое место, поскольку с их помощью устанавливаются и поддерживаются речевые контакты с собеседником, регулируются представления о ситуации общения в целом и о ролевых позициях партнеров, их социальных и личных взаимоотношениях. Поэтому на занятиях иностранного языка целесообразно также уделять большое внимание немецкому речевому этикету в сфере обслуживания, особенно при изучении таких тем, как «В кафе», «Покупки», «Городской транспорт», «В больнице» и др.

Следует очень четко осознавать, что обращение к собеседнику, привлечение его внимания, установление контакта часто предопределяет не только ход, но и результат акта общения. Если например, во время разговора или высказывания говорящий на иностранном языке допускает какие-либо грамматические ошибки, то это, как правило, не влечет за собой негативных последствий, а если он по незнанию использует неправильное обращение или ошибется в выборе звания, должности и т.п., всего лишь переносит просто-напросто структуры из своего родного языка в немецкий язык, то это может привести к большим проблемам в общении, вплоть до разрыва многолетних деловых контактов. Также и на занятиях в университете, дабы не попасть впросак, обратившись к преподавателю не на «Вы», как того требуют нормы немецкого языка, а на «ты», стоит с первого занятия погружать студентов в мини-диалоги, чтобы до автоматизма довести данные высказывания. Важно это еще и потому, что студенты, привыкнув говорить по-английски, так как большинство из них изучают немецкий после английского, где нет такого четкого разграничения, часто «хотят» говорить с преподавателем на «ты» (поскольку английский язык не различает обращение на «ты» и на «Вы»). Общение на «ты» студентам легко дается, так как они находят себе собеседников повсюду, даже на просторах интернета, а там позволено все. Наша задача, как преподавателей, показать студентам пример и терпеливо ожидать от них отличного результата, тренируя данные выражения на занятиях.

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА И РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(на примере немецкого языка)**

С. Н. Леонченко

*Белорусский государственный университет;
Минск, Республика Беларусь; e-mail: svetlana_leonchenko@tut.by*

В статье рассматривается текст как лингвистическая категория, представлены различные виды работы с текстом, разновидности смысловой компрессии текста и приведены примеры грамматических структур, обеспечивающих редукцию исходного текста.

Ключевые слова: синтаксическая интерпретация; метод трансформации; смысловая компрессия текста; сжатый пересказ; реферирование; редукция.

**INTERPRETATION OF THE TEXT AND DEVELOPMENT
OF GRAMMATICAL COMPETENCE (USING THE EXAMPLE OF THE GERMAN LANGUAGE)**

S. N. Leonchenko

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, svetlana_leonchenko@tut.by*

The article considers the text as a linguistic category, presents various types of work with the text, varieties of semantic compression of the text and provides examples of grammatical structures that ensure the reduction of the source text.

Keywords: syntactic interpretation; transformation method; semantic compression of the text; compressed retelling; abstracting; reduction.

Обучение иностранным языкам невозможно представить без работы с текстом. В традиционном понимании такая работа включает в себя основные виды речевой деятельности, как чтение, аудирование, письмо и говорение. Одной из главных задач обучения профессионально ориентированному языку является обеспечение специалистом письменной и устной профессиональной коммуникации. В реализации этой задачи большую роль играют навыки и умения работы с текстом, владение технологией интерпретации текста.

Текст является явлением речевого характера, всегда связан с актом коммуникации и создается для реализации целей общения. Как коммуникативное явление текст рассматривается в определенном политическом, социальном и экономическом аспекте [1]. Благодаря особому структурированию и стилистической окраске материала, автор показывает свое видение заявленной темы. Основываясь на такой многоплановости текста преподаватель имеет возможность организовать различные формы работ над текстом. На начальном этапе обучения это могут быть определение темы, содержания, рассмотрение структурных, грамматических и лексических особенностей текста. Это и есть элементы аналитического чтения, логическим продолжением которого является комплексный анализ текста, а также пересказ, обобщенный или сжатый пересказ, комментарий, аннотация, реферирование и резюмирование.

Итак, одной из целей работы с текстом является формирование у обучаемых навыков и умений полного понимания содержания. Для этого применяют методические приемы, реализуемые на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы, что способствует снятию языковых трудностей в понимании текста. Для начинающих на предтекстовом этапе могут быть упражнения на словообразование (*Bestimmen Sie die Bedeutung der Komposita*), на определение грамматических форм (*Von welchen Verben sind folgende Substantive abgeleitet? Bestimmen Sie die Art der Nebensätze*). Отметим, что анализ отдельных слов, словосочетаний, определенных грамматических структур, фразеологических оборотов создают в комплексе основу для осмысления содержания и обеспечивает понимание текста. На текстовом этапе работа направлена на извлечение главной и второстепенной информации (*Wovon ist die Rede...?; Suchen Sie die Informationen, die den Hauptgedanken ausdrücken*). Послетекстовый этап включает в себя задания в виде вопросов и ответов, другие задания коммуникативного характера, целью которых является глобальное понимание содержания. Логическим продолжением и завершением этого процесса является интерпретация текста: пересказ (*Nacherzählung*), обобщенный пересказ (*Inhaltsangabe*), комментарий (*Kommentar*), реферирование (*Referieren*). Эти виды работ, предполагающие сворачивание текста до обобщенного варианта, вызывают зачастую сложности,

требуют определенной языковой подготовки обучающихся. Ведь чтобы предъявить сжатую версию текста, необходимо владение трансформационной технологией, навыками сокращения, расширения, комбинирования и замены грамматических структур [2].

Целесообразно уже на начальном этапе обучения обучать элементам аналитического чтения, пониманию основного содержания текста, опуская при этом детали и подробности. Буквально с первых занятий студенты факультета международных отношений обучаются различным видам передачи содержания прочитанного, принимая во внимание преемственность в учебном процессе и необходимость в скором времени уметь сделать аннотацию, резюмировать текст и реферативный перевод [3].

К актуальным видам работы над текстом на начальном этапе обучения относятся прежде всего пересказ и сжатый, или обобщенный пересказ (*Nacherzählung und Inhaltsangabe*).

Между пересказом и обобщенным пересказом есть различия. Для пересказа характерны последовательность подачи информации, как в оригинале, сохранение композиции текста, использование прямой речи, временная форма в немецкоязычном тексте – претеритум, допускается упоминание незначительных деталей и сюжетных моментов текста, максимальное сохранение содержательной составляющей оригинала.

В обобщенном пересказе более сжатая, концентрированная подача информации (последовательность «как в оригинале» необязательна), в вводном предложении – определение темы и, по возможности, основной мысли текста; временная форма немецкоязычного текста – презенс (85-90%) и (10-15%) перфект.

Комментарий как еще один вид работы с текстом предполагает выражение собственных оценок, мнений и выводов.

В качестве примера рассмотрим вариант обобщенного пересказа текста на основе известного рассказа М. Твена «*Das erste selbstverdiente Geld*». Оригинальный текст наполнен прямой речью, содержит описание мелких деталей и множество уточнений. Обобщенный пересказ (*Inhaltsangabe*) представляет собой сжатый текст меньшего объема, использование подчинительных придаточных предложений и других синтаксических конструкций, обеспечили редукцию текста, полностью сохранив при этом содержание оригинального текста:

Mark Twain erzählt, wie er als Schuljunge durch eine Strafe zu seinem ersten selbstverdienten Geld kommt. Obwohl es bei Strafe verboten ist, die Schulbänke mit Taschenmessern zu bearbeiten, wird der Erzähler einmal vom Lehrer dabei erwischt. Er muss nun entweder fünf Dollar zahlen oder bekommt von seinen Mitschülern Prügel. Sein Vater, dem es um die Ehre seiner Familie geht, gibt ihm deshalb das Geld, verprügelt ihn aber dennoch, weil er gerecht sein will. Da der Junge die Prügelstrafe ganz gut übersteht, will er sich noch ein zweites Mal, jetzt in der Schule verprügeln lassen. Er behält dafür die fünf Dollar, sein erstes verdientes Geld.

Кроме представленных в данном примере синтаксических структур, в рамках грамматического курса студенты обучаются и другим языковым явлениям, обеспечивающих компрессию предложения. Это, например, использование причастий в атрибутивной функции, распространенных определений и эквивалентов придаточных предложений – словосочетаний «предлог + существительное», номинализаций на базе глаголов и прилагательных. Умение осуществлять трансформацию грамматических структур является условием для редукции текста [4].

Многие виды работ, предполагающие редукцию и компрессию текста, возможны только на продвинутом этапе обучения. Чем выше уровень владения языком, тем сложнее и виды работы с текстом. В связи с этим реферированием и резюмированием текста занимаются студенты старших курсов, так как для достижения смысловой компрессии текста необходимо умение осуществлять различные синтаксические трансформации, находить эквиваленты в виде свернутых синонимических конструкций, анализировать и обобщать. А для создания вторичного, собственного текста, обучаемый должен мобилизовать свой творческий потенциал. Владение техникой смысловой компрессии, методикой свертывания содержания текста является показателем достаточно высокой языковой подготовки и, как отмечают лингвисты, показателем сформированности зрелого чтения.

Начинать обучение реферированию целесообразно на предварительно проработанных текстах по определенной схеме (вступление – основная часть – заключение). Реферирование – более сложный вид работы, требующий логического мышления, достаточно краткое изложение информации, исключая собственные рассуждения и оценки по проблематике текста.

Обучаемые не всегда понимают, в чем заключается различие между реферированием и сжатым пересказом, которые являются вариантами редукции текста. Следует отметить, что в отличие от обобщенного пересказа, реферируя заданный текст, мы работаем над созданием своего собственного продукта, который является вторичной формой исходного текста и содержит информацию, изложенную автором оригинала. Такой вторичный вариант текста образуется в результате определения главной, основной, и устранения второстепенной, уточняющей информации в оригинальном тексте.

Свертывание текста вызывает еще большие трудности при составлении резюме текста. Смысловая компрессия в этом виде работы с текстом достигает своей кульминации. Ведь содержание необходимо изложить в нескольких предложениях, охватывающих основную тематику исходного текста. Для этого студент должен уметь определить и выделить затронутые в тексте проблемы, распределить их по степени значимости, проанализировать и обобщить. Можно сказать, что в некоторой степени это позволяет референту высказать свое, субъективное мнение. В резюме референту разрешается употребление субъективно-оценочных слов.

Таким образом, цель реферата – информирование о содержании текста, а цель резюме – ознакомление с проблематикой текста, что позволяет пользователю принять решение о целесообразности использования данного источника.

Все виды интерпретации текста, особенно при создании свернутой версии заданного материала, требуют от студентов довольно высокий уровень владения языком, так как такой вид работы всегда связан с вычленением и обобщением ключевой информации, с трансформацией лексических и грамматических явлений исходного текста. Кроме того, необходимы и другие, общие знания, позволяющие проникнуть в суть текста и дать адекватную оценку описываемым обстоятельствам и действующим лицам.

Данные виды работ развивают у обучаемых способность логически мыслить, мотивируют изучать иностранный язык, позволяют использовать в работе актуальные материалы, повышают уровень коммуникативной компетенции в области профессиональных интересов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Котюрова, М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование: Учебное пособие. / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 280 с.
2. Реферирование научного текста: Методические рекомендации по курсу «Русский язык и культура речи» / Казан. гос. ун-т; Филол. фак-т; Каф. совр. рус. яз.; Сост.: А.В.Бастриков, Е.М.Бастрикова.– Казань: Казан.гос. ун-т, 2005. – 28 с.
3. Бахтина, Л.Н. Обучение реферированию научного текста / Л.Н.Бахтина, И.П.Кузьмич, Н. М. Лариохи-на. – М.: изд-во МГУ, 1988. – 119 с.
4. Леонченко С. Н. О семантическом моделировании в лингвистике. / С. Н. Леонченко // Межкультурная коммуникация и профессионально - ориентированное обучение иностранным языкам: материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 94-летию образования Белорус.гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2015 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск: РИВШ, 2016.– С. 84 – 85.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Е. В. Тарасевич¹⁾, А. А. Чернявский²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь elena_tarasevich1@list.ru,*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, atpromo@tut.by*

Данная статья посвящена реализации деятельностного подхода в процессе обучения иностранному языку с использованием компьютерных технологий. В статье рассматриваются следующие признаки деятельностного подхода: *Lernerorientierung*, *Prozessorientierung*, *Produktorientierung*, *Aufgabenorientierung*, *Kommunikationsorientierung*. На примере комплексного задания для студентов в рамках дистанционного обучения проводится анализ способов реализации данных признаков в процессе обучения иностранному языку. Авторы рассматривают преимущества использования компьютерных технологий в реализации деятельностного подхода и дают практические рекомендации по разработке комплексных заданий на портале *LMS Moodle*.

Ключевые слова: деятельностный подход; *Lernerorientierung*; *Prozessorientierung*; *Produktorientierung*; *Aufgabenorientierung*; *Kommunikationsorientierung*; признаки реализации деятельностного подхода на занятиях по иностранному языку.

IMPLEMENTATION OF AN ACTIVITY APPROACH AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY

E.V. Tarasevich^a, A.A. Tcharniauski^b

^a*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus
Corresponding author: I. P. Valovikava (elena_tarasevich@list.ru)*

^b*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus*

This article focuses on the implementation of an activity approach in the process of learning a foreign language using IT technologies. The following features of this approach such as *Lernerorientierung*, *Prozessorientierung*, *Produktorientierung*, *Aufgabeorientierung*, *Kommunikationsorientierung* are highlighted in the article. The analysis of the ways of implementing these features in the process of teaching a foreign language is carried out on the example of a comprehensive task for students of distance learning. The authors describe the advantages of using computer technologies in the implementation of an activity approach and make recommendations for creating comprehensive tasks on the platform Moodle.

Key words: an activity approach; an activity approach; features of the implementation of an activity approach at the classes of a foreign language; *Lernerorientierung*; *Prozessorientierung*; *Produktorientierung*; *Aufgabeorientierung*; *Kommunikationsorientierung*.

Развитие коммуникативной компетенции студентов является основной целью языковой подготовки в вузе. Эффективным средством реализации данной цели является деятельностный подход в обучении иностранному языку, предлагаемый как зарубежными, так и отечественными учеными. Впервые деятельностный подход (*Handlungsorientierung*) начал рассматриваться немецкими дидактиками и в настоящее время активно используется в учебных заведениях Германии. Описание данного подхода можно найти и в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и др. Реализация данного подхода в эпоху дигитализации не мыслима без использования компьютерных технологий, открывших новые пути к получению, усвоению и сохранению информации.

В данной статье предлагается рассмотреть реализацию деятельностного подхода с использованием компьютерных технологий на примере заданий для студентов на портале *LMS Moodle* в рамках дистанционного обучения.

Немецкие ученые считают, что деятельностный подход – это «учение посредством деятельности», направленное на формирование у обучающихся компетенций, необходимых для решения важных коммуникативных задач [1]. Именно активная деятельность обучающегося позволяет ему в данном случае приобрести знания самостоятельно, найти наиболее эффективный путь к достижению цели. Следует отметить, что активная деятельность обучающихся напрямую зависит от ресурсов (учебного материала) и контекста обучения (коммуникативной ситуации): чем аутентичнее ресурсы и контекст, тем выше мотивация и готовность обучающихся самостоятельно искать пути решения предложенной коммуникативной задачи [2].

Целесообразность использования компьютерных технологий в данном случае очевидна. С их помощью можно обеспечить доступность аутентичных и актуальных ресурсов на изучаемом языке в любом формате и в любое время, что позволяет студентам работать в собственном темпе и следовать своим интересам. Разнообразные формы подачи материала в свою очередь способствуют более эффективному его усвоению. Можно предложить студентам информацию в текстовом формате, а также в видео- или аудиоформате. Формат интерактивных заданий позволяет оценить результат непосредственно после их выполнения. Например, используя приложения для изучения лексики, можно сразу увидеть, какие слова уже выучены, а над какими еще следует поработать.

К методическим преимуществам использования компьютерных технологий в реализации деятельностного подхода можно отнести аутентичность и доступность ресурсов, а также разнообразие форм подачи информации.

В теории деятельностный подход выглядит весьма убедительно, но каким образом реализовать его на занятиях по иностранному языку? Как организовать учебный процесс, чтобы студенты самостоятельно приобретали знания? Как использовать компьютерные технологии, чтобы повысить эффективность данного подхода? Что необходимо учесть при планировании занятий?

Немецкие ученые выделяют следующие признаки занятия, на котором реализуется деятельностный подход [3]:

— при планировании занятия преподаватель ориентируется на обучающихся (*Lernerorientierung*), учитывает их опыт, интересы и предпочтения в использовании компьютерных технологий.

— занятие ориентировано на процесс обучения (*Prozessorientierung*), основой которого является совместная деятельность. Студенты планируют и принимают решения вместе, воплощая их в действия и проверяя их эффективность на практике. Преподаватель предлагает студентам темы, которые важны и актуальны для них как на занятии по иностранному языку, так и в повседневной жизни, в будущей профессиональной деятельности. Использование компьютерных технологий приближает процесс обучения к реалиям из повседневной жизни. Такими заданиями могут быть покупка одежды через интернет, обзор сезонного гардероба, поиск работы и составление резюме.

— занятие ориентировано на продукт (*Produktorientierung*). В ходе занятия студенты совместно работают над созданием продукта, используя при этом иностранный язык как инструмент для достижения цели. Таким продуктам может быть создание сезонного лука, представленного в форме видеоклипа. Продукты совместной деятельности можно выложить на учебную платформу, обеспечив их доступность для всех участников группы.

— занятие ориентировано на задания (*Aufgabenorientierung*). В основе таких заданий лежат ситуации из реальной жизни студентов, для решения которых они должны использовать иностранный язык как инструмент. В данном случае часто используются задания открытого типа, что позволяет студентам самостоятельно выбирать пути их решения. Работа над лексикой и грамматикой здесь тоже имеет место, но не являются главной целью. Главная цель в этом случае – успешное решение поставленной коммуникативной задачи. Таким заданием, например, может быть создание рекламного текста об одной из форм проживания в немецкоговорящих странах. Для выполнения данного задания студентам необходимо сначала найти информацию о различных формах проживания, затем выбрать на их взгляд наиболее интересную форму, подобрать нужные языковые и грамматические средства для написания рекламного текста, сформулировать текст и выставить его на учебной платформе для дальнейшего обсуждения. Ориентация на задания (*Aufgabenorientierung*) тесно связана с *task – based language learning*. К выполнению задания – цели студенты приближаются пошагово, приобретая необходимые для его решения компетенции.

— занятие ориентировано на коммуникацию (*Kommunikationsorientierung*). В центре внимания находится именно коммуникативная деятельность студентов, успешное решение коммуникативных задач, а не формальная правильность речи.

Таким образом, ориентируясь на данные признаки при планировании занятий по иностранному языку, преподаватель может мотивировать студентов и повысить их готовность самостоятельно искать пути решения предложенной коммуникативной задачи, т.е. реализовать деятельностный подход.

Реализация деятельностного подхода с использованием компьютерных технологий на занятии по иностранному языку приводит к пересмотру планирования занятия, в частности к изучению и отработке нового материала. *Flipped Classroom* как раз предполагает самостоятельное изучение студентами нового материала вне занятий, что позволяет им работать автономно, самим выбирать пути изучения материала, принимать решения. На занятии преподаватель выявляет и устраняет недочеты и может уделить больше внимания отработке изученного материала и коммуникации.

Современное обучение, непосредственно связанное с использованием компьютерных технологий, выстраивается с помощью различных форм. В предыдущей статье мы рассматривали форму гибридного обучения, подразумевающую комбинирование и использование различных компьютерных технологий и интернет-ресурсов не зависимо от фазы занятий. Далее предлагаем рассмотреть задание данной формы. Это комплексное задание разработано для организации дистанционного обучения студентов ФМО для специальности «Менеджмент в сфере международного туризма» и размещено на образовательном портале *LMS Moodle*. В данной статье методические рекомендации для выполнения задания представлены в сокращенном виде. При разработке данного задания мы постарались учесть все вышеперечисленные признаки реализации деятельностного подхода и мотивировать студентов к активной языковой деятельности при решении поставленной коммуникативной задачи. Задание выполняется студентами поэтапно.

Этап 1: Постановка задачи.

Преподаватель представляет на образовательном портале *LMS Moodle* все этапы работы для ознакомления и проводит консультацию перед выполнением задания.

Этап 2: Целеполагание студентов.

Ответьте на вопросы, чему бы Вы хотели научиться в ходе выполнения этого задания.

Форма работы: Индивидуальная работа.

Рекомендуемый инструмент: «Анкетный опрос» на портале *LMS Moodle*.

Этап 3: Активация знаний по теме.

Посмотрите видеоролик о Берлине и напишите краткий комментарий по данным пунктам.

Форма работы: Индивидуальная работа.

Рекомендуемый инструмент: форум вопрос-ответ на портале *LMS Moodle*.

Этап 4: Работа со страноведческой информацией о Берлине.

Выберите 2 достопримечательности из списка, изучите информацию о них, составьте их краткое описание. Просмотрите все опубликованные описания, дополните информацию.

Форма работы: Индивидуальная работа.

Рекомендуемый инструмент: вики на портале *LMS Moodle*.

Этап 4: Викторина «Берлин».

Просмотрите еще раз всю собранную Вами информацию о Берлине и ответьте на вопросы.

Форма работы: Индивидуальная работа.

Рекомендуемый инструмент: тест на портале *LMS Moodle*.

Этап 5: Работа с аутентичными текстами (музеи Берлина).

Просмотрите информацию на сайте музея и составьте краткое сообщение о музее. Опубликуйте сообщение в форуме. Прочтите сообщения коллег и напишите комментарий к одному из сообщений.

Форма работы: Индивидуальная работа.

Рекомендуемый инструмент: форум.

Этап 6: Подготовка экскурсионного тура по Берлину.

Подготовьте экскурсионный тур по Берлину. Перед подготовкой тура ознакомьтесь с требованиями к презентации и подробными критериями оценки презентации.

Загрузите свою презентацию в базу данных.

Форма работы: Работа в малых группах / парах на портале *LMS Moodle*.

Рекомендуемый инструмент: опрос(деление на группы); вики (для работы в группах / парах); база данных (для презентации).

Этап 7: Презентация.

Представьте экскурсионный тур по Берлину.

Выскажите свое мнение о презентации Ваших коллег, используя критерии оценки.

Выберите экскурсионный тур, который Вас заинтересовал.

Презентация тура по Берлину проводится аудиторно на занятии. Оценка производится преподавателем согласно критериям оценки.

Этап 8: Рефлексия.

Оцените свою работу над заданием, ответив на вопросы.

Форма работы: Индивидуальная работа на портале *LMS Moodle*.

Рекомендуемый инструмент: «Анкетный опрос».

Рассмотрим, каким образом реализованы в вышеописанном задании признаки деятельностного подхода. При разработке задания мы ориентировались на обучающихся (*Lernerorientierung*), их опыт и интересы. Данная специальность предполагает не только теоретические знания менеджмента в сфере международного туризма, но и практические навыки организации различных туров и экскурсий. Таким образом, задание максимально приближено к реальной ситуации в будущей профессиональной деятельности студентов. Выполняя это задание, студенты приобретают опыт и компетенции, которые они смогут использовать в будущем.

В ходе выполнения задания студенты совместно разрабатывают план для тура по Берлину, распределяют задания, принимают решения, что именно включить в данный тур и формулируют текст для презентации тура (этапы 6, 7), т.е. задание ориентировано на процесс обучения (*Prozessorientierung*), основой которого является совместная деятельность. Студенты совместно работают над созданием продукта (презентация тура), используя при этом иностранный язык как инструмент для достижения цели. Презентация тура по Берлину проходит аудиторно, каждый участник группы / пары задействован в представлении результатов совместной работы. Каждая группа / пара дает оценку презентации других групп, пользуясь критериями оценки и выбирая наиболее понравившуюся. Все презентации доступны на портале *LMS Moodle* и студенты могут их в любое время просмотреть или сохранить наиболее их заинтересовавшие. Комплексное задание ориентировано на задание-цель (*Aufgabenorientierung*). К выполнению задания-цели студенты приближаются пошагово, приобретая необходимые для его решения знания и компетенции. Студентам необходимо сначала найти информацию о достопримечательностях музеев Берлина, затем выбрать на их взгляд наиболее интересные, спланировать маршрут, подобрать нужные языковые и грамматические средства для написания текста и представления тура. Если студенты уже знакомы с подобными заданиями, можно сделать задание более открытым и предоставить студентам самим разработать и предпринять шаги по поиску и систематизации информации для задания-цели. Для первого раза мы рекомендуем соблюдать пошаговое приближение к заданию-цели, т.к. это дает студентам возможность ознакомиться с алгоритмом поиска и анализа информации, который они смогут самостоятельно использовать в дальнейшем. Важным моментом является и сопровождение студентов в процессе выполнения задания. Преподаватель консультирует студентов, обращает их внимание на важные этапы задания, при необходимости предоставляет дополнительные методические рекомендации. На начальном этапе работы над заданием (этап 2) студенты, ознакомившись с заданием-целью, определяют свои цели, которые они хотят достичь в ходе решения данной коммуникативной задачи. На заключительном этапе студентам предлагается оценить, какие из поставленных целей они достигли (этап 8). Это важные этапы задания, т.к. они способствуют осознанному выбору индивидуальных путей решения поставленной коммуникативной задачи.

Исходя из опыта работы с заданиями, в которых реализуется деятельностный подход, можно сделать вывод, что они повышают мотивацию студентов и их готовность самостоятельно искать пути решения предложенной коммуникативной задачи. Это способствует усвоению студентами необходимых компетенций и помогает достичь главной цели обучения иностранному языку в вузе – развития коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Bach, G. und Timm, J. Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. / G. Bach, J. Timm – Tübingen: UTB Stuttgart, 2009. – 395 S.
2. Funk, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. / H. Funk. – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. / Berlin New York: de Gruyter, 2010. – 952 S.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

А. А. Чернявский¹⁾, Е. В. Тарасевич²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, atpromo@tut.by*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, elena_tarasevich@list.ru*

Коммуникативные интерактивные игры предоставляют широкий спектр возможностей для активной, внедрённой в социальный контекст языковой практики на основе взаимодействия (между обучаемыми и аутентичными материалами, в рамках парной и групповой работы, интеракции с преподавателем). Ожидаемые языковые действия тренируются и моделируются с помощью всех органов чувств, в реальных ситуациях и с учётом актуального содержания. Сценарии коммуникативных игр имеют четыре основные целевые установки: желание повлиять на поведение других лиц, поддержание социальных контактов, обмен информацией, обмен мнениями. В данной статье приводятся примеры пяти коммуникативных игр, которые уже прошли апробацию на практических занятиях, вызвали наибольший интерес у студентов и используются в процессе обучения чаще других.

Ключевые слова: немецкий язык; коммуникативные игры; устное общение; практические действия; социокультурный аспект.

THE USE OF COMMUNIKATIVE INTERACTIVE GAMES IN TEACHING THE GERMAN LANGUAGE

A. A. Tcharniauski¹⁾, E. V. Tarasevich²⁾

*¹⁾ Belarusian State University,
Belarus', Minsk, 220030, Nezavisimosty Avenue, 4, atpromo@tut.by*

*²⁾ Belarusian State University, Belarus',
Minsk, 220030, Nezavisimosty Avenue, 4, elena_tarasevich@list.ru
Corresponding author: A.A. Tcharniauski(atpromo@tut.by)*

The communicative interactive games give us a wide spectrum of means for active language practice introduced into a social context, on the basis of interaction (between students and authentic materials, within the framework of pair and group work, the interaction with a teacher). The expected language actions are trained and modelled with the help of all sense organs, in real situations and while taking into account the actual themes. The scripts of communicative games have four basic aim instructions: a wish to influence other persons' behaviour, maintaining of social contacts, the exchange of information, the exchange of opinions. The article presents examples of five communicative games which have already been probed at practical lessons, have caused the students' greatest interest and are used in the process of teaching more often than others.

Key words: the German language; interactive games; oral communication; practical actions; a sociocultural aspect.

Одним из важнейших дидактическо-методических принципов, который реализуется на каждом занятии по иностранному языку, является ориентирование на практические действия. Этот принцип подразумевает способность обучаемых, используя весь арсенал приобретённых языковых средств, действовать в аутентичных коммуникативных ситуациях. Чтобы работа по приобретению этой компетенции была как можно более эффективной, обучаемым необходимо получать в достаточном количестве возможностей для активной, обязательно внедрённой в социальный контекст языковой практики на основе взаимодействия (между обучаемыми и аутентичными материалами, в рамках парной и групповой работы, интеракции с преподавателем). В идеале ожидаемые языковые действия тренируются и моделируются с помощью всех органов чувств, в реальных ситуациях и с учётом значимого, актуального содержания.

Огромным подспорьем в реализации этих целей являются коммуникативные интерактивные игры, которые уже стали трендом и популярность которых увеличивается с каждым годом. Наверняка найдутся те, кто скажут, что в ограниченном определённом количеством часов учебном плане и насыщенном материалом занятии вряд ли можно найти время для игр. Они будут правы лишь в том случае, если игры используются как дополнительный элемент урока. Использование интерактивных коммуникативных игр не следует воспринимать как развлечение, отдых, вознаграждение после напряжённой работы. Это методический подход, самодостаточная концепция, позволяющая успешно заменять многие рутинные упражнения из учебника и рабочей тетради.

Как известно, коммуникация осуществляется путём использования письменной и устной речи, а также с помощью невербального взаимодействия. Данная статья посвящена интерактивным играм, нацеленным на тренировку устного общения, которое предполагает только под-

готовку к выражению собственной просьбы, требования или желания, ведь далее всё будет зависеть от партнёра, который будет реагировать на те или иные речевые конструкции. На занятиях по практике языка студентам необходимо объяснять и обучать выбору лексики и речевых средств в письменной и устной речи, ведь даже в письме существуют различия в языковом регистре (официальный, полуофициальный и неофициальный стили).

Познакомившись с достаточно большим количеством сценариев коммуникативных игр, можно говорить об их четырёх основных целевых установках: желание повлиять на поведение других лиц, поддержание социальных контактов, обмен информацией, обмен мнениями. Говоря о структуре сценариев коммуникативных игр, нельзя не сказать об их социокультурном и межкультурном аспектах.

Социокультурный аспект заключается в том, что отдельные сценарии формируются на основании определённых общественных и бытовых правил, т.к. в зависимости от принадлежности к социальному слою, статусу или возрасту собеседники пользуются различными языковыми моделями поведения. Проводя занятие по сценарию, мы обучаем студентов в межкультурном плане, потому что используемые речевые средства и стратегии отличаются в разных языках – в какой-либо стране общение может быть более прямым и быстрее переходить к сути дела, для другой характерны более длинные «фазы общения» перед переходом к предполагаемой теме. Социо- и межкультурные компоненты сценариев игр следует воспринимать не как дополнительный элемент, а как постоянную составную часть аутентичного взаимодействия, и донести это до обучаемых является важной целью обучения.

В данной статье будут приведены примеры тех коммуникативных игр, которые уже прошли апробацию на практических занятиях, вызвали наибольший интерес у студентов и используются в процессе обучения чаще других.

Игра «Кто сделает мне одолжение?» предназначена для тех, кто изучает немецкий язык на уровне А2 и занимает обычно 10-20 минут. Все участники делятся на группы по 4-5 игроков. Каждая группа получает набор карточек, заранее подготовленных преподавателем, кубик и схему, которая указывает на распределение ролей в зависимости от выпавшего изображения на той или иной грани (1 – коллега, 2 – друг / подруга, 3 – секретарь, 4 – сын / дочь, 5 – сосед, 6 – брат / сестра). Карточки с просьбами могут выглядеть следующим образом: *Du möchtest, dass dir jemand bei der Gartenarbeit hilft / Du möchtest, dass jemand auf deine Katze aufpasst, während du im Urlaub bist / Du möchtest, dass dich jemand um fünf Uhr am Morgen per Telefon weckt / Du suchst jemanden, der an deinem Geburtstag Musik macht / Du suchst einen Tanzpartner /-in für einen Tangokurs / Du möchtest, dass jemand einen Zahnarzttermin für dich absagt / Du möchtest, dass jemand deine Sachen aus der Reinigung holt* и т.д. Первый участник берёт первую карточку из стопки, лежащей на столе, и называет того, кого он первым будет просить об одолжении. Участник, на которого указали, бросает кубик, который и указывает на отношения между партнёрами по разговору. Далее следует ролевой диалог. Тот, к кому обращаются с просьбой, может как согласиться её выполнить (в этом случае следующую карточку тянет второй участник), так и отказаться / отговориться (в этом случае первый участник обращается ещё к кому-либо, он тоже бросает кубик, чтобы выяснить свою роль). В завершении игры все использованные участниками языковые средства записываются и обсуждаются, проводится анализ ошибок.

Игра «Немой путешественник» рассчитана на обучаемых, изучающих немецкий язык на уровнях А2 или В1, примерное время её проведения – 20 минут. Преподаватель заранее подготавливает карточки (10 – 15), на которых содержится информация, которую необходимо будет получить одному из участников. Вся группа делится на пары, в каждой из которых один – работник инфоцентра вокзала, второй – путешественник, который сильно простудился и потерял голос, он может общаться только с помощью пантомимы, но, конечно же, понимает ответы первого участника. С помощью жестов он должен выразить свою просьбу до тех пор, пока собеседник не поймёт, о чём идёт речь и не даст правильный ответ. «Сотрудник инфоцентра» может попросить помощи у своих коллег, которые уже завершили игру. Для большего понимания хода игры перед её стартом преподаватель разыгрывает одну сцену с одним из обучаемых. Во время самой игры участники в парах меняются ролями. Игровые карточки могут содержать следующую информацию: *Du möchtest wissen, wie lange die Zugfahrt bis zum Flughafen dauert / Du beschwerst dich, weil deiner Meinung nach der Zug sehr schmutzig war / Du möchtest wissen, wo ein gutes, aber preiswertes Hotel gibt / Du möchtest wissen, ob du für deinen Hund eine Platzkarte lösen musst / Du möchtest wissen, ob es Fahrkartenautomaten gibt, die Kreditkarten akzeptieren /*

Du fragst, ob jemand für dich ein Taxi rufen kann. Am Taxistand auf dem Bahnhofplatz ist kein Taxi / Du möchtest wissen, welcher Bus zum Theater fährt и т.д. Во время игры преподаватель должен избегать попыток вмешательства в игру с целью оказания помощи или корректировки ответов.

Игра «Странствующий календарь встреч» идеально подойдёт для работы в группах, изучающих немецкий на уровне А1, время её проведения составляет примерно десять минут. Преподаватель предварительно подготавливает табличку с графами, куда во время игры будут вноситься предполагаемые мероприятия на ближайшие и три следующих выходных. Ему также требуется мячик и энергичная музыка. Все участники игры садятся в замкнутый круг, спинами к центру. У каждого в руках ручка. Преподаватель передаёт в круг мячик и календарь встреч, запускает музыку. Оба предмета быстро передаются по кругу, в любой момент можно изменять направление. Преподаватель делает паузу на музыкальном трэке и обращается к участнику, у которого оказался в данный момент мячик: „*Machen Sie bitte einen Anruf und laden Sie jemanden ein!*“. Участнику, в чьих руках оказался план, он говорит: „*Ihr Smartphone klingelt*“. Далее следует диалог в виде разговора по телефону. Когда собеседники договариваются о времени и дате совместного запланированного похода куда-либо, это мероприятие вносится в план. Преподаватель снова включает музыку, после паузы вновь мы слышим «телефонный разговор», встречи заносятся в план. Если дата и время следующих предполагаемых мероприятий совпадает с предыдущими, участник должен извиниться и предложить новый вариант. Преподавателю следует следить за тем, чтобы во время пауз мячик и календарь не оказывались у одних и тех же участников. В методическом плане эта игра очень хороша тем, что её принцип может стать основой и для других сценариев, например, для проведения небольшого разговора практически на любую тему, где один из участников будет задавать вопросы, другой – отвечать, где будут приводиться аргументы «за» и «против» и др.

Игру «Интересные и скучные собеседники» можно внедрить в учебный процесс в группах, изучающих немецкий язык на уровне В1. Исходя из практики, можно сказать, что оптимальное время проведения игры составляет 10–15 минут. Преподаватель подготавливает ролевые карточки для каждого участника игры, в каждой из которых общими будут две категории – *Worüber du dich gern unterhältst* и *Was du furchtbar langweilig findest*, а содержание – разным. Эти карточки могут выглядеть так:

Таблица

<p><i>Worüber du dich gern unterhältst:</i> <i>Hunde</i> <i>Politik</i></p> <p><i>Was du furchtbar langweilig findest:</i> <i>kulturelle Themen (Film, Konzerte, Theater)</i> <i>Klatsch über Prominente</i></p>	<p><i>Worüber du dich gern unterhältst:</i> <i>Urlaubsreisen</i> <i>Autos</i></p> <p><i>Was du furchtbar langweilig findest:</i> <i>was andere Leute von ihren Haustieren erzählen</i> <i>Sport</i></p>
<p><i>Worüber du dich gern unterhältst:</i> <i>wo man gut einkaufen kann</i> <i>Gesundheitsthemen</i></p> <p><i>Was du furchtbar langweilig findest:</i> <i>Politik</i> <i>deinen Garten</i></p>	<p><i>Worüber du dich gern unterhältst:</i> <i>Bauen und Renovieren</i> <i>wenn Leute von ihren Autos reden</i></p> <p><i>Was du furchtbar langweilig findest:</i> <i>wo andere Leute im Urlaub waren</i> <i>Tiere</i></p>

После того, как участники получают ролевые карточки, они должны представить, что находятся на вечеринке, там заводят разговоры и знакомятся с различными людьми. Если им попадается персона, чья любимая тема для разговора наводит на них скуку, они должны «ускользнуть», оставаясь при этом, конечно же, вежливым.

Игра «Мне ужасно жаль» предназначена для работы в группах, изучающих немецкий язык на уровнях А2 или В1. Обычное время её проведения – 20 минут. Все участники игры становятся в круг. Преподаватель объясняет ситуацию: участник А хочет пригласить на вечеринку участника Б. Участник Б вынужден с сожалением, но вежливо, сообщить, что он не сможет прийти и назвать причину этого. Важным моментом является то, что разговор должен пройти целиком: с приветствием, небольшим общением на другие темы, объяснением повода для приглашения и т.д. Преподаватель начинает игру, обходит круг и хлопает кого-либо по плечу, этот участник и становится его собеседником. Вместе они разыгрывают диалог, затем уже участник, который отказался от приглашения, обходит круг и выбирает собеседника и т.д. Каждая причина отказа от приглашения должна быть разной. Тот, кто назвал причину, ранее упоми-

навшуюся или очень похожую на неё, становится в центр круга. Находящиеся в центре круга участники пытаются отвлекать тех, кто ещё в игре, громко комментируя извинения. Выигрывают два участника, находящихся в круге. Извинения, которые используют участники игры, могут звучать так: *Ich muss bis spät am Abend arbeiten / Meine kleine Schwester ist krank / Ich muss auf die Nachbarkinder aufpassen / Ich bekomme Besuch / Mein Opa wird 65 und ich muss noch zwei Kuchen backen / Ich muss die Wohnung aufräumen / Ich muss meinen Freund vom Flughafen abholen* и т.д. Сценарий игры можно варьировать, например, просить участников о каком-либо одолжении.

Носители языка во время общения подают автоматические невербальные сигналы обратной связи посредством зрительного контакта, мимики, телодвижений, междометий, каких-либо звуков. Если эти сигналы отсутствуют, у говорящего быстро возникает чувство, что он общается со стеной. На практических занятиях можно часто столкнуться с тем, что у некоторых обучаемых это естественное поведение во время общения неожиданно пропадает. Это можно объяснить тем, что обучаемые концентрируются исключительно на том, чтобы использовать правильные с точки зрения грамматики или фонетики структуры. Предложенная учебная ситуация не создаёт у них чувство, что они имеют дело с настоящим общением, они полностью поглощены планом собственного высказывания или выступления (особенно если они видят, что находящийся рядом преподаватель всё контролирует). Важное значение поэтому приобретает целенаправленное использование и тренировка сигналов обратной связи, тем более что и в рамках невербальной коммуникации есть существенные культурные различия.

Такую же важную роль в процессе общения играют стратегии, служащие подтверждением понимания коммуникативного процесса – расспросы, одобрения, перебивание высказывания (хотя некоторыми студентами это и может восприниматься как свидетельство недостаточных языковых навыков), резюмирование и т.д.

Все коммуникативные игры направлены на практические действия. Они дают обучаемым отличную возможность попрактиковать новый учебный материал и использовать его в аутентичном контексте. Игры наглядно поясняют материал. Благодаря практическому использованию языка обучаемым становится понятно, в какой взаимосвязи находятся изученные языковые структуры. Игры вообще, и коммуникативные в частности, являются хорошим тренингом различных структур и речевых оборотов в первую очередь из-за того, что задания / правила предполагают их многократное применение. Игры пробуждают эмоции и апеллируют к чувствам, помогая тем самым естественным образом лучше укоренять в памяти новый материал. С методической точки зрения нами представляется необходимым предварительная актуализация пройденного материала по той или иной теме (с помощью постера или *mindmap*) или изучение нового материала для проведения игры. Важным фактором является также то, что все игры проходят в группе, что ощутимо улучшает динамику занятия.

ПРЕПОДАВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Н. В. Шуша

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, natshusha@mail.ru*

С середины 1980-х гг., благодаря быстро меняющимся критериям профессиональных требований, понятие профессиональной компетентности все больше и больше дополнялось сценариями между профессиями и передаваемыми квалификациями, что способствовало сближению профессионального и общего образования. Это учитывает факт быстрого изменения методологических, социальных и трудовых аспектов профессий. Преподавание языка должно способствовать ключевым профессиональным навыкам. Подготовка к многоязычной профессиональной повседневной жизни и к профессиональной и лингвистической квалификации выходит на первый план.

Ключевые слова: профессиональное (профориентированное) обучение; компетенции; коммуникативные требования; мотивация; общий язык; дуальная система; коммуникативное обучение; поливалентность; словарный запас; профессиональный словарь.

TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED GERMAN TO STUDENTS

N. V. Shusha

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, natshusha@mail.ru*

Since the mid-1980s, due to the rapidly changing criteria of professional requirements, the concept of professional competence has been increasingly supplemented by scenarios between professions and transferred qualifications, which contributed to the convergence of professional and general education. This takes into account the fact of rapid changes in the methodological, social and labor aspects of professions. Language teaching should promote key professional skills. Preparation for multilingual professional daily life and for professional and linguistic qualifications comes to the fore.

Keywords: professional (career-oriented) training; competencies; communicative requirements; motivation; common language; dual system; communicative training; polyvalence; vocabulary; professional vocabulary.

Развитие профессионального обучения немецкому языку можно разделить на несколько этапов, на которых изменились экономические рамки и, как следствие, языковые потребности и концепции посредничества. На этот процесс повлияло быстрое развитие коммуникационных технологий с возможностью их одновременного использования, а также мало времени на общение на иностранном языке.

Профессиональное (или профориентированное) обучение немецкому языку означает целевую перспективу, которая не привязана ни к определенному уровню языка, ни к определенной форме обучения или обучения. Общей особенностью всех форм профессионального обучения немецкому языку является то, что оно направлено на подготовку студентов к коммуникативным требованиям их действий на иностранном языке в профессиональных контекстах. Изменяются и увеличиваются для преподавателей конкретные условия и цели преподавания немецкого языка в качестве второго языка, а также требования к компетенции в области планирования и проведения занятий по сравнению с преподаванием общего немецкого языка. Это особенно верно там, где цели обучения становятся более конкретными и более сложными по содержанию, а сценарии внеаудиторного обучения требуют инновационного дизайна материалов и гибкой организации обучения. Поскольку подготовка преподавателей, как правило, недостаточна для этой области работы, специалисты по языкам в более чем 50 немецких фирмах, опубликовали собственные характеристики качества для преподавателей языка.

Поскольку преподавание профессионального немецкого языка как форма обучения не отделимо от преподавания общего немецкого языка, его концепции планирования, материалы и подготовка преподавателей также в первую очередь связаны с уровнем исследований общей методики преподавания иностранного языка. Таким образом, от преподавателей, которые преподают на языковых курсах или в компаниях профессиональный язык, не требуется знание специальных областей профессии или профессионального языка, но, необходима способность, удовлетворять особые языковые потребности конкретных аудиторий. Студенты, изучающие немецкий язык за пределами Германии, в большинстве своем довольно неспецифично готовятся к профессиональным требованиям иностранного языка, но не следует упускать из виду, что мотивация к изучению немецкого языка все больше и больше определяется про-

фессиональными мотивами. Учитывая разнообразные мотивы и дифференцированные формы глобального взаимодополняющего производства и обслуживания немецких фирм и столь же разностороннюю трудовую миграцию, подразделение *DaF/DAZ*, теряет свое значение в профессиональном преподавании немецкого языка.

Коммуникативная компетенция говорящего не делится на общую и профессиональную части. Подавляющая часть повседневного профессионального общения состоит из языковых действий, которые не являются специфическими для профессии или речи: студенты, как правило, еще не обладают профессиональной компетенцией в начале изучения иностранного языка, связанного со специальностью. Но если у студентов имеется уже опыт работы, это уже также приводит к большим требованиям касательно профессионального общения.

Исходя из выше изложенного, можно сказать, что цель преподавания профориентированного иностранного языка заключается в том, чтобы лучше справиться с уже имеющимися или будущими языковыми требованиями в контексте профессиональной деятельности. Примером тому является обучение второму языку в дуальной системе немецких профессиональных школ, а также обучение на специальных учебных курсах. Большая часть профессионального обучения языку проводится как внутри, так и вне предприятий, при этом решение конкретных коммуникативных требований операционной практики является поводом и целью языкового обучения. При такой форме обучения конкретные личные или профессиональные целевые позиции, связанные с четкими сроками, способствуют, как правило, высокой мотивации. Обучение иностранным языкам на рабочем месте точно также называется обучением, как и когда речь идет о школьном обучении для того, чтобы подчеркнуть ориентированную на действия цель.

Следует отметить, что в профессиональном обучении требования к языку являются плоскими и должны быть поливалентными с точки зрения различных областей профессии, поскольку субъективные, связанные с рынком труда и технологическими изменениями также быстро изменяют профили языковых требований. Кроме того, планирование целей обучения должно учитывать, что профессиональное использование языка в большей степени, чем ранее, проявляется в устном и неформально-письменном общении. Общий язык может служить инструментом для детального планирования и описания навыков действий, связанных с работой на иностранном языке, поскольку в описаниях *Can* (могу) он ссылается на использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также включает профессиональную сферу в сферу жизни (области), в которой язык используется в контексте социальных ситуаций.

Для занятий СС студентами, начинающими изучение иностранного языка, обучение языковым действиям, ориентированно на культуру и коммуникативное обучение с разнообразными рабочими и социальными формами, так как они являются лучшей основой для общения в профессиональной области. Кроме того, учебная программа может содержать ряд конкретных особенностей и учитывать профессиональную мотивацию изучающих немецкий язык на уровне A1:

- включение профессиональных тем и ситуаций в планирование языковых действий на всех уровнях,
- сознательное обучение методам работы и стратегиям обучения, имеющим особое профессиональное значение, таким как работа с неадаптированными текстами, новыми средствами массовой информации и большим количеством нового словарного запаса,
- тематизация часто используемого, профессионально поливалентного базового словарного запаса уже на начальном этапе.

В основе профессионального обучения немецкому языку традиционно лежали терминология и чтение специализированных текстов. Относительно небольшая доля профессионального языка в устном профессиональном общении, устаревание запасов профессионального словаря всего за несколько лет, проблематика правильных критериев отбора из обширных терминологических списков делают невозможным обоснованный выбор профессионального словаря с помощью дидактического сокращения. Поэтому, хотя приобретение специальных словарных знаний не может быть целью, за исключением профессиональных квалификационных курсов, готовящихся к экзаменам, все стратегии, которые служат для подготовки студентов к автономному использованию большого количества словарного запаса, являются систематическим обучением, например:

- стратегии разблокировки (на уровне слов, предложений и текста)
- стратегии обработки словарного запаса,
- использование справочников,
- осознание всех возможностей умственного лексикона для лексической координации,
- стратегии самостоятельного расширения словарного запаса.

Хотя до сих пор не существует ни одного эталона разговорного языка какой-либо профессии, можно предположить, что как в сфере обслуживания, так и в ремесленных профессиях, ориентированных на клиента, или в сфере финансов и управления, каждый из этих языков имеет большую часть словарного запаса, актуального и частого в разных профобластях. Эти слова представляют особый интерес из-за их профессиональной и разговорной поливалентности на занятиях профессиональной подготовки. С дидактической точки зрения здесь существует значительная потребность в исследованиях. Кроме того, что касается сходства между профессиями и областями профессии, то в меньшей степени следует обращать внимание на существенные, в основном связанные со специальностью, чем на глаголы, описывающие профессиональные действия. Так, например, глаголы описывающие:

- количественные соотношения (сравнение, увеличение, уменьшение),
- определения (приравнивание),
- характеристики компонентов и продуктов (дифференциация, разграничение),
- рабочие инструкции (связанные с голосовыми действиями, императивные) представлены в высокой частоте и множестве вариантов во всех областях профессии. Кроме того, учитывая объем словарного запаса, правила словообразования (рецептивные) являются предметом систематической работы со словарным запасом.

Что касается понимания отдельных грамматических структур, то оно имеет смысл только в том случае, если знание структуры помогает справиться с профессионально-коммуникативным взаимодействием действий, когда структуры и правила очень часты и широко применимы в профессиональных текстах и взаимосвязях использования. На текстовом уровне все формы местоименной ссылки, типичные для профессии текстовые структуры находятся в центре внимания. Кроме того, в зависимости от коммуникативной задачи могут быть тематизированы те структуры, которые служат для уточнения, сокращения, обобщения и дифференциации.

С середины 1980-х гг., благодаря быстро меняющимся профилям профессиональных требований, понятие профессиональной компетентности все больше и больше дополнялось сценариями между профессиями и передаваемыми квалификациями, что способствовало сближению профессионального и общего образования. Это учитывает факт быстрого изменения методологических, социальных и трудовых аспектов профессий. Преподавание языка должно особенно способствовать ключевым профессиональным навыкам «Самостоятельное решение задач», «Способность принимать решения», «Способность к критике/самооценке», «Навыки обработки информации», «Социальное поведение/способность к команде» и «Межкультурная компетентность». Подготовка к многоязычной профессиональной повседневной жизни и к профессиональной и лингвистической квалификации выходит на первый план. Миграция и глобализация также усилили важность многоязычной рабочей среды. Одноязычные сценарии теряют смысл. Профессиональные языковые квалификационные подходы должны учитывать этот факт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Trim, J. Berufsorientierter Deutschunterricht Europarat (Hg.) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / J. Trim. – Berlin : Langenscheidt. Goethe-Institut und DIHT. – 244 S.
2. Лазаренко, А. М. Принципы отбора профессионально ориентированных текстов иностранных языков для повышения качества подготовки специалистов / А. М. Лазаренко // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития = Engineering education: challenges and developments : материалы IX Международной научно-методической конференции, Минск, 1-2 ноября 2018 года / редкол. : В. А. Богуш [и др.]. – Минск : БГУИР, 2018. – с. 254 – 257.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УЧЕБНЫХ УСЛОВИЯХ

В. В. Мальцев

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, malvict@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности воздействия развития речи на формирование мышления при обучении иностранным языкам в учебных условиях, влияние родной речи в данном процессе. Развитие иноязычной речи протекает по-разному, но преломляется через психологическую индивидуальность каждого учащегося. Не одинаковым оказывается не только распределение усилий при усвоении иностранного языка на различных этапах обучения, но и объём необходимых упражнений также зависит от индивидуальных учебно-рабочих характеристик учащегося. Изучение особенностей развития иноязычной устной речи имеет теоретическое значение для методики обучения языкам, психологии речи и практическое — для повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам и практики устного перевода.

Ключевые слова: речь; мышление; иностранный язык; родной язык; речевая система.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH PRACTICE IN THE CONDITIONS OF INSTRUCTIONAL COMMUNICATION

V. Maltsev

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, malvict@mail.ru*

The article deals with the peculiarities of the impact of speech development on the formation of thinking when teaching foreign languages in educational conditions, the influence of native speech in this process. The development of foreign language speech proceeds in different ways, but is refracted through the psychological individuality of each student. It is not only the distribution of efforts in learning a foreign language at different stages of learning that is not the same, but the amount of necessary exercises also depends on the individual educational and working characteristics of the student. The study of the peculiarities of the development of foreign language oral speech has theoretical significance for the methodology of language teaching, the psychology of speech and practical - to improve the effectiveness of the process of teaching foreign languages and the practice of interpretation.

Keywords: speech; thinking; foreign language; native language; speech system.

Овладение иностранным языком – сложный процесс, который прямо или косвенно затрагивает все уровни психической деятельности и завершается этапом высшего уровня усвоенности иностранного языка. Основным признаком такого уровня следует считать совокупность навыков и сложных умений, которая характеризует свободное владение языком. Психологические особенности данных навыков и умений одни и те же у всех языков, которыми владеет полиглот. Преодоление психологической неоднородности содержания речи на разных языках и является целью овладения иностранным языком.

Экспериментально доказано существование многих уровней усвоенности иностранного языка. На низшем уровне иноязычные комплексы осознаются на базе родного языка, на высшем – наблюдается совершенное развитие всей системы иноязычной речи. Следует также отметить, что взаимодействие между языками, как контролируемые, так и произвольные, имеют уровневую природу, согласующуюся с такой же у развитой речи [1, с. 308].

Чем выше усвоенность иностранного языка и быстрее совершенствуется иноязычная речь, тем меньше возможности для осознания процессов пользования языком. Данное положение справедливо по отношению ко всем видам контролируемого взаимодействия между языками.

Речевая деятельность возможна на базе двух и более языков, В таком случае можно говорить о подсистемах, являющихся частями единой речевой системы. При этом развитие речи на двух языках, одновременно начинающееся с нулевого уровня, существенно отличается от случая, когда развитие новой подсистемы происходит при наличии уже сформированной родной речи.

Устойчивость родной речи иногда оказывается столь значительной, что огромные затраты сил и времени на усвоение второго языка не приводят учащихся к владению им. Отметим, что такая безуспешность в овладении иностранным языком не сопровождается и заметными изменениями в системе родной речи. Иначе говоря, взаимовлияние двух или более речевых систем у владеющего несколькими языками возникает только при наличии их именно как систем.

Подключение относительно элементарного компонента к сложной системе оказывается весьма затрудненным. Так, например, развитая речемыслительная деятельность взрослого или подростка допускает относительно легкое подключение к ней иноязычной контекстной речи, но в то же время наблюдаются большие затруднения в развитии и иноязычной ситуативной речи. Сопротивление сложившейся сложной системы оказывается тем больше, чем выше уровень её развития. Кроме того, для построения подсистемы «речь на втором языке» неизбежно обращение к простым иноязычным речевым актам и только от них — ко все более сложным. Функционирование развитой системы может иметь простые проявления, однако это не означает, что всегда можно присоединить к этой системе простой элемент. Структурность системы есть свойство, которое определяет её развитие, возможности усложнения, в том числе — путем присоединения не простых, а достаточно сложных новых компонентов [2, с. 17].

Учитывая признаки свободного владения языком, представляется возможным с достаточной конкретностью сформулировать цели и задачи обучения иноязычной речи. Ориентировка при этом на развитие речевых навыков и умений позволяет описывать промежуточные цели в процессе развития иноязычной речи в общепринятых терминах. Научиться чему-либо возможно в условиях адекватной деятельности. Развитие иноязычной речи происходит в условиях общения (учебного или естественного). Начиная обучаться иностранному языку, ещё до достижения определённого уровня владения данным языком, учащийся должен общаться на изучаемом языке. На начальной стадии обучения иностранный язык не служит средством познания, скорее наоборот — может несколько сдерживать его. Необходимость общаться с помощью несовершенного средства при наличии столь совершенного (родной язык) требует высокой организации обучения второму языку, исключительно напряженной работы учащихся и преподавателей, длительной затраты времени и волевых усилий.

Практическое использование иностранных языков подтверждает возможность общения на новом языке и до полноценного владения им. Для этого достаточно знать иноязычные комплексы опосредствованно («переводно»), т.е. с осмыслением их на родном языке. Понятно, что подобное перекодирование занимает дополнительное время, замедляя процесс общения, и не всегда обеспечивает должное взаимопонимание [3, с. 25].

Студенты языковых факультетов, независимо от квалификации их преподавателей, зачастую владеют языком лишь «переводно». Корни этого явления лежат в особенностях процесса усвоения иностранного языка. Овладение им неизбежно содержит в себе как упражнения над компонентами языка, которыми учащийся владеет, так и над компонентами, находящимися на всех нижележащих промежуточных уровнях, вплоть до первичного знания о новом материале. Следовательно, чтобы добиться владения компонентами языка, требуется интенсификация самого усвоения их. Обеспечить статистически достаточное количество повторений как того материала, владение которым требует лишь подкрепления, так и того, которым следует овладеть, — еще не решение основной задачи обучения языкам. Её можно решить только с учетом времени, затрачиваемого на эти упражнения. В результате интенсификации обучения временное протекание иноязычной речи не должно быть замедленным относительно соответствующих характеристик родной речи а далее может превосходить их.

Развитие иноязычной речи, её функционирование при том как единого целого требует определенной организации учебного процесса. Представления о целом как о простой сумме его частей ошибочны: целое является качественно новым образованием, развивающимся не в аспектном, мозаично склеивающемся, а в уровневом плане. Поэтому основным критерием владения иностранным языком для данного человека являются соответствующие признаки владения родным языком.

Как правило, рассматриваются два подхода (методический и психологический) к процессу обучения иностранным языкам. При этом психологи обвиняют методистов в игнорировании психологических основ обучения, а методисты в свою очередь упрекают психологов в недостаточно конкретном анализе этого процесса, в невнимании к данным опыта, накопленного методикой, и к самой методике обучения иностранным языкам. Большинство методистов и психологов речи справедливо полагают, что у методики обучения иностранным языкам и у психологии один и тот же объект — человек, усваивающий иностранный язык, хотя сами эти науки различны. Если исходить из признания единого объекта изучения в методике и в психологии речи, то, безусловно, для полноценного исследования процесса обучения иностранным языкам корреляция психологии и методики — это необходимое условие.

Несколько иной подход рассматривается в построении системы обучения иноязычной устной речи, учитывая только закономерности желаемого результата. Если результатом обучения является владение иностранным языком, то его особенности обязательно распространяются на процесс обучения иноязычной речи. Однако подобный прямой перенос особенностей результата (в данном случае – закономерностей владения иностранным языком) на процесс обучения исключает учет специфики именно процесса овладения.

Следует отметить, что крайние точки зрения при исследовании процесса обучения иностранным языкам могут быть присущи в равной степени как психологам так и методистам. Оба подхода, взятые отдельно, страдают, каждый по-своему, ограниченностью.

Безусловно, психологические аспекты процесса овладения иностранным языком позволяют выработать основное направление в теоретическом изучении указанного процесса. Однако развитие иноязычной речи и владение иностранным языком – не тождественные явления; процессы развития родной и иноязычной речи также различны. И хотя процесс овладения иностранным языком включает в себя компоненты владения, его специфику игнорировать нельзя. Правильным представляется такой подход к изучению процесса овладения иностранным языком, при котором закономерности владения будут соотноситься с особенностями процесса усвоения.

Подводя итог, следует отметить, что для психолога речи не безразлично, какой процесс развития иноязычной речи взят для изучения: необходимо изучать тот процесс, который приводит к результату, т. е. к владению иностранным языком. Наиболее результативным считается обучение языкам в условиях специализированных образовательных учреждений и факультетов иностранных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. — Минск : Вышэйшая школа, 2014. — 335 с.
2. Старков А. П. Обучение устной речи / А. П. Старков. — Воронеж : Воронежский государственный университет, 2017. — 72 с.
3. Lado R. Psychological Approaches to the Study of Language. — *The Modern Psychology Journal*, 2012, v. 43, N 1 — 2, P. 35.

О НЕКОТОРЫХ РИСКАХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

О. Г. Полещук

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, poloxana@gmail.com*

Статья посвящена рассмотрению роли цифровизации в современном образовании с сопряженными рисками. Автором выделены и описаны группы наиболее актуальных угроз цифровизации общества и образования (психологические, социальные, риски для физического и ментального здоровья обучающихся, риски экзистенциального и этического характера, информационные). Выходом из сложившегося противоречия видится формирование новых методик обучения, поиск оптимального баланса цифровой и классической форм образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая образовательная среда, обучение иностранным языкам, информатизация, риски цифровизации.

SOME RISKS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

O. Poleshchuk

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, poloxana@gmail.com*

The article is devoted to the consideration of the role of digitalization in modern education and associated risks. The author identifies and describes the groups of the most pressing threats to the digitalization of society and education (psychological, social, risks for the physical and mental health of students, risks of an existential and ethical nature, informational). The way out of the current contradiction is seen in the formation of new teaching methods, the search for an optimal balance of digital and classical forms of education.

Keywords: digitalization of education, digital educational environment, teaching foreign languages, informatization, risks of digitalization.

Бурное развитие технического процесса в значительной степени предопределило цифровой вектор развития человечества на современном этапе его развития. XXI в. знаменует собой век нано- и компьютерных технологий. В настоящее время к специалисту любого направления предъявляется требование владения знаниями не только в профильной сфере, но и умение ориентироваться, извлекать самое важное и необходимое из огромного информационного потока. Глобализационные процессы и активное внедрение цифровых технологий во все сферы общественной жизни затронули и систему образования.

В условиях модернизации системы образования информатизация становится одним из приоритетных направлений развития. В качестве стратегической задачи выступает создание единой цифровой образовательной среды, которая обеспечит успешную трансформацию системы образования. Всеобщее применение информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в образовании должно обеспечить фундамент для подготовки высококвалифицированных и востребованных специалистов. При современном подходе основная проблема образования состоит не только в усвоении безостановочно растущего количества знаний или ориентировании в большом объеме данных, но и в приобретении, производстве и созидании компетенций в зависимости от рождающихся потребностей. Иными словами, современный специалист должен отличаться мобильностью и гибкостью знаний и умением их применить в различных практических ситуациях.

Ведущими направлениями образовательной деятельности учащихся с использованием ИКТ являются:

- проведение проектной работы обучающихся в электронном и традиционном виде; конструирование реальных и цифровых продуктов; наличие виртуальных мастерских;
- реализация разработки и создания продукции с цифровым контролем;
- использование цифровых технологий в планировании и осуществлении индивидуального и коллективного труда всевозможного характера;
- предоставление возможности пользоваться информационными ресурсами Всемирной паутины, литературой различного характера, электронными образовательными средствами [2].

Включение передовых достижений в области ИКТ в учебно-образовательный процесс предполагает, что современные технологии будут способствовать в формировании эффективной цифровой образовательной среды. Благодаря цифровизации образования обеспечивается постоянное обновление и совершенствование образовательного контента, повышается по-

знавательная мотивация обучающихся, развиваются цифровые компетенции всех участников учебно-воспитательного процесса, обеспечивается право на образование и равный доступ к образованию для всех без исключения групп обучающихся, оптимизация деятельности педагогического состава [7].

ИКТ оказались особенно востребованы в нынешних условиях, когда распространение *COVID-19* представляет угрозу для человечества, а потому многие сферы жизнедеятельности человека подверглись значительным трансформациям. *COVID-19* нарушил работу большинства отраслей в мире. В условиях пандемии образование в большинстве стран мира было полностью или частично переведено в онлайн-режим. С целью сдерживания распространения вируса возникла необходимость перевести образовательные учреждения на дистанционное обучение с использованием доступных образовательных платформ, несмотря на проблемы, которые выявила внезапная трансформация.

Форма обучения с помощью электронных ресурсов известна как электронное обучение (*e-learning*). При такой форме обучение может осуществляться как в классах, так и дистанционно, а обязательным компонентом обучения выступает использование компьютерных технологий и Интернета [8]. ИКТ предоставляют уникальные возможности для образования и обучения, поскольку они улучшают преподавание и обучение, а также обеспечивают инновации и творчество[4].

При всей привлекательности цифровизации образования и предлагаемых ИКТ возможностей для подготовки высококвалифицированных и востребованных специалистов, это направление развития оказывается сопряжено со значительными рисками и угрозами. Как особо отмечает А.В. Григорьев, для повышения эффективности внедрения цифровых технологий в образовательный процесс на всех уровнях системы образования крайне важное значение приобретают как своевременные и качественные наблюдения и оценка обозначенных угроз, так и разработка предложений по преодолению и предупреждению их отрицательных результатов[2]. Для современного этапа характерно рассмотрение цифровизации общества как комплексного феномена, который отражает и объединяет психолого-педагогические, социальные и технологические процессы, протекающие в современном образовании. Тот факт, что цифровизация образования в значительной степени определяет современное развитие не только системы образования, но и всего общества, а также несет с собой не только огромные возможности, но и риски, и определил актуальность выбранной темы.

Проведенный анализ публикаций по вопросам цифровизации современного образования свидетельствует о том, что проблема негативного влияния современных технологий на образовательный процесс привлекает повышенное внимание методистов, практикующих преподавателей и учителей.

По мнению А. А. Строкова цифровизация как активно пропагандируемый и продвигаемый тренд развития имеет своим результатом трансформацию восприятия человека, поскольку изменению оказывается подвержена сама суть образовательного процесса, пересмотру подлежат сформированные десятилетиями ценности и идеалы образования, место человека в нем [6].

С. А. Данилов и В. А. Ручин акцентируют внимание на том, что цифровизация образовательной среды может привести к «недооценке связанного с образованием социокультурного потенциала общества, способного синергетически восстанавливать утраченные возможности» [3, с. 13].

По мнению исследователя А. А. Вербицкого, цифровизация сферы образования может выступать источником следующих рисков и угроз:

1) риск деградации обучающихся устной и письменной речи, что повлечет за собой деградацию мышления, которое осуществляется в речи разных режимах (во внутренней и внешней, в устной и письменной). В условиях цифровой коммуникации речь может редуцироваться до нажатия пользователем на кнопки клавиатуры. Результатом цифровизации общества в целом является фрагментарный характер мышления представителей цифрового поколения и поверхностные суждения;

2) полная цифровизация образовательного процесса может исключить из него воспитательный компонент, который в совокупности с обучением и составляет сущность образования. Обязательными условиями для реализации воспитательного аспекта выступают коммуникация и межличностное сотрудничество всех представителей учебного процесса, таких как пре-

подаватели, учащиеся и их родители, развитие и создание эмоциональной сопричастности человека к разнообразным моральным ситуациям, осмысление указанных ситуаций, основанное на понимании и владении принятыми в обществе нравственными правилами. Дигитальная модель образования не предполагает всех указанных выше составляющих воспитательного компонента, в результате чего можно говорить о том, что образование редуцируется до обучения, приобретая односторонний характер и не решая проблемы формирования всесторонне развитой личности обучающегося [1].

А. В. Григорьев обобщил выделяемые исследователями наиболее актуальные риски и угрозы цифровизации общества и образования, которые были разделены на следующие группы:

1) психологические риски. Данная группа рисков соотносится с двунаправленной угрозой: с одной стороны, это риск утраты базовых когнитивных компетенций, рассеивание субъектности обучающихся, а с другой, повышение требования к психологическим качествам учителей, что, в свою очередь может привести к росту конфликтности в образовательной среде;

2) социальные риски. Эта группа рисков связана с социализацией как неотъемлемой характеристикой образовательного процесса. Переход исключительно на цифровую основу образования может привести как к развитию отчуждения во всем комплексе отношений между субъектами образовательного процесса (между обучающимися, между обучающимися и учителями, между родителями обучающихся и учителями, между родителями обучающихся и самими обучающимися), цифрового тоталитаризма, кибербуллинга и кибертроллинга;

3) риски для здоровья обучающихся. Длительное пребывание перед экраном компьютера или иного электронного устройства, используемого для обучения, чревато проблемами для физического и ментального здоровья подрастающего поколения. Наиболее распространенными рисками для здоровья в условиях цифрового обучения являются снижение остроты зрения, развитие гиподинамии, появление и развитие тревожных и депрессивных состояний;

4) риски экзистенциального и этического характера, к которым, в частности, можно отнести активную виртуализацию жизни, формирование и развитие цифровых зависимостей, нормативный кризис;

5) информационные риски цифровизации сопряжены с нарушением приватности, игнорированием авторских прав, появлением и развитием цифрового неравенства, кибермошенничеством [2].

А. В. Григорьев особо подчеркивает наличие взаимосвязи между выделяемыми группами рисков. В частности, повышение социальной отчужденности участников образовательного процесса (учащихся, их родителей, учителей) может иметь своим результатом развитие конфликтов между ними. Развитие цифровой зависимости будет иметь своим результатом ухудшение физического и ментального здоровья обучающегося. Снижение когнитивных способностей учащихся, обусловленные цифровизацией, может привести к снижению качества образования. В целом, риск снижения качества образования может быть детерминирован всем комплексом негативных эффектов цифровизации учебно-воспитательного процесса [2].

А. А. Строков предлагает дополнить этот список рисков и возможностью снижения качества образования по причине психолого-педагогической неподготовленности некоторых преподавателей к новаторским практикам, и ввиду соотношения учебных нововведений и наполнения программ воспитания и обучения детей и молодежи. Исследователь высказывает мнение о том, что чрезмерный акцент на цифровизации образовательного процесса может спровоцировать пассивность и утрату профессионального энтузиазма многих преподавателей, имеющих определенный педагогический багаж, но не овладевших техникой его передачи посредством цифровых технологий. Это, в свою очередь, скажется на уровне подготовки будущих специалистов. Учитывая преклонный возраст современного преподавательского состава, эта проблема приобретает все большую актуальность [6].

Сложившаяся ситуация требует, на наш взгляд, неотложных мер по предупреждению и противодействию потенциальным рискам и угрозам цифровизации. Данные меры должны касаться разработки новых методик обучения, оптимального баланса цифровой и классической форм образования. Н. Б. Стрекалова считает, что для того, чтобы избежать выше указанных рисков и обеспечить высокое качество образования в условиях цифровой трансформации, необходимо осуществить целый ряд разнообразных педагогических изысканий по следующим векторам: роль преподавателя в цифровой образовательной среде, его психолого-педагогическая подготовка, ключевые профессиональные компетентности и компетенции;

работа над цифровым образовательным контентом (презентациями, документами, таблицами и т.д.), разработка методики способов его преподавания и результативности использования в учебно-воспитательном процессе; поиск методологически аргументированных действенных и продуктивных средств, методов и форм обучения в цифровом образовательном пространстве; поиск оптимального баланса цифровой и классической форм образования, разных режимов работы обучающихся в условиях цифровой среды[5].

Таким образом, несмотря на то, что в нынешних условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации цифровизация образования выступает объективно необходимым условием реализации учебно-воспитательного процесса, она, оказываясь, сопряжена со значительным количеством рисков и угроз. Противодействие потенциально негативным эффектам, обусловленным активной цифровизацией образования как неотъемлемого компонента цифровизации общества, может быть достигнуто за счет разработки новых методик обучения, оптимального баланса цифровой и классической форм образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А. А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "HomoCyberus". – 2019. – №1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019. – Дата доступа: 12.09.2021.
2. Григорьев, А.В. Риски цифровизации школьного образования (на материалах опроса педагогов г. Астрахани) / А.В. Григорьев // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – №. 6 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://digital-edu.site/assets/paper/Grigoryev.pdf>. – Дата доступа: 12.09.2021.
3. Данилов, С. А. Рискогенность образования и социокультурный потенциал общества в условиях цифровизации / С. А. Данилов, В. А. Ручин // Известия Саратовского университета. – Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 20. – Вып. 1. – С. 10–14.
4. Селиванов, В. В. Виртуальная реальность как метод и средство обучения / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // Образовательная технология и общество. – 2014. – № 3. – С. 378–391.
5. Стрекалова, Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование / Н. Б. Стрекалова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – №2. – С. 84–88.
6. Строков, А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А. А. Строков // Вестник Мининского университета. – Серия: Философская антропология, философия культуры. – 2020. – Т. 8. – № 2 (31).
7. Цифровизация образования: вызовы современности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2020/5/18/vo_school_yandex/13028-tsifrovizatsiya_obrazovaniya_vyzovy_sovremennosti. – Дата доступа: 12.08.2021.
8. Aboagye, E. COVID-19 and E-learning: The Challenges of Students in Tertiary Institutions / E. Aboagye, J. A. Yawson, K.N. Appiah // Social Education Research. – 2020. – No. 2(1). – Pp. 1–8.

ПРИЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Е. А. Чуприна

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, alenachuprina@list.ru*

В статье речь идет о приемах обогащения словаря путем совершенствования коммуникативных умений и лингвистического образования студентов по второму иностранному языку (французскому) на продвинутом этапе. Особую трудность для коммуникации представляет эквивалентная лексика – слова французского лексикона, отличающиеся своим лексическим фоном от слов родного языка, имеющие свою специфику употребления и сочетаемости. В задачу преподавателя и студента входит обогащение словаря путем усвоения парадигматических и синтаксических связей слов в различных контекстах, расширение которых происходит в результате соединения смежных семантических полей, и не ограничено «темами» программы курса.

Ключевые слова: второй иностранный язык (французский); совершенствование коммуникативных умений; обогащение словаря.

METHODS OF ENRICHING THE DICTIONARY IN THE SECOND FOREIGN LANGUAGE (FRENCH) AT AN ADVANCED STAGE

E. A. Chuprina

*Belarusian State University,
4 Nezavisimosti ave., Minsk, 220030, Republic of Belarus, alenachuprina@list.ru*

The article deals with the methods of enriching the vocabulary by improving communication skills and linguistic education of students in a second foreign language (French) at an advanced stage. Equivalent vocabulary is especially difficult for communication - the words of the French lexicon, which differ in their lexical background from the words of the native language, which have their own specifics of use and collocation. The task of the teacher and the student is to enrich the vocabulary by mastering the paradigmatic and syntactic connections of words in various contexts, the expansion of which occurs as a result of combining adjacent semantic fields, and is not limited to the "topics" of the course program.

Keywords: second foreign language (French); improving communication skills; enrichment of the dictionary.

Обучение второму иностранному языку (французскому) на продвинутом этапе имеет целью дальнейшее обогащение словаря путем совершенствования коммуникативных умений и лингвистического образования студентов.

Содержательная коммуникация на французском языке как второй специальности зависит от многих факторов: учета психолингвистических особенностей освоения второго иностранного языка, выбора оптимальной технологии обучения, соблюдения принципа одновременного развития всех видов речевой деятельности, уровня владения лексической стороной речи студентами, стремления и умения преподавателя повысить эффективность и мотивированность процесса обучения, не обмануть ожиданий студентов и др.

Особую трудность для коммуникации представляет эквивалентная лексика – слова французского лексикона, отличающиеся своим лексическим фоном от слов родного языка, имеющие свою специфику употребления и сочетаемости [1. С. 7].

Выделим некоторые из причин, вызывающие затруднения у студентов при употреблении французских слов в речи: 1) слова французского языка соотносятся с разными значениями одного и того же русского слова (*recevoir, accueillir, rencontrer* – встретить); 2) слова, совпадающие в одних значениях, но расходящиеся в других (*demander – prier* (просить, требовать, спрашивать)); 3) слова русского языка, сходные по форме и соответствующие французским словам, (*laisser – rester* (оставить – остаться), *écouter – entendre* (слушать – слышать)); 4) слова, значение которых меняется в зависимости от следующего за ним предлога (*penser à, de, croire à, en, qch, qn*) и др.

В задачу преподавателя и студента входит обогащение словаря путем усвоения парадигматических и синтаксических связей слов в различных контекстах, расширение которых происходит в результате соединения смежных семантических полей, и не ограничено «темами» программы курса. При отборе слов преподаватель учитывает также такие явления как «*disponibilité*» и «*impregnation*», т.е. понятие концептуализации знания, отражающее близость лингвистических и когнитивных процессов [2. С. 4]. Студенты, изучающие французский язык

на базе английского, владеют уже в достаточной мере многими когнитивными стратегиями, образование лингвистического концепта происходит быстрее по сравнению с первым иностранным языком, что и предопределяет подход к составлению упражнений, ориентированных на эффективную коммуникативную практику.

Возникающие трудности при формировании лексической компетенции по второму французскому языку в рамках коммуникативно-когнитивного подхода возможно преодолеть при наличии комплекса упражнений, способствующих успешной коммуникации. При разработке таких упражнений мы опирались не только на лингвистический опыт студентов, но и на новые методы формирования лексической компетенции, при которых лексика предъявляется на основе учебных фреймов с опорой на графические организаторы и текст, усвоение происходит «на осознании взаимосвязи единицы лексикона и концепта, концептов внутри когнитивной структуры» [3. С. 57].

Предлагаемые нами упражнения объединяют 30 слов французского языка, имеют двухуровневую структуру. Первая группа *Exercices* представлена диалогами, лексическими анкетами, условно-речевыми упражнениями, упражнениями на перевод и проблемными вопросами к каждому из 30 слов.

Диалоги отличаются несколькими особенностями: 1) содержат почти все случаи употребления того или иного слова, являются образцом «учебного фрейма» в системе лексикона [3. С. 58]; 2) объясняют семантические и ассоциативные связи слов в контексте; 3) аутентичны или специально составлены. Важно знать, подчеркивают французские методисты, что аутентичные документы не всегда отличаются достоверностью, факты культуры сообщаются в них в сокращенном виде, не объясняют национально-исторические особенности, присущие культуре народа. При отборе продуктов культуры в учебных целях нужно обращать внимание и на лингвистическую ценность текстов, диалогов, статей, фильмов, так как их авторы не всегда разборчивы в своих выражениях и оценках; 4) несут на себе большую социокультурную нагрузку и способствуют развивающему обучению личности, характеризуются разнообразием тематики, относящейся к реалиям современной жизни: особенности французской фразеологии, обучение французскому языку, истоки объединения Европы, межкультурные сходства и различия, проблемы исчезновения языков, борьба с наркотиками и др.

Лексические анкеты (анкеты, таблицы, семантические карты) способствуют осознанному усвоению лексики при меньших временных затратах.

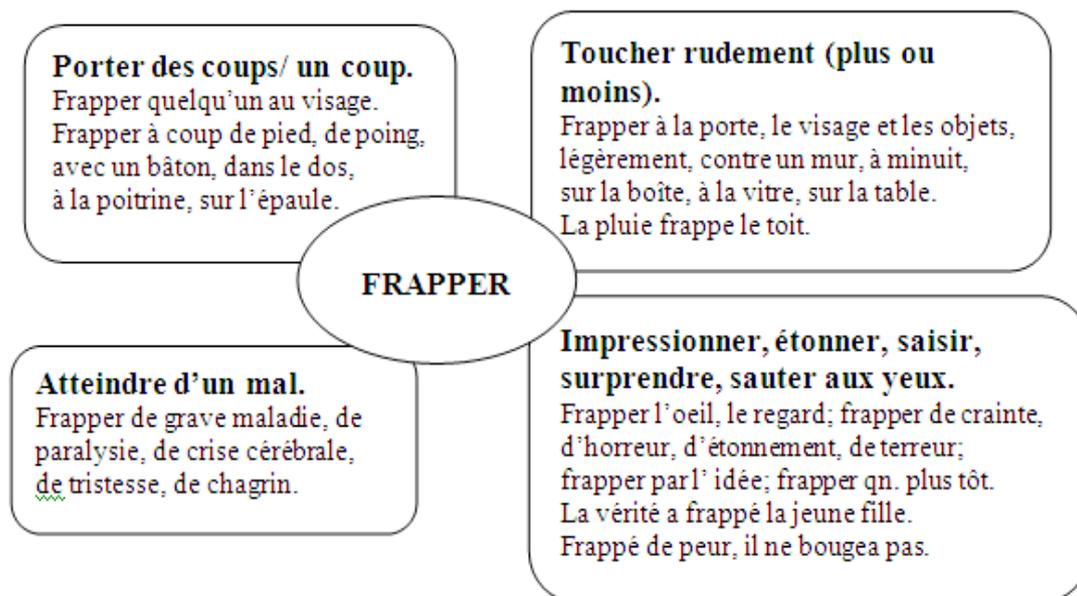


Рис. 1. Vous apprendrez les acceptions du mot **frapper** à l'aide de l'enquête lexicale.

Графические организаторы должны быть понятными, простыми в использовании, иметь эстетический вид, служить созданию эмоционального комфорта, давать возможность выбора.



Рис. 2. Analysez l'enquête lexicale pour bien savoir les équivalents russes de la locution adverbiale **en plein + nom**.

Вторая группа упражнений *Atelier de langage* включает следующие рубрики: *Résumés – réflexions, Dialogues – fantaisistes, Mises en situations, Commentaires, Débats*. Это упражнения проблемного характера с использованием опор (аутентичных текстов, реклам, рисунков, пословиц, лексических таблиц, стихов, высказываний известных философов и писателей).

Упражнения инициируют студентов высказать свое отношение к событиям, изложенным в небольших рассказах, оценить поведение персонажей с учетом своего эмоционального восприятия, придумать диалоги, используя высказывания писателей и лингвистов, провести умеренно контролируруемую ролевую игру на заданную тему, составить ситуацию по картинке, прокомментировать пословицы и поговорки, принять участие в учебных дебатах. Предложенные темы дебатов – *Конференция птиц, обитателей городского двора и предместий, Загадки слова “chose” во французском языке, «Война» языков и их выживание, Пути обогащения национальных культур* – построены на аутентичном материале, информативное и мыслительно-аналитическое содержание которого помогает осуществлять речевую деятельность, способствует развитию интеллектуального уровня студентов, создает и поддерживает мотивацию обучения.

Таким образом, на этапе совершенствования лексического навыка, в процессе интерактивного речевого взаимодействия студенты имеют возможность проявить свои творческие способности, так как предложенные им задания направлены на индивидуализацию и интенсификацию обучения, повышают познавательную активность, обеспечивают выполнение большего объема заданий и возможность выбора уровня трудности упражнения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тер-Минасова С.Г. Изучение иностранных языков на университетском уровне // Вестник МУ. Сер. 19. – 1998. – № 2. – С. 7–19.
2. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании. // ИЯШ. – 2003. – № 2. С. 4–11.
3. Баценко И. В. Формирование у студентов неязыкового вуза иноязычного лексикона (на материале англ. языка). Дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Минск. гос. лингв. ун-т/ Мн., 2003. – С. 57–58.
4. 100 % французский. Продвинутый уровень. / Под ред. А.Сафрендени и Х.Шайер. 1-е изд. М.: Дельта Пабблишинг, 2004.
5. Dictionnaire Hachette. Paris: Hachette livre, 2005.