

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

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

Электронный сборник

Выпуск XII

В авторской редакции

Минск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ахраменко Л. С. Огическая модальность как компонент убеждения в научном тексте	4
Ахрименя Г. И. Из опыта работы по обучению грамматике	8
Гицкая О. П. О коррекции ошибок при обучении иностранному языку	10
Дворникова Т. М. Формирование социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде	14
Дубинко С. А. Коллективное профессиональное сотрудничество как основа эффективного преподавания в современном ВУЗе	17
Жуковец О. С. Страх говорить на занятиях по английскому: причины и стратегии преодоления	21
Костерова Н. А. Конверсия как способ словообразования в английском языке	24
Косточкина О. В., Гуленок У. М. Формирование кросскультурной компетенции у студента-международника в процессе обучения иностранным языкам	28
Кузьмина-Мамедова Е. С. Потенциальные возможности использования технологии <i>e-tivities</i> в онлайн обучении иностранному языку	31
Курачек О. Ф. Способы расширения словарного запаса с помощью мобильных устройств	36
Лесовская И. А. Студенческие инициативы в рамках образовательного процесса (из опыта преподавания)	40
Майсюк Ю. Л. Об особенностях использования подходов <i>task-based</i> и <i>action-oriented</i> при обучении иностранному языку в ВУЗе	45
Маркина Л. В. Принципы и методы кросс-культурной подготовки студентов	49
Митева Т. П. Обучение иностранным языкам в ВУЗе: контекстный подход	53
Морева Л. А. Проблемы обучения иноязычной стилистической компетенции в деловом английском языке на базе коллокаций	57
Натуркач М. В., Шурко С. А. Краткий обзор актуальных проблем и современных методов обучения иностран ному языку и мобильного обучения	61
Soloujeva S. V., Lepiokhina Y. A., Lazaronak K. A. On implementation of international language exams task for improving speaking skills	65
Стрельчик Т. С. Применение кейс-метода в преподавании юридического английского языка	69
Трухан Е. В. Метод алгоритмизации при обучении комментированию цитат и написанию эссе при обучении иностранным языкам	73
Туркина О. А. Дискурс-портрет как комплексная категория в образовательном дискурсе	76
Чернецкая Н. И., Костерова Н. А. Отбор аутентичных текстов из британских периодических изданий для обучения изучающему чтению	79
Чернецкая Н. И. Обучение ознакомительному чтению на материале аутентичных текстов периодических изданий Великобритании	83
Федосова Э. В. Смешанное обучение как элемент цифровой трансформации образовательной среды	86
Юдчиц И. С. Британская монархия и роль королевы Елизаветы II в английском обществе	90

КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Культурные аспекты в инокультурной среде обучения	94
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> К вопросу обучения лексике с использованием приложений для интервального повторения	98
<i>Дворкина Е. Ю.</i> Теория линейности и симультанности в отношении к медиа-тексту	103
<i>Мальцев В. В.</i> Интернет медиа в процессе обучения иностранному языку	108
<i>Полещук О. Г.</i> К вопросу об обучении аудированию на занятиях по иностранному языку в высшей школе	113
<i>Сидоревич-Стахнова О. В.</i> Из опыта использования метода игрового моделирования на занятии по испанскому языку	118
<i>Тарасевич Е. В., Чернявский А. А.</i> Реализация принципа автономного обучения на занятиях по иностранному языку в ВУЗе	122
<i>Чернявский А. А., Тарасевич Е. В.</i> Использование формата поэтического слэма в обучении немецкому языку	126
<i>Ядченко Е. И.</i> Специфика когнитивной модели «мы лучшие немцы, чем сами немцы», реализованной в субдискурсе поволжских немцев	130

ЛОГИЧЕСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ УБЕЖДЕНИЯ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Л. С. Ахраменко

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

Статья посвящена рассмотрению категории модальности как компонента убеждения на примере научного текста. Модальность реализует такие формы аргументации, как аргументация-подтверждение, аргументация-опровержение, причинная аргументация. Выявлены виды модальности, участвующие в этих формах аргументации: эвиденциальная модальность, иллюстративная модальность, модальность отрицания, каузальная модальность. Эвиденциальная модальность, иллюстративная модальность участвуют в аргументации-подтверждении. Каузальная модальность участвует в причинной аргументации. Модальность отрицания реализует аргументацию-опровержение. Вышеуказанные виды модальности объединены в логическую модальность, так как выполняют единую прагматическую функцию — логическое выделение наиболее значимых аргументов, обосновывающих достоверность авторских высказываний. Повышая степень достоверности авторских высказываний, логическая модальность реализует аргументативный аспект релевантности авторских высказываний, что способствует убеждению адресата в правоте авторской точке зрения.

Ключевые слова: научный текст; логическая модальность; убеждение; аргументация; достоверность.

LOGICAL MODALITY AS A COMPONENT OF PERSUASION IN THE SCIENTIFIC TEXT

L. S. Akhramenko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, ahrluba@mail.ru*

The article is devoted to the consideration of the category of modality as a component of persuasion on the example of the scientific text. Modality realizes such forms of argumentation as argumentation-confirmation, argumentation-refutation, causal argumentation. The following types of modality involved in these forms of argumentation were identified: evidential modality, illustrative modality, modality of negation, causal modality. Evidential and illustrative modalities participate in argumentation-confirmation. Causal modality is involved in causal argumentation. The modality of negation realizes argumentation-refutation. The abovementioned types of modality are combined into logical modality because they perform a single pragmatic function — the logical accentuation of the most significant arguments substantiating the validity of the author's statements. By increasing the degree of validity of the author's statements, logical modality realizes the argumentative aspect of the relevance of the author's statements, which contributes to the persuasion of the addressee of the correctness of the author's point of view.

Keywords: scientific text; logical modality; persuasion; argumentation; validity.

Научный дискурс определяется как «процесс выражения в целом тексте нового научного знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений, т. е. диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит формирование концептуального научного знания» [1, с. 148]. Из этого следует, что прагматической установкой автора в научном тексте является убеждение адресата в правомерности авторской точки зрения, сконцентрированной в гипотезе или тезисе. Основу убеждения составляют отбор, логическое упорядочение фактов и выводов согласно единой функциональной цели высказывания, а также логическое доказательство.

Как известно, категория модальности включает не только отношение содержания речи к действительности», но и оценку говорящим степени его уверенности в достоверности сообщаемого [2, с. 40]. Целью настоящей статьи является изучение модальности в качестве компонента аргументативной стратегии, направленного на повышение достоверности высказываний, выражающих авторскую точку зрения. Материалом для анализа послужили собственно-научные статьи, в которых осуществляется не просто информирование, но обоснование достоверности авторского знания.

Сущность убеждения в научном тексте заключается в приведении убедительных аргументов или доводов, в силу которых следует принять выдвигаемое утверждение

или концепцию. Одним из условий убеждения в достоверности знания является указание на источник его получения. Эвиденциальные лексемы квалифицируют пропозицию как реальный факт, так как новое знание, выраженное в ней, является результатом научных наблюдений или эксперимента. Это значит, что введение лексем с эвиденциальной семантикой говорит об убежденности автора в достоверности пропозиции, что позволяет включить эвиденциальность в сферу модальности и выделить эвиденциальную модальность. Можно дать следующее определение данной модальности: «**Эвиденциальная модальность** — вид пропозициональной модальности, выражающий свидетельства, доказывающие достоверность пропозиции» [3, р. 24].

В результате анализа научных статей выявлено, что эвиденциальная модальность участвует не только в подтверждении достоверности высказываний, в которых она содержится, но и предшествующих или последующих высказываний (гипотез, выводов). Это говорит о ее способности участвовать в аргументации-подтверждении. Эвиденциальная модальность оформляет высказывания, представляющие собой доказательную базу — основания, аргументы для авторских умозаключений, и поэтому повышает степень их достоверности. В следующем примере эвиденциальная модальность участвует в прогрессивной аргументации-подтверждении, так как оформляет основания, подтверждающие достоверность последующих авторских выводов:

*An analysis restricted to the nonsmokers **showed** a more linear relationship between BMI and the cumulative incidence of asthma (figure 5), but a U-shaped relationship for the smokers and ex-smokers.* Лексема с эвиденциальной семантикой *show* выражает убежденность автора в достоверности знания *there's a more linear relationship between BMI and the cumulative incidence of asthma, there's a U-shaped relationship for the smokers and ex-smokers*, так как оно получено путем непосредственного наблюдения. Эвиденциальная модальность указывает на реальную зависимость заболеваемости астмой от таких факторов, как «*smoking*», «*BMI*». Таким образом, частное знание становится аргументом, на основе которого осуществляется выведение авторского умозаключения (нового знания обобщающего характера): *Lifestyle factors such as smoking, BMI, hard physical training and nocturnal GER were significant, independent risk factors for the cumulative incidence of asthma.*

Таким образом, эвиденциальная модальность обеспечивает прагматическую установку текста на достоверность: квалифицируя пропозиции как реальный факт, эвиденциальная модальность трансформирует их в фактуальные аргументы, подтверждающие достоверность авторских ассертивов.

Убеждение адресата в достоверности содержания может происходить на уровне сверхфразовых единств. В пределах сверхфразового единства автор использует высказывания, в которых иллюстрируются примеры, истории, подтверждающие достоверность предшествующего авторского высказывания:

(74) *The sex-specific cultural practices surrounding age of reproduction can also leave a mark on genetic variation. **In the specific example of the Hindu caste system**, the cultural tradition of hypergamy, in which women are permitted to marry into a higher social caste in some circumstances but men are not socially mobile, has led to female-specific gene flow and, in some cases, genetic stratification of the populations.* Аппелируя к конкретному примеру, иллюстрирующему связь между понятиями «*cultural practices*» и «*genetic variation*», автор подтверждает достоверность предшествующего высказывания *The sex-specific cultural practices surrounding age of reproduction can also leave a mark on genetic variation.*

В данном примере очевидно, что автор использует конкретизирующее высказывание для выражения оценки предшествующего высказывания как достоверного. Это дает основание выделить особый вид модальности, оформляющий иллюстративные высказывания — иллюстративную модальность. Данная модальность оформляет второстепенную информацию, подтверждающую достоверность авторских высказываний, благодаря чему они становятся наиболее значимыми в тексте. Следовательно, можно дать следующее определение иллюстративной модальности — разновидность пропозициональной модальности, с помощью которой реализуется прагматическая установка текста на достоверность.

Итак, существование иллюстративной модальности прагматически обусловлено: автор использует данную модальность для подтверждения достоверности предшествующих высказываний и последующего их декодирования адресатом как наиболее значимых. Это указывает на участие иллюстративной модальности в регрессивной аргументации.

Позиция говорящего улавливается в том, что он объясняет, комментирует основное событие, по отношению к которому он занимает особое положение. Объяснение причин, условий, следствий непосредственно связано с обоснованием точки зрения говорящего. Автор использует причинные и условные придаточные предложения для подтверждения достоверности содержания в главной части предложения:

Because school financing is largely dependent on local property taxes, children in school districts with low assessable property values receive a lower-quality education than that available to children in wealthier districts. Придаточное предложение причины служит для обоснования достоверности содержания в результативной части высказывания *children in school districts with low assessable property values receive a lower-quality education than that available to children in wealthier districts*.

Это приводит к необходимости выделения каузальной модальности. Каузальная модальность включает семантику причинности и условия, следовательно, средствами ее выражения являются причинные и условные союзы, которые являются соединителями двух пропозиций — причинных и условных пропозиций, с одной стороны, и следственных пропозиций, с другой стороны. Находясь в препозиции к пропозиции высказывания, каузальная модальность придает придаточной части статус аргумента, который обосновывает достоверность содержания в главной части высказывания. Следовательно, каузальная модальность представляет собой разновидность модальности, повышающей степень достоверности результативной части высказывания.

Каузальная модальность обосновывает высокую степень достоверности содержания не только внутри сложноподчиненного предложения, но и соседних высказываний, что подтверждает ее участие в аргументации:

To summarize, if people are more susceptible to social norms, their behavior will be more divergent between different environments of socialization, such as those of the United States and East Asia or those of men and women. Thus, if susceptibility to social norms is increased, altruistic behavior will increase. В первом высказывании условный союз *if* выражает зависимость дивергентного поведения («*divergent behavior*»), являющегося предпосылкой альтруизма, от фактора «*susceptibility to social norms*», а значит, формирует предоценочный ориентир достоверности последующего вывода, в котором утверждается зависимость альтруистичного поведения («*altruistic behavior*») от фактора «*susceptibility to social norms*». Это значит, что каузальная модальность реализует прогрессивную аргументацию.

В научном тексте убеждение адресата в достоверности авторского тезиса осуществляется путем опровержения реальности альтернативных положений. Модальное значение нереальности обнаруживает тесную связь с категорией отрицания. Это дает основание выделить утверждение/отрицание в качестве видов модальности, выражающих отношение содержания высказывания к действительности. Так как мы рассматриваем опровержение реальности альтернативных положений, нас интересует модальность отрицания.

Отмечено частое использование модальности отрицания в аргументативах, опровергающих иную точку зрения. Опровержение ошибочных взглядов открывает дорогу новым идеям и представлениям. Убеждение в этом случае осуществляется при помощи устранения ошибочных мнений, что помогает адресату принять точку зрения автора:

*It has been argued that a collectivistic orientation should increase your affective empathy by making you identify more with other people and their feelings. This argument is **not** supported by population data from OXTR rs53576. The A allele is more frequent in East Asians and associated with collectivism, whereas the G allele is more frequent in Europeans and associated with individualism. Yet the G allele is the one associated with affective empathy, **not** the A allele.* Используя отрицательную частицу, автор опровер-

гает существующий стереотип о связи между понятиями «*collectivism*» и «*empathy*». Опровержение старой теории формирует контекстуальное условие для введения новой авторской теории, связывающей понятие *empathy* с индивидуализмом (противоположным по значению понятию *collectivism*): *This form of empathy is actually more strongly linked to individualism, being a special trait of a social environment with weak kinship ties.*

Таким образом, модальность отрицания трансформирует высказывание в аргумент-опровержение, который формирует предоценочный ориентир достоверности последующего авторского вывода, а значит, участвует в прогрессивной аргументации.

Участие вышеуказанных видов модальности в аргументации-подтверждении (иллюстративная модальность, эвиденциальная модальность), аргументации-опровержении (модальность отрицания), причинной аргументации (каузальная модальность) говорит о том, что все они ориентированы на выделение логически значимых компонентов содержания, а именно, аргументов, повышающих достоверность авторских высказываний. Следовательно, все виды модальности целесообразно объединить в «логическую модальность». Термин «логическая модальность» мы считаем приемлемым ввиду нацеленности данных видов модальности на акцентирование того значимого содержания, которое выступает в качестве логического обоснования авторских выводов или гипотез. Логическая модальность выполняет такие прагматические функции, как повышение персуазивности (достоверности) высказываний, формирование пресуппозиции к восприятию последующей информации, логическое развертывание аргументов. Выполняя данные функции, логическая модальность способствует усилению значимости высказываний, выражающих точку зрения автора, что свидетельствует о ее роли в качестве компонента убеждения в научном тексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахтаева, Л. А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности / Л. А. Ахтаева // Молодой ученый. — 2010. — № 7. — С. 144—150.
2. Виноградов, В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В. В. Виноградов // Труды ин-та рус. языка АН СССР. — 1950. — № 2. — С. 38-79.
3. Palmer, F. Mood and modality / F. Palmer. — Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001. — 236 p.

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ

Г. И. Ахрименя

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

В статье рассматриваются некоторые виды заданий из учебника «*Macmillan English Grammar in Context*». Анализируются трудности, с которыми сталкивается студент при выполнении упражнений и заданий из данного учебника. Особое внимание автор уделяет речевым моделям и грамматическим явлениям, имеющим дополнительные функции. Приведены примеры языковой разницы между родным языком и иностранным.

Ключевые слова: грамматическое явление; речевая модель; интерпретация; родной язык; мотивация; языковые трудности.

ABOUT EXPERIENCE OF TEACHING GRAMMAR

G. I. Akhrymenia

Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, akhrymeniagalina@gmail.com

The article considers some types of exercises from the textbook 'Macmillan English Grammar in Context'. Analysis is given to difficulties encountered by the students when performing exercises and tasks from the textbook. The author pays special attention to speech models and grammatical phenomena that have additional functions. There are examples of the linguistic difference between native and foreign languages.

Keywords: grammatical phenomenon; speech model; interpretation; native language; motivation; language difficulties.

Существуют различные учебники, учебные пособия, справочники, дидактические материалы, которые помогают преподавателю эффективно организовывать и планировать занятия по аспекту грамматики, а студентам успешно осваивать необходимый грамматический материал и овладевать им. В этой статье мы рассмотрим некоторые виды заданий из учебника «*Macmillan English Grammar in Context*», а также трудности, с которыми приходится сталкиваться в процессе выполнения этих заданий.

В структуре данного учебника можно выделить три раздела. Каждый раздел начинается с обобщения правил, которые подтверждаются многочисленными примерами и мини-ситуациями. Далее автор предлагает различные виды грамматических упражнений: множественный выбор, выбор одной из двух форм, упражнения на трансформацию, заполнение пропусков и т. д. Заканчивается раздел дополнительными заданиями, которые часто имеют творческую направленность.

Нельзя не согласиться с тем, что изучение грамматических правил всегда считалось занятием монотонным и скучным, так как, казалось бы, здесь нечем студента увлечь и заинтересовать. Но автор учебника приводит такие яркие, порой, необычные примеры употребления грамматического явления и раскрывает такие тонкости, на которые ранее студент вряд ли обращал внимание. Например, употребление глаголов состояния *understand* и *realize* в настоящем продолженном времени. Это, с одной стороны, противоречит правилу, но, с другой стороны, допустимо, если объясняется изменяющейся ситуацией:

We're understanding more and more about the universe [1, p. 6].

People are slowly realizing the cost of global warming [1, p. 6].

Подобная ситуация и с глаголом cost:

We're having our house completely redecorated. It's costing a lot [1, p. 12]

Также в условном типе предложений автор допускает употребление вспомогательного глагола *will* в придаточной части, причем, в значении, которое упоминается далеко не во всех грамматических справочниках. Это значение описывает предполагаемый результат содержащегося в основной части совета, рекомендации, услуги:

I'll talk to your teacher, if that will stop you worrying so much [1, p. 50]/

Рассматривая условные предложения 1 и 2 типа, студент узнает, что зачастую разница между ними зависит от того, как сам говорящий относится к ситуации. На-

пример, в предложении *If you buy a bike, you'll get a lot fitter* [1, p. 51] говорящий действительно думает о покупке и, вероятно, находится в магазине, поэтому употребляется условное предложение 1 типа. Но если говорящий обсуждает только возможность покупки, не имея реальных планов, то нереальность выразится в условном предложении 2 типа:

If you bought a bike, you'd get a lot fitter [1, p. 51].

Разумеется, иногда студенту бывает трудно определить, какой тип предложения имеется в виду. Поэтому при выполнении подобных заданий рекомендуется тщательный анализ контекста.

Необычной для студента кажется и следующая речевая модель:

I hear you did really well in your exams. Well done! [1, p. 12].

В данной речевой модели *I hear* означает *I was told*. Русскоговорящий часто воспринимает эту фразу как «я слышал» и, выполняя упражнение на употребление времен, скорее употребит глагол *hear* в прошедшем времени (*I heard*), калькируя значение с родного языка на язык перевода.

Кроме того, трудности возникают в понимании и переводе заголовков статей (если упражнение разработано на основе статьи), их интерпретации на родном языке. Следует обратить внимание на то, что в заданиях и упражнениях автор учебника использует неадаптированные отрывки из художественных произведений, материалы научной публицистики, СМИ, а также новостные сайты таких информационных агентств, как *BBC, The Guardian, The Telegraph* и др. Это, безусловно, язык продвинутого уровня, и студент не всегда видит синтаксическую связь в структуре словосочетания или предложения, их соотношение с контекстом статьи. Особенностью заголовков является и то, что в них опускаются вспомогательные глаголы, артикли, употребляются инфинитивные и причастные конструкции. Лишь после ознакомления с текстом самой статьи можно приступить к работе над заголовком. Приводим несколько примеров заголовков статей из учебника, которые кажутся трудными для понимания:

European traffic accident rates fail to meet targets [1, p. 9].

Blocked drains shut gallery link [1, p. 37].

Investigators to report on train crash [1, p. 13].

Как показывает практика, студент испытывает трудности при выполнении многих заданий и упражнений еще и потому, что в некоторой степени переоценивает свои знания. У него складывается впечатление, что после изучения грамматики на протяжении многих лет в школе, а затем сдачи ЦТ, не остается никаких грамматических явлений, которых он бы не знал. Это верно лишь отчасти—хотя упражнения нацелены на совершенствование навыков употребления давно знакомых структур и грамматических явлений (например, времен *Present Simple* и *Present Continuous*), студент сталкивается при повторении знакомого материала с ситуацией, где помимо определения нужного времени в предложениях требуется кропотливая словарная и лексическая работа. Таким образом, студент осознает, что не совсем правильно полагаться на свои предыдущие знания в области грамматики.

В заключении хотелось бы сказать, что в учебнике по грамматике «*Macmillan English Grammar in Context*» содержатся много интересных с языковой точки зрения речевых моделей, грамматических структур и предложений. Многие из них представляют определенные трудности для студента из-за разницы языковой системы между родным языком и иностранным. Некоторые трудности возникают из-за ложной самоуверенности студента в своих знаниях. Но, с другой стороны, это является стимулом для изучения грамматики, повышает мотивацию в этом аспекте, и преподавателю необходимо сориентировать студента на материал, который следует проанализировать и изучить.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Vince, M. *Macmillan English Grammar in Context. Advanced* / M. Vince, S. Clarke. — Macmillan, 2008. — 240 p.

О КОРРЕКЦИИ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. П. Гицкая

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

Данная статья посвящена методам коррекции ошибок при обучении студентов иностранному языку, в частности устной речи. Подчеркивается тот факт, что студенты не должны бояться ошибок в процессе овладения языком, поскольку ошибки являются естественной и неотъемлемой частью процесса обучения. Рассматриваются методы исправления ошибок преподавателем на занятии по иностранному языку. Исправление ошибок может происходить незамедлительно или же носить отложенный характер, что зачастую зависит от цели задания. Чрезмерное исправление ошибок может стать демотивирующим фактором для студентов, однако полное игнорирование ошибок чревато отсутствием прогресса в обучении. Ошибки подлежат исправлению, однако преподавателю нужно внимательно относиться к тому, когда и как их исправлять.

Ключевые слова: исправление ошибок; адекватная коррекция; метод; устная речь.

ERROR CORRECTION IN LANGUAGE TEACHING

O. Gitskaya

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, olgits@gmail.com*

This article is devoted to methods of correcting errors in teaching students a foreign language, in particular oral speech. The fact that students should not be afraid of mistakes in the process of mastering the language, since mistakes are a natural and integral part of the learning process, is emphasized. Methods for correcting errors by a teacher in a foreign language lesson are considered. Error correction may be immediate or delayed, often depending on the purpose of the engagement. Over-correcting mistakes can be a demotivating factor for students, but completely ignoring mistakes is fraught with a lack of progress in learning. Mistakes are subject to correction, but the teacher needs to be careful about when and how to correct them.

Keywords: error correction; adequate correction; method; oral speech.

Всякий раз, когда берешься за выполнение новой деятельности, крайне редко получается ее выполнить с первой попытки. Та же ситуация и с изучением иностранных языков. Ошибок избежать невозможно, так как они совершенно естественны и представляют собой неотъемлемую часть практически любого процесса обучения [1, с. 179]. Одной из главных дилемм для преподавателей, обучающих практике устной речи в группах, является исправление ошибок. Порой вызывают сомнения вопросы: когда и как адекватно исправлять ошибки студентов, ведь чрезмерная коррекция чревата потерей мотивации у учащихся. Кроме того, неадекватная по частоте коррекция ошибок, при которой преподаватель то и дело вмешивается в речь студентов, может нарушить ход занятия. С другой стороны может возникнуть вопрос, верным ли решением будет позволить разговору идти своим чередом и не исправлять ошибок. Одним из самых важных аргументов в пользу адекватного исправления ошибок, несомненно, является помощь учащимся в овладении языком, так как реакция преподавателя на высказывание с ошибкой ценна тем, что информирует студентов о некорректно названной форме.

Прежде чем приступить к выполнению задания необходимо определить его цель, подумать, на что сместить фокус внимания: на грамматическую точность или беглость. Например, для обсуждения актуальных тем или проведения дебатов уместна беглость, а значит важно, чтобы студенты выражали себя и мыслили самостоятельно. Зачастую студенты могут донести свою точку зрения без потери смысла, не глядя на допущенные в высказываниях ошибки. В таких случаях обратная связь от преподавателя в виде исправления ошибок будет отсроченной. Когда учащиеся произносят речь или выступают спонтанно в парах, немедленная коррекция запутает их, заставит потерять ход мыслей и просто отобьет охоту активно участвовать в занятиях. Порой игнорировать ошибки, приберегая свои комментарии до конца занятия, ради беглости речи и динамики на занятии бывает оправданно. Однако, если у студентов было

время на подготовку устного монологического высказывания или ролевой игры, то уместно поощрять грамматическую, лексическую и стилистическую точность, приостанавливая речь студента, чтобы исправить ошибки. Исправление ошибок в ту же секунду, как они были допущены, имеет то преимущество, что преподавателю не нужно останавливать ход дискуссии или высказывания. Иными словами, цель задания должна быть поставлена четко, чтобы учащиеся понимали, чего ожидает от них преподаватель.

Следует также отметить тот факт, что ошибки могут быть исправлены не только преподавателем и другими студентами, но и самим студентом, который допустил ошибку. Зачастую студенты предпочитают, чтобы их ошибки были исправлены преподавателем, а в случае исправлений со стороны одноклассников замыкаются и смущаются, что негативно сказывается на дальнейшем процессе обучения. Может случиться и так, что студент сам исправляет свою ошибку, отвечая на наводящие вопросы преподавателя. Преимущество самокоррекции в том, что студент берет на себя ответственность за результат.

Существует много способов исправить ошибки, возникающие в устной речи. На одном занятии могут найти место сразу несколько способов одновременно. Назовем следующие способы:

- повтор слова, в котором была допущена ошибка, может быть использован с вопросительным тоном. Это даст ученику шанс на самокоррекцию. Случается, что ошибка была допущена по невнимательности, как, например, отсутствие окончания *-s/-es* в третьем лице единственного числа глагола настоящего времени. В таком случае повтор привлечет внимание студента и поможет заметить ошибку. Также можно использовать повтор предложения до тех пор, пока студент не поймет, где же именно в сказанном им предложении была допущена ошибка и не произведет самокоррекцию. Еще одна разновидность использования повтора как коррекции будет повтор до ошибки. Преподаватель произносит предложение до ошибки и делает паузу, ожидая, пока учащийся скажет правильное слово/фразу. Если учащийся затрудняется исправить ошибку, можно предоставить варианты;

- невербалика и жесты, указывающие, к примеру, на неправильно употребленную видо-временную форму. Например, движение пальцами рук назад может означать, что преподаватель ожидает увидеть прошедшее время. Даже поднятие бровей может быть признаком того, что ошибка не осталась незамеченной. Жестом можно также обозначить и пропуск слова в речи. Преподаватель может также согласовывать жесты, обозначающие наиболее часто встречающиеся ошибки, со студентами. Удобно также использовать лаконичные жесты для обозначения пропуска определенного и неопределенного артиклей. Использование жестов помогает указывать на ошибки косвенным образом, тонко и деликатно, добавит немного легкости вашим урокам;

- противопоставление правильной и неправильной формы может натолкнуть студента на мысль о совершенной в речи ошибке;

- демонстрация большего количества примеров с тем же словарным запасом или конструкциями;

- коррекция со стороны сверстников может быть использована, если ученик не способен к самокоррекции. Преподаватель может попросить кого-то из одноклассников помочь исправить ошибку. Однако стоит учитывать индивидуальные особенности студента, так как исправление ошибки сверстниками может вызвать обеспокоенность и неловкость. Страх ошибиться и оконфузиться перед своими одноклассниками приводит к тому, что студент избегает ситуаций общения на иностранном языке, и степень его участия в занятии невелика. Для разрешения подобной ситуации при использовании данного метода коррекции важно создать дружелюбную атмосферу на занятии, чтобы студенты проявляли терпимость к ошибкам друг друга, а при корректировке стремились к объективности и демонстрировали позитивное отношение к любым попыткам говорить на иностранном языке, чтобы ошибка не порицалась, а считалась чем-то естественным и свойственным каждому;

- использование наводящего вопроса или фразы может помочь студенту сориентироваться и исправить ошибку самостоятельно. Вместо того чтобы давать студен-

там готовые ответы, важно дать им возможность подумать и исправить свои ошибки. Если побуждать студентов к самокоррекции, мы будем развивать их автономию и повышать ответственность за их собственный уровень иностранного языка. Таким образом в дальнейшем студент сможет осуществить коммуникацию в иноязычной среде, полагаясь на свои собственные силы и не ожидая подкреплений в виде исправлений извне;

— сделать подборку наиболее часто встречающихся ошибок и поместить их на доску на дальнейшего разбора совместно с группой. Делая заметки, преподаватель может разделить ошибки на логические подгруппы, такие как: грамматика, лексика или произношение. В конце занятия, не называя имен учеников, преподаватель дает обратную связь об ошибках. На следующее занятие преподаватель может подготовить упражнение на проработку структур, с которыми были трудности на прошлом занятии. Можно провести данный вид работы в парах, поставив в пару к слабо успевающему студенту более сильного. Важно помнить и то, что преподавателю не нужно стремиться исправить буквально каждую ошибку студента. Достаточно сосредоточиться на целевых ошибках, которые являются ключевыми для достижения целей вашего урока, временно игнорируя нецелевые ошибки [см.: 2].

В ситуациях, когда успеваемость студента обсуждается с преподавателем в формате один-на-один, стоит вначале отметить положительные моменты, оценив усилие студента, так как любая критика должна носить конструктивный характер. Анализируя ошибки, важно постараться избегать прямолинейных негативных оценок, проявив деликатность. Ободряющие слова и улыбка помогут студенту воспринять критику адекватно.

Если студенты в процессе овладения иностранным языком совершают новые ошибки — это нормально. Новые ошибки обычно являются признаком того, что они изучают новые способы использования языка или экспериментируют с новой лексикой. Преподаватель может игнорировать ошибки, возникающие на данном этапе, так как студент еще не изучил основной материал. Как вариант, преподаватель может исправить ошибку, сформулировав правильное предложение, объяснив при этом, что изучение данного грамматического явления или лексической единицы еще впереди. Отмечая свои ошибки, учащиеся фиксируют свой прогресс и могут избежать повторения одних и тех же ошибок снова и снова [3, с. 150]. Хорошей идеей станет запись исправленной ошибки, а точнее ее правильной версии в конспект для дальнейшей отработки. Иногда возможно проведение небольших тестов, основанных на классических ошибках, которые учащиеся совершают на занятиях. Это побуждает студентов просматривать свои заметки и пытаться извлечь из них уроки.

Оксфордский словарь трактует оговорку как незначительную ошибку из-за невнимательности или недостаточной осознанности [4]. Оговорки преподавателю исправлять не следует, так как они действительно случаются не из-за того, что студенты не знают материала, а из-за усталости, информационной перегрузки или высокой скорости речи. Если студенты постоянно делают одни и те же оговорки, например, забывают ставить *-s/-es* в формах третьего лица единственного числа глагола настоящего времени или же ошибка связана с неправильным порядком слов в вопросах, им следует предоставить больше возможностей для практики устной речи, чтобы выработать правильные языковые привычки.

Каким бы способом преподаватели ни исправляли своих учеников, необходимо постараться, чтобы этот опыт был позитивным для студентов. Постоянные исправления действительно могут лишить мотивации. При обращении внимания на ошибки студентов, убедитесь, что вы также обращаете внимание на правильное использование языка и ставите акцент на него.

Несмотря на многочисленные исследования по поводу того, что, как и когда исправлять, окончательное решение обычно остается за преподавателем. Хотя большинство исследователей сходятся во мнении, что учащимся нужна обратная связь и коррекция, выбор методов остается за преподавателем. Преподаватель должен тщательно обдумывать цель задания, давая обратную связь, чтобы не нарушить ход учебного процесса и не сбивать студентов с мысли. Преподаватели также должны быть

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

осторожны в попытке исправить каждую ошибку, поскольку чрезмерная коррекция может демотивировать учащихся. Отношение к ошибкам не как к неизбежному злу, а как к возможности учиться помогает студентам преодолеть свое нежелание говорить по-английски и выступать перед аудиторией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пасейшвили, И. Н. Об адекватной коррекции ошибок при обучении устной речи / И. Н. Пасейшвили, Т. В. Шмидт // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XI Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования БГУ, Минск, 25 окт. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск: БГУ, 2017. — С. 179-181.
2. Pawlak, M. Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues / M. Pawlak. — Kalisz: Springer, 2014. — 286 p.
3. Костерова, Н. А. Связующие слова: коррекция ошибок / Н. А. Костерова, В. В. Кулик // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XI Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования БГУ, Минск, 25 окт. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск: БГУ, 2014. — С. 149-151.
4. Slip [Electronic resource] // Oxford Learner's Dictionaries. — Mode of access: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/slip_2#slip_idmg_7. — Date of access: 28.10.2022.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Т. М. Дворникова

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

В данной статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в совокупности её ключевых составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной). Социокультурная языковая компетенция предполагает овладение и корректное использование социокультурных языковых знаний в межкультурной коммуникации. В работе проанализированы особенности коммуникации и адаптации обучающихся в полиэтнической и поликультурной среде, а также отмечены наиболее эффективно используемые методические приемы и технологии преподавания иностранных языков коммуникативной направленности на основе материалов, имеющих страноведческий и этнокультурный потенциал, способных обеспечить высокую включенность обучаемых в межкультурное взаимодействие.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; социокультурная компетенция; иноязычная культура; социолингвистический аспект.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTIETHNIC AND MULTICULTURAL ENVIRONMENT

T. M. Dvornikova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, dvornikova.70@mail.ru*

This article examines the factors influencing the formation of foreign language communicative competence of students in the combination of its key components: speech, language, socio-cultural, compensatory and educational-cognitive. Socio-cultural language competence involves the mastery and correct use of socio-cultural language knowledge in intercultural communication. The paper analyzes the features of communication and adaptation of students in a multiethnic and multicultural environment, and also highlights the most effectively used methodological techniques and technologies for teaching foreign languages of a communicative orientation based on materials with a country-specific and ethno-cultural potential that can ensure high involvement of students in intercultural interaction.

Keywords: intercultural communication; sociocultural competence; foreign language culture; sociolinguistic aspect.

На современном этапе главная цель в преподавании иностранных языков согласуется с компетентностно-деятельностным подходом, взятым за основу современной отечественной высшей школой, и заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в совокупности её ключевых составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной) [1]. В соответствии с компетентностным подходом в образовании феномен компетенция трактуется как заданное социальное требование к подготовке обучающихся, необходимое для эффективной продуктивной деятельности [2, с. 8].

Вместе с тем, необходимым является параллельное развитие социально-личностных и профессиональных компетенций, отвечающих за личностное и профессиональное становление студентов. Освоение обучающимися данных компетенций в комплексе предполагает достижение уровня владения иностранным языком, который позволяет успешно вести профессиональную и общественную деятельность в условиях иноязычной межличностной и межкультурной коммуникации [3].

Коммуникативная компетенция в современном ее понимании предусматривает формирование способности к международному взаимодействию. Одной из целей обучения межкультурной коммуникации является развитие творческого потенциала личности посредством обучения творческой речи. Личность обучаемого при этом является и субъектом, и объектом творчества: процесса обучения иностранному языку. Формирование уважительного и позитивного отношения к культуре стран изучаемо-

го языка, широкое представление о достижении общечеловеческой культуры, о роли родной культуры — это задачи обучения межкультурной коммуникации [4].

Являясь одним из компонентов коммуникативной компетенции, социокультурная языковая компетенция предполагает овладение и корректное использование социокультурных языковых знаний в межкультурной коммуникации. Это сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета, вероисповедания и норм поведения, быте и семейных ценностях. Социолингвистический аспект заключается в адекватном использовании языковых особенностей различных социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: речевые стереотипы, ситуативные и коммуникативные клише, формулы речевого этикета, модели речевого поведения [5].

Умелое использование социокультурных языковых знаний в процессе иноязычного общения свидетельствует о владении говорящим социокультурной компетенцией, в то время как отсутствие умений и навыков подобного характера значительно затрудняет коммуникацию.

Проявления глобализации затронули все сферы нашей жизни, и в настоящее время в поликультурном мире практически не существует стран с гомогенным населением. Не мог не коснуться этот процесс всех ступеней образования, особенно системы высшего образования, когда в академических группах университетов обучаются студенты из разных стран. Стоит отметить, что основным критерием выбора того или иного учебного заведения за рубежом является толерантное отношение общества к представителям иных культур, а также высокий уровень качества образования, что способствует конкурентоспособности и востребованности сертификатов и дипломов после обучения на стадии трудоустройства.

Неудивительно, что профессорско-преподавательский состав учреждений высшего образования Республики Беларусь всё чаще сталкивается с необходимостью корректирования методики преподавания в гетерогенных группах, где бок о бок с белорусскими студентами сложные науки постигают представители ближнего и дальнего зарубежья: Российской Федерации, Туркменистана, Китайской Народной Республики, Таджикистана, Армении, Азербайджана, Индии, стран Азии и Африки. Многие из прибывающих получают высшее образование студентов не владеют русским языком на уровне, позволяющим использовать его в качестве основного языка обучения и общения. И это, в первую очередь, касается студентов в академических группах, начинающих изучать иностранный язык. Очевидно, что недостаточный уровень владения языком общения в чужой стране является некомфортной, стрессовой, иногда даже чрезвычайной, ситуацией для любого человека. Однако именно такие обстоятельства зачастую оказываются действенным фактором мотивации при овладении иностранным языком, который может выступить инструментом коммуникации в интернациональной группе как между сверстниками, так и преподавателем, что, в свою очередь, служит выходом из коммуникативного сбоя. Подобные обстоятельства требуют от всех участников учебного процесса высокого уровня владения межкультурной компетенцией, а от преподавателя — компенсаторной компетенцией [6].

Помимо языкового барьера, тем не менее вскоре преодолеваемого иностранными студентами благодаря эффективной работе преподавателей русского языка, существуют объективные обстоятельства, влияющие на скорость и качество усвоения учебного материала, препятствующие комфортному процессу обучения, замедляющие период адаптации и, таким образом, осложняющие формирование социокультурных компетенций. Речь идет о различиях в экономическом и политическом устройстве общества, семейном укладе, вероисповедании и т.д. Важно отметить особенности порой достаточно жесткой социальной иерархии, прежде всего, в рамках структуры отношений «преподаватель — студент», которые способны оказать существенное влияние на микроклимат в академической группе. Процесс адаптации обучающихся из зарубежных стран тесно связан не только с корректным построением отношений с профессорско-преподавательским составом, но и со своими сверстниками, которые являясь представителями и носителями другой культуры, веры, традиций, политических взглядов, иногда способны спровоцировать межнациональный спор. В такого

рода ситуациях мастерство преподавателя и его профессионализм заключается в способности максимально быстро, эффективно и корректно разрешить конфликт, предвидеть и не допустить возникновения подобных инцидентов в будущем. С одной стороны, студенты, приобретая опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой, организуют свое речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания, учатся толерантности и терпимости. Тем самым, формируется поведенческая адаптация к особенностям коммуникации в мультикультурной среде, умение проявлять уважение к представителям иноязычной общности с учетом ее этнической, матримониальной, социально-классовой и конфессиональной специфики. С другой стороны, именно в гетерогенных группах обучающихся быстрее происходит освоение страноведческой информацией, приобщение к обычаям, традициям, реалиям стран изучаемого языка, формируется умение представить родную культуру в иноязычном сообществе.

На занятиях по иностранному языку у студентов есть возможность пообщаться друг с другом, поговорить о своей культуре, происхождении и прошлом в рамках программы обучения. Это могут быть круглые столы, дискуссии, презентации, дебаты, конкурсы, викторины, тематические вечера, ролевые игры, в ходе которых обучающиеся не их учебников, энциклопедий или интернета, а из первых уст, от своих сверстников, узнают о национальных праздниках, культурных событиях и традициях других стран и учатся демонстрировать уважение к культурному разнообразию социума.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции в полиэтнической и мультикультурной среде наиболее эффективно реализуется в использовании технологий преподавания коммуникативной направленности на основе материалов, имеющих страноведческий и этнокультурный потенциал и способных обеспечить высокую включенность обучаемых в межкультурное взаимодействие. А преподавателю предстоит взять на себя роль организатора учебного процесса, который позволит осуществлять диалог культур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иностранный язык второй (общее владение): Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности: 1-24 01 01 Международное право № УД-10966 /уч. /сост.: И. Н. Ивашкевич, Т. М. Дворникова, С. В. Соловьева. — Минск: БГУ, 2021 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/285780>. — Дата доступа: 29.10.2022.
2. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2011. — № 1 [Электронный ресурс] // Институт образования человека. — Режим доступа: <https://иоч.рф/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf>. — Дата доступа: 29.10.2022.
3. Дворникова, Т. М. Основные направления формирования коммуникативной компетенции при изучении английского языка как второго иностранного в профессиональной деятельности специалиста-международника / Т. М. Дворникова / Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электр. сб. ст. Вып. IV. — Минск, 2014. — С. 8—10 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/107019>. — Дата доступа: 29.10.2022.
4. Федина, М. В. Особенности обучения иностранному языку в контексте межкультурного общения // Актуальные социально-гуманитарные исследования и технологии: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 27 января 2021г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. — С. 102—107. — Режим доступа: <https://apni.ru/article/1776-osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yaziku>. — Дата доступа: 29.10.2022
5. Новый словарь методических терминов и понятий. [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/1894/СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ_КОМПЕТЕНЦИЯ. — Дата доступа: 29.10.2022
6. Дворникова, Т. М. К вопросу о профессиональной компетенции преподавателя английского языка в гетерогенных группах / Т. М. Дворникова // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электр. сб. Вып. V. — Минск, 2015. — С. 5—6 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/125184>. — Дата доступа: 29.10.2022.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

С. А. Дубинко

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

Целью данной работы является рассмотрение вопросов организации творческого коллектива преподавателей, основанного на реализации индивидуального и коллективного интеллекта. Рассматривается концепция коллективного интеллекта в создании новых подходов с общим педагогическим значением, что предполагает организацию такой школы общества знаний, которую можно назвать «обучающимся обществом», зависящим от индивидуального вклада каждого преподавателя в коллективный образовательный продукт. Понятию многоаспектного профессионализма присуще предположение, что анализ работы преподавателей сам по себе должен быть многомерным. Подчеркивается, что реализация концепции многоаспектного профессионализма предполагает работу преподавательского состава над укреплением междисциплинарных и межвузовских связей, а также над дальнейшей разработкой заданий инновационного и творческого характера.

Ключевые слова: коллективный интеллект; краудсорсинг; многоаспектный профессионализм; междисциплинарная интеграция; коллективный творческий продукт.

COLLECTIVE PROFESSIONAL COOPERATION AS THE BASIS FOR EFFECTIVE TEACHING IN A MODERN UNIVERSITY

S. A. Dubinko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, dubinko@bsu.by*

The purpose of this work is to consider the issues of organizing a creative team of teachers based on the implementation of individual and collective intelligence. The concept of collective intelligence in the creation of new approaches with a general pedagogical value is considered, which involves the organization of such a school of knowledge society, which can be called a «learning society», depending on the individual contribution of each teacher to the collective educational product. Inherent in the notion of multidimensional professionalism is the assumption that the analysis of teachers' performance itself must be multidimensional. It is emphasized that the implementation of the concept of multidimensional professionalism involves the work of the teaching staff to strengthen interdisciplinary and interuniversity ties, as well as to further develop tasks of an innovative and creative nature.

Keywords: collective intelligence; crowdsourcing; multidimensional professionalism; interdisciplinary integration; collective creative product.

Создание творческого коллектива преподавателей, создающих новые подходы с общим педагогическим значением, предполагает организацию такой школы общества знаний, которую можно назвать «обучающимся обществом», зависящим от индивидуального вклада каждого преподавателя в коллективный образовательный продукт. Здесь мы видим основу для рассмотрения понятий коллективного интеллекта, связей и взаимодействия, поскольку преподаватели вместе создают новые знания. Коллективный интеллект (коллективный разум) в организации успешного образовательного процесса мы рассматриваем применительно к сотрудничеству преподавателей, преподающих данную дисциплину в вузе, к творческой организации студентов в учебном процессе для работы в командах и для создания ими собственного творческого продукта, а также в контексте межвузовского сотрудничества творческих преподавателей-новаторов в данной области преподавания.

Концепции коллективного интеллекта нашли широкое отражение в современной литературе. На основе концепции образовательного мышления коллективный интеллект представлен как концепция измерения нашей способности решать проблемы, с которыми мы сталкиваемся коллективно, и вырабатывать коллективные решения. Ф. Браун и Х. Лаудер, предложили концепцию коллективного интеллекта в дискурсе прогрессивного образования как «способности, создаваемой сообществом, способным применять свои организованные когнитивные ресурсы для решения об-

щих проблем» [1, р. 94]. П. Леви, работая над проблемой с точки зрения цифровых сообществ и распределенных виртуальных сред, отметил, что «это форма универсально распределенного интеллекта, постоянно улучшаемая, координируемая в режиме реального времени и приводящая к эффективной мобилизации навыков» [2, р. 13].

Развитие социальных технологий способствовало возникновению коллективного разума, поскольку до этого для больших и разрозненных групп людей было практически невозможно организовать и взаимодействовать. Сегодня люди могут участвовать в технологических системах, которые все в большей степени способны организовывать сбор и анализ социальной активности человека. Термин «краудсорсинг» является синонимом коллективного интеллекта, и эти два термина часто используются взаимозаменяемо, хотя между ними есть некоторые различия. Краудсорсинг — это, как правило, больше процесс, цель которого — распределить нагрузку от одного ко многим. Коллективный интеллект, с другой стороны, лучше рассматривать как цель. Основное внимание уделяется результату.

Существует множество областей и типов задач, к которым можно применить методы коллективного интеллекта. Область, в которой методы коллективного интеллекта обычно используются, — это генерация идей, обсуждение и решение с сетями сотрудников, клиентов и других внешних сторон. Иногда может присутствовать соревновательный элемент или другие стимулы для участия. Подходы коллективного интеллекта также помогают организациям действовать в соответствии с этими идеями, распределяя работу среди людей, которые лучше всего подходят для ее выполнения. Это может не только повысить качество, но и повысить эффективность, поскольку задачи могут выполняться одновременно многими людьми. Коллективная «разведка» также может использоваться для «предсказания» результатов и исхода прогнозируемых событий. Объединение разнообразных взглядов, знаний и опыта сотрудников может повысить точность прогнозов.

В поддержку идеи эффективной коллективной деятельности в образовательном процессе концепция коллективного интеллекта активно используется в сфере преподавания. Чтобы содействовать интеллектуальным сообществам, в которых наш социальный и когнитивный потенциал могут взаимно развиваться и усиливаться, преподаватели должны быть готовы создавать, развивать и поддерживать общий педагогический потенциал в среде сотрудничества [3]. Сообщества знаний — это не закрытые сообщества. Они растут и расширяются, как только устанавливаются общие места опыта и строится программа сотрудничества для достижения успехов в профессиональном учебном сообществе. Таким образом, коллективное сотрудничество и коллективный интеллект являются основной стратегией сосредоточения внимания на динамике разумного человеческого взаимодействия, и что управление этой динамикой должно быть организовано вокруг индивидуального интеллекта и коллективного интеллекта с высоким уровнем осознания и внимательности. Возникает конструкция коллективного интеллекта в вузах, которая кажется неотделимой от вновь возникающих форм педагогического профессионализма — отсюда постулирование определения: коллективный интеллект в вузах — это то, когда проницательное сообщество развивает способность постоянно создавать и продвигать новые способы мышления и действия согласованно и с проницательностью для повышения успеваемости учащихся.

Благодаря многоплановому взгляду на работу преподавателей постулируется идея, что они должны осознавать собственное создание знаний как значимое новое значение в контексте. В здоровой, доверительной среде люди признают и активно реализуют свои личные сильные стороны и вклад в коллектив как жизненно важные для создания уникального целого, которого могло бы не быть, если бы не присутствие каждого участника с его одновременным вкладом. Это открывает новое представление о роли преподавателей в их собственном профессиональном развитии, когда они критически размышляют над предпосылками или предположениями о себе и других, оценивают новые уровни способностей и сопереживания и действуют в интересах коллективного разума. В этом контексте мы видим, что эти профессионалы готовы действовать определенным образом в знак признания новых способов мышления и

совместных действий. В то же время люди не только осознают различия и важность инклюзивности, но также готовы синтезировать противоречия в стремлении создать новый образовательный продукт. Существует прославление различий как приветствуемого вклада в целое, а создание новых знаний в конструкции коллективного разума — это больше, чем просто набор различий. Это новая конструкция, осмысленно разделяемая всеми вовлеченными участниками. Из этого мы в своей профессиональной деятельности делаем вывод о том, что совместный профессионализм не только возможен, но и способствует получению результатов, имеющих ключевое значение для общества знаний. В той мере, в какой существует потребность в сосредоточении внимания на вузе как образце образовательного сообщества 21-го века, анализ показывает, что такая потребность находится в пределах возможностей профессии преподавателя. Роль профессионального преподавателя как человека, способного на сотрудничество, желающего и способного создавать новые способы коллективного мышления и действия в ответ на уникальные вызовы конкретного контекста, вполне реальна для рассмотрения. Она может формировать новый образ профессионального преподавателя, новую структуру профессионализма, включающую в себя:

- изменение мышления о своей деятельности с особым упором на сотрудничество;
- явное признание способности преподавателя способствовать формированию значимого нового смысла;
- применение самокритичной рефлексии с особым осознанием предпосылок;
- использование визуальной творческой репрезентации результатов, продуктов, основанной на понимании и взаимопонимании.

Понятию многоаспектного профессионализма присуще предположение, что анализ работы преподавателей сам по себе должен быть многомерным. Исходя из данного предположения, кафедра английского языка международной профессиональной деятельности реализует концепцию коллективного интеллекта в профессиональном сотрудничестве по следующим направлениям. Создаются междисциплинарные проекты с выпускающей кафедрой, что находит отражение в издании коллективных аутентичных материалов. Стали разрабатываться коллективные внутрикафедральные проекты для студентов различных специальностей. Так, для курса теории и практики перевода подготовлен совместный семинарий и практикум для студентов гуманитарных и экономических специальностей. Коллектив преподавателей кафедры активно разрабатывает и обновляет творческие задания для практических занятий и тестирования, направленных на реализацию творческих возможностей личности и создание коллективного творческого продукта. Многочисленные творческие задания с использованием таких форм как конкурс инновационных идей, в т. ч. в известном формате *Elevator Pitch* с привлечением инвесторов для оценки перспективности и значимости предлагаемой идеи, являются примером эффективного использования коллективного интеллекта. Продолжением коллективного межвузовского сотрудничества является подготовка и участие в совместных проектах (МГИМО-Университет, Финансовый университет при Правительстве РФ (Москва), Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, РУДН и др). Данные проекты ориентированы на развитие академической мобильности студентов и преподавателей, совместное участие в конференциях и форумах, направление на краткосрочную стажировку (на паритетных условиях), определение точечного взаимодействия в узких сферах. Активное участие студентов и преподавателей кафедры в данных проектах свидетельствует об эффективности данного подхода и перспективах использования коллективного интеллекта в профессиональной деятельности кафедры.

Создание творческого коллектива преподавателей, создающих новые подходы с общим педагогическим значением, предполагает организацию такой школы общества знаний, которую можно назвать «обучающимся обществом», зависящим от индивидуального вклада каждого преподавателя в коллективный образовательный продукт. Здесь мы усматриваем основу для рассмотрения понятий коллективного интеллекта, связей и взаимодействия, поскольку преподаватели вместе создают новые знания. Коллективный интеллект (коллективный разум) в организации успешного

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

образовательного процесса мы рассматриваем применительно к сотрудничеству преподавателей, преподающих данную дисциплину в вузе, к творческой организации студентов в учебном процессе для работы в командах и для создания ими собственного творческого продукта, а также в контексте межвузовского сотрудничества творческих преподавателей-новаторов в данной области преподавания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Lauder, H. Education in search of a future / H. Lauder, Ph. Brown. — London: The Falmer Press, 1988. — 360 p.
2. Levy, P. Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace / P. Levy. — New York: Plenum Trade, 1997. — 277 p.
3. Limerick, D. Managing the new organisation: Collaboration and sustainability in the post-corporate world. 2nd ed. / D. Limerick, B. Cunningham, F., Crowther. — St. Leonards, NSW: Allen and Unwin, 2002. — 220 p.

СТРАХ ГОВОРИТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ: ПРИЧИНЫ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

О. С. Жуковец

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

В статье рассмотрены понятие ксеноглоссофобии и ее проявления на занятиях по английскому языку. Много внимания уделяется причинам страха и избегания говорить на иностранном языке. Предлагаются стратегии преодоления неуверенности в себе, страха ошибок, повышения мотивации студентов к спонтанной речи. Даются рекомендации по вовлечению «неговорящих» студентов в процесс коммуникации на английском языке, созданию в аудитории комфортной образовательной среды.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка; страх говорить; ксеноглоссофобия; мотивация; комфортная образовательная среда.

FEAR OF SPEAKING IN ENGLISH CLASSES: REASONS AND COPING STRATEGIES

O. S. Zhukovets

*Belarusian State University
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, 800108@tut.by*

The article considers the concept of xenophobia and its manifestations in English classes. Much attention is paid to the causes of fear and avoidance of speaking a foreign language. Strategies for overcoming self-doubt, fear of mistakes, increasing students' motivation for spontaneous speech are offered. Recommendations are given on involvement of «non-speaking» students in the process of communication, creating comfortable learning environment in the classroom.

Keywords: foreign language teaching; fear of speaking; xenoglossophobia; motivation; comfortable learning environment.

Боязнь иностранного языка, также известная как ксеноглоссофобия, представляет собой чувство беспокойства, нервозности и опасности, возникающее при изучении или использовании неродного языка.

Каждый преподаватель в своей практике сталкивался с ситуацией, когда студенты не хотят или отказываются говорить на занятии. При этом они могут быть достаточно трудолюбивыми, уделяют много внимания изучению правил, своевременно выполняют задания преподавателя, если эти задания не связаны с активным говорением в аудитории. В случае необходимости преимущественно говорят очень тихо, не готовы к вопросам со стороны преподавателя и одноклассников, а иногда и вовсе просят выслушать их наедине.

В личной беседе студенты объясняют свое «молчание» сложностью английской грамматики, заметными различиями между грамматической структурой английского и родного языка. Жалуются на отсутствие спонтанности, торможение и задержки при переводе грамматических конструкций с родного языка на английский в процессе устной речи.

Другая причина, по которой учащиеся не участвуют в обсуждении на английском языке — проблемы со словарным запасом. Невозможность подобрать точные слова для выражения своих чувств — неприятный опыт, отражающийся на речевой активности студентов.

Для активизации лексики в устной речи, необходима продуманная психолого-педагогическая система. Высока важность не только пополнения словарного запаса, но и способность активно им управлять, используя в коммуникации. Решая проблему ограниченного вокабуляра, преподавателю необходимо объяснять студентам разницу между рецептивной и продуктивной лексикой, а также уровнями идентификации (узнавания) и производства (выражения).

Важно научить студентов спонтанно извлекать нужное слово из памяти, точно воспроизводя произношение или написание, используя необходимые знания в морфологии, синтаксисе, семантике, прагматике и социолингвистике. Отсутствие одного

из этих компонентов мешает производству речи, свободному использованию словарного запаса. Поэтому процессу устного общения в аудитории предшествует и сопутствует скрупулезная языковая работа.

Проблема заключается еще и в том, что большинство студентов неэффективно используют уже имеющиеся словарные запасы в речи и не могут передать свои идеи в ясной и понятной форме. По этой причине учащиеся избегают ситуации активной коммуникации в группе, предпочитая виды учебной деятельности, несвязанные устной с речью. Некоторые авторы утверждают, что 80 % материала, первоначально изученного в аудитории, теряется в течение 24 часов, если студенты не закрепляют его на практике [1, р. 64].

Таким образом, нежелание говорить чаще всего является следствием нехватки словарного запаса и грамматических навыков.

Страх ошибок является еще одной преобладающей трудностью наряду с проблемами словарного запаса. В аудитории не всегда царит комфортная атмосфера взаимного доверия. Порой преподаватель может неосознанно демонстрировать негативное отношение к ошибкам, слишком часто использовать методы прямой коррекции. Это заставляет учащихся стыдиться ошибок, исправляемых прямо по ходу речи, когда преподаватель дает подробные объяснения, акцентируя внимание на незнании конкретного студента. Эти ситуации вызывают чувства смущения и униженности. Студент самоизолируется и на занятии любой ценой избегает ситуации, когда необходимо использовать устную речь.

Страх ошибок убивает беглость. Разговор по-английски воспринимается как стрессовая деятельность. А если в прошлом у студента были ситуации, когда акцентировались его слабые речевые навыки, страх ошибок становится сильнее. Человек уклоняется от говорения, чтобы не повторить прошлый негативный опыт. Как следствие, студент не совершенствует навыки устной речи из-за намеренного избегания коммуникативных упражнений.

Понимание и такт — неотъемлемые составляющие адекватного исправления ошибок. Преподавателю важно донести до учащихся, что даже носители языка делают ошибки, говоря по-английски. Являясь не носителем языка, в учебном процессе нужно меньше сосредотачиваться на себе, а больше на желаемом результате. Ошибки — естественная часть изучения языка, и они плохи только в том случае, если студенты на них не учатся.

Еще одной причиной отказа говорить на уроках английского языка, является страх быть неправильно принятым и понятым. Он связан с общечеловеческим страхом отвержения социумом. Паника возникает, когда студент делает то, что ему не нравится, и то, в чем он неуверен и уязвим. Опасения стать объектом критики со стороны других очень распространены среди студентов. Многие боятся, что в группе их осудят за ошибки в грамматике или произношении. Безуспешные попытки объяснить что-то собеседникам вызывают разочарование и уныние. Студент чувствует, что его английский недостаточно хорош. Пропадает уверенность в себе. Возникает страх публичных выступлений. Для многих студентов устное высказывание на занятиях — это уже публичное выступление, связанное с паникой и беспокойством. Это беспокойство мешает спонтанности иноязычной речи.

Совершение ошибок ощущается как провал. Тревога снижает способность мозга к языковой работе. Страх осуждения заставляет избегать ситуаций устного общения. Обычные тренировочные упражнения в аудитории воспринимаются как испытание, которое будет оценено преподавателем и одногруппниками.

Еще один фактор, влияющий на спонтанность речи, — мотивация. Мотивация — это интерес, позитивное отношение и желание действовать в определенной сфере. Задача преподавателя — сначала прокачать языковую компетентность, а затем дать толчок (мотивацию) к ее реализации.

В изучении иностранных языков принято разделять инструментальную и интегративную мотивацию. Инструментальная определяется как четко осознаваемая польза от занятий. Например, студент хочет выучить язык, чтобы сдать экзамен, использовать его в своей работе, в поездках за границу и т. д. Интегративная мотивация

проявляется в желании связать свою жизнь с изучаемым языком или быть интегрированным в определенный социум. При такой мотивации студенту хочется больше знать о культуре и ценностях общества, чтобы установить контакт с местными жителями, жить в стране изучаемого языка. Следует учитывать инструментальные, интегративные и личностные цели обучения. Преподавателю важно знать тип мотивации студентов, чтобы стимулировать их участие в общении в аудитории.

Сильная мотивация вызывает осознанную речевую активность, порождает действия, направленные на конкретную образовательную цель. Преследуя личные цели, студентам легче практиковать навыки устной речи без оглядки на других и страха быть высмеянным за ошибки. Высокомотивированные студенты менее нервозны, говорят легко и эффективно.

Таким образом, можно выделить факторы, влияющие на нежелание студентов говорить в аудитории: ограниченные лексические и грамматические навыки, страх ошибиться, страх быть непонятым, отсутствие уверенности в себе и мотивации [2, p. 52].

Важно, чтобы преподаватель был осведомлен о причинах «молчания», чтобы оказать своевременную помощь в преодолении боязни иностранного языка.

Необходимо создать в аудитории удобную для свободной коммуникации обстановку, учитывать индивидуальные потребности и особенности учащихся, выбирать адекватные методы обучения, реакцию на ошибки, чтобы сохранить вовлеченность студентов и их уверенность в собственных силах.

Важно поощрять языковую автономию учащихся, прокачивать уверенность в себе. Многие студенты очень зависимы от преподавателя, его реакций на ошибки. Отсюда неспособность спонтанно реагировать на иностранном языке, затруднения в выражении своих мыслей даже в простых разговорах. Многим трудно говорить по-английски из-за застенчивости, боязни почувствовать себя уязвимым. Возникает ощущение неуверенности, неловкости, скованности, снижение настроения и нежелание говорить даже на интересующую студента тему.

Владение языком означает умение использовать языковой материал, как в устной, так и в письменной речи, способность выражать чувства, мысли, переживания в различных контекстах. Страх говорить ограничивает возможность полноценного использования словарного запаса и грамматического инструментария, не дает прокачать навыки произношения и аудирования. Студентам важно понимать, что, говоря по-английски в рамках занятий, они видят свои собственные ошибки и учатся у других. Знания грамматических правил и заучивания слов недостаточно. Спонтанное общение — основа для совершенствования навыков иноязычной коммуникации [3, p. 120].

Цель преподавателя в работе с «неговорящими» студентами — учить английскому без страха в комфортной среде. Никто не идеален, а суть процесса обучения в совершении ошибок и возможности на них учиться. Существует множество инструментов педагогики и психологии, которые можно использовать для преодоления застенчивости, неуверенности в себе и страха говорить. Для преподавателя важно посвятить им свое время и усилия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Bailey, P. Foreign language anxiety and learning style / P. Bailey, A. J. Onwuegbuzie, C. E. Daley // *Foreign Language Annals*. — 1999. — Vol. 12, N. 4. — P. 36—72.
2. Chakrabarti, A. Second Language Learning Anxiety and Its Effect on Achievement / A. Chakrabarti, M. Sengupta // *Language in India*. — 2012. — N. 8. — P. 50—78.
3. Lightbown, P. *How Languages are Learned*. 2nd ed. / P. Lightbown, N. Spada. — Oxford: Oxford University Press. — 1999. — 234 p.

КОНВЕРСИЯ КАК СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н. А. Костерова

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

В современном английском языке можно наблюдать известное количество разнообразных процессов словообразования, расширяющих его словарный запас. В данной статье рассматривается относительно новый, но весьма продуктивный способ словообразования, а именно, конверсия, а также предлагается самый общий обзор случаев конверсии в современных англоязычных толковых словарях и популярных средствах массовой информации, с использованием классификации, предлагаемой англоязычными лингвистами. Основное внимание уделяется самым распространенным видам конверсии: глагол-существительное, существительное-глагол, прилагательное-глагол. Наречия, союзы, предлоги реже подвергаются конверсии и в данной группе более подробно рассматриваются самые продуктивные с точки зрения образования конверсии предлоги, отдельные из которых могут трансформироваться в категории существительного, прилагательного и наречия и даже глагола.

Ключевые слова: словообразование; конверсия; морфологическая категория; сужение семантического поля.

CONVERSION AS WORD FORMATION IN ENGLISH

N. A. Kosterova

Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, natalkos@rambler.ru

There are many different processes of word formation in English that expand its vocabulary. This article discusses one of the relatively new but productive ways of word formation, namely conversion. The article provides an overview of conversion examples from modern English language dictionaries and British mass media and a basic classification of conversion cases proposed by English linguists. The article focuses on the most common conversion cases: verb-noun, noun-verb, adjective-verb. Prepositions, conjunctions, adverbs are less productive although some prepositions can easily become adverbs, nouns, adjectives and even verbs.

Key words: word formation; conversion; morphological category; conversion semantic limitations.

Основными способами словообразования в английском языке являются следующие:

— словосочетания, т. е. образование нового слова путем объединения двух или нескольких различных слов, при этом значение нового, непосредственно связано со значением исходных: *life + guard = lifeguard*, *head + light = headlight*;

— деривация, т.е. процесс создания новых языковых единиц, дериватов, путем добавления приставки и / или суффикса: *light + en = lighten*, *convenient + in = inconvenient*;

— смешение, т. е. сочетание частей двух разных языковых единиц для образования нового слова путем фонетического слияния: *breakfast + lunch = brunch*, *work + alcoholic = workaholic*;

— клиппинг, укорачивание известных ранее слов: *advertisement = ad*, *memorandum = memo*;

— образование акронимов, т. е. образование слова из первых букв языковых единиц, представляющих фразу или целое предложение: *United Nations = UN*, *no reply is necessary = NRN*;

— создание неологизмов, т.е. абсолютно новых слов, описывающих объекты новой реальности: *lockdown*, *workation* [1].

Особое место среди вышеперечисленных способов занимает конверсия, которая становится все более популярной в современном английском. Конверсией называется такой способ словообразования, при котором языковая единица может переходить из одной морфологической категории в другую без изменения внешней формы. Например, существительное *phone* (телефон) и глагол *phone* (звонить). Подобная конверсия становится особенно распространенной в английском языке потому, что базовые формы существительных и глаголов во многих случаях идентичны, что практически

невозможно встретить в языках, в которых у глаголов есть категория рода, склонения и спряжения, например, в русском.

Статус конверсии еще не до конца определен: некоторые лингвисты считают, что это подвид деривации, другие настаивают, что это самостоятельный способ словообразования. Однако большинство сходится во мнении, что данный способ станет еще более распространенным в английском языке в силу своей простоты и доступности даже детям, которые, как известно, активно занимаются словотворчеством.

Так как конверсия сравнительно новый способ словообразования, терминология, связанная с ней еще не окончательно закрепились. Самое распространенное название «конверсия», так как исходное слово переходит (*is converted*) в другую морфологическую категорию, а, кроме того, используется термин «нулевая деривация» (*zero-derivation*), т.е. переход слова в другую морфологическую категорию без видимых приставок и суффиксов. Конверсию также называют функциональным сдвигом (*functional shift*), потому что изменяется грамматическая функция деривата.

Большинство лингвистов сходится во мнении, что конверсия является абсолютно свободным процессом и любая лексическая единица, если возникает такая необходимость, может переходить в другую часть речи. При этом не возникает морфологических ограничений, за исключением существительных-дериватов, первоначально образованных от глаголов. Например, существительное “*refusal*” (отказ), образованное от глагола “*refuse*” (отказывать) никакого глагола образовать не может в силу того, что уже существует глагол с подобным значением [см., напр.: 2].

Небезынтересно отметить такое достаточно распространенное явление как сужение семантического поля у слов-дериватов. Например, английский глагол “*nick*” имеет несколько значений: воровать, обрезать, арестовать, в то время как существительное “*nick*” означает «порез». («Тюрьма» и «полицейский участок» используются только с определенным артиклем “*the*”). Существительное “*paper*” может означать бумагу, газету и даже документ. В роли глагола это «клеить или крепить бумагу на стену». Данные примеры показывают, что после конверсии могут сохраняться только отдельные значения исходных слов.

Во многих случаях конверсия абсолютно очевидна, потому что два слова графически идентичны. Однако направление конверсии, т. е. какое слово является дериватом, иногда практически невозможно определить. Критериями для этого могут быть следующие факторы:

- 1) семантическая зависимость (слово, которое передает значение другого, является дериватом);
- 2) частота использования (у деривата этот показатель, естественно, ниже);
- 3) семантическое поле (у деривата количество значений меньше);
- 4) фонетическая форма (если суффикс слова не совпадает с теми, которые характерны для данной грамматической категории, то это дериват).

Основными случаями конверсии являются: переход из категории существительных в категорию глаголов и наоборот из категории глаголов в категорию существительных. Конверсия «прилагательное — глагол» также распространена, но встречается реже.

Рассмотрим конверсию «глагол — существительное». Существительные, образованные от глаголов, могут выражать интеллектуальное состояние или ощущение. Например, существительные *experience*, *feel*, *hope*.

She has years of experience in the computer industry.

The race between George Bush and All Gore at times had the feel of a death struggle.

The new budget did not offer hope to unemployed people.

В следующей группе существительные, образованные от глаголов, называют событиями или видом деятельности: *love*, *call*, *visit*, *increase*.

He called Gore and they had a few laughs about the unpredictability of life.

There were renewed calls for tougher immigration laws.

The President arrived in Taiwan for a three-day visit.

There has been significant increase in the number of young people who smoke.

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Существительные еще одной группы по смыслу непосредственно связаны с подлежащим исходного глагола: например, *clone, contact, command*.

*An animal is able to give birth to a healthy animal that is the clone of different species.
Jury members must avoid contacts with the defendants and their families.*

Franco was in overall command of the military.

Глаголы, образованные из существительных, можно разделить на несколько подгрупп. Подобные глаголы могут означать действия «класть, помещать» во внутрь или на поверхность; например, *“to pocket”* означает *“to put into the pocket”*; *“to film — to put into a film”*. Следующая группа — это глаголы со значением «снабжать, давать, придавать форму».

The most successful are Marx@Spencer, Fenwick, John Lewis — to name a few.

We have been shaped by our past experiences.

Еще одну группу представляют глаголы, выражающие действие, которое выполняется с помощью существительного-инструмента или существительного-оборудования. Например, глаголы *to hammer, to break*.

Someone was hammering in the cellar.

The driver braked hard but couldn't avoid hitting a car in front.

Если конверсия происходит в группе одушевленных существительных, то глагол-дериват будет означать действовать в роли исходного существительного. Например, глагол *to host* означает «вести себя как хозяин» (*host*).

Both were international events and hosted about the same number of journalists.

Еще одна группа объединяет глаголы, означающие «превратить что-то в исходное существительное». Показательными примерами являются *to schedule, to rule*.

They scheduled the factory for completion in 2020 and 2021.

Portugal ruled East Timor for nearly four centuries.

Конверсия «прилагательное — глагол» встречается не так часто. У глаголов-дериватов преобладает значение «приобрести качество, выраженное прилагательным». Например, *to black, to slow, to open*.

You'd have domestic production falling, whole cities blacked out, the industries threatened.

Several factors combined to slow consumer spending last month.

He has challenged the West to open up international financial institutions to leaders of the developing world.

Еще менее подвержены конверсии такие категории как наречия, предлоги и союзы. Самыми продуктивными, тем не менее, являются предлоги, отдельные из которых могут трансформироваться в наречия, прилагательные, существительные и глаголы. Например, предлог *up*.

The MPs stood up (наречие) *when the Queen entered.*

As expected food prices are up (прилагательное).

They have upped taxi fares because of the rise in fuel prices (глагол).

Businesses were on the up and up — they were doing better each year (существительное).

Наречия *inside, outside* регулярно используются в роли существительных.

The company had a credibility gap between the image that it cultivated on the outside and how African Americans were treated on the inside.

Среди союзов можно выделить *if* и *but* и их конверсию в существительные.

Let's have no ifs and buts, the president is determined to proceed with the plan [3; 4].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что достаточно много новых слов появляется в английском языке в результате конверсии. Приведенные примеры из средств массовой информации доказывают распространенность этого явления в современном английском. По мнению лингвистов конверсия, пусть не всегда грамматически корректная, еще чаще присутствует в повседневном разговорном языке, который во многом и стимулирует этот процесс. Этот способ словообразования не представляет проблем для переводчиков и тех, кто изучает английский язык как иностранный, потому что значения дериватов легко угадываются. Тем не менее феномен конверсии требует внимательного изучения не только со стороны лингвистов,

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

которые рассматривают его в рамках исследования эволюции английского языка, но и со стороны изучающих данный язык, поскольку это эффективный и действенный способ расширить лексический запас для ежедневной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Translation Journal: Grammatical Conversion in English: Some new trends in lexical evolution [Electronic resource]. — Mode of access: <http://accurapid.com/journal>. — Date of access: 30.10.202
2. Fox, G. Macmillan English Dictionary for advanced learners / G. Fox. — Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002 — 1691 p.
3. The Times [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.thetimes.co.uk>. — Date of access: 30.10.202
4. The Independent [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.independent.co.uk>. — Date of access: 30.10.202

ФОРМИРОВАНИЕ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТА-МЕЖДУНАРОДНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О. В. Косточкина¹⁾, У. М. Гуленок²⁾

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

²⁾Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, gulenok2011@yandex.by

В статье раскрывается роль иностранного языка в формировании общих профессиональных компетенций специалистов-международников, в том числе кросскультурной компетенции; также обосновывается необходимость развития преподавателем иностранных языков собственной лингводидактической компетенции как предпосылки для создания благоприятной атмосферы для формирования у студентов навыков взаимодействия в интеркультурной среде. В качестве примера рассматриваются кейс-метод и метода шестигранного обучения.

Ключевые слова: кросскультурная компетенция; лингводидактическая компетенция; образовательные методики; кейс-метод; метод шестигранного обучения.

CROSSCULTURE COMPETENCE FORMATION WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FUTURE INTERNATIONAL AFFAIRS EXPERTS

O. Kostochkina^a, U. Gulenok^b

^aBelarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus

^bBelarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus

Corresponding author: O.V. Kostochkina (kostolga@bsu.by)

The article describes the role of a foreign language in the forming of general professional competencies of specialists in the field of international relations, including cross-cultural competence; it also substantiates the need for a foreign language teacher to develop their own linguodidactic competence as a ground for creating a favorable atmosphere for the formation of students' skills of interaction in an intercultural environment. As an example, the case method and the method of hexagonal learning are considered. The necessity of supplementing foreign language curricula with topics that contribute to the formation of cross-cultural competence among students learning international relations is emphasized.

Keywords: cross-cultural competence; linguodidactic competence; educational methods; case method; hexagon learning method.

Профессиональные компетенции специалиста-международника, в соответствии с образовательным стандартом высшего образования, включают, помимо прочего, свободное владение иностранными языками [1]. По мнению авторов, иностранный язык как учебная дисциплина играет не менее важную роль, чем учебные дисциплины специального профиля, в формировании общекультурных компетенций будущих специалистов-международников, безусловно необходимых для их участия в международном общении: владение корпоративной культурой и методами делового общения в интернациональной среде, умение адаптироваться к условиям работы в составе многоэтнических и интернациональных групп и т. д. [2, с. 27]. Связано это, прежде всего, с функцией языка как инструмента познания и овладения общественно-историческим опытом и знаниями, передачи культурного наследия от поколения к поколению [3]. Наконец, изучение иностранного языка не может происходить в отрыве от изучения социокультурных норм и традиций страны.

Важность кросскультурной (межкультурной) компетенции подчеркивается в работе Р. Хенви «Достижимая глобальная перспектива». Американский ученый относит понятие *кросскультурной компетенции* к области психологии, отвечающей за формирование у человека понимания культуры других. Согласно Р. Хенви, кросскультурная компетентность имеет четыре уровня. Мы полагаем, что процесс перехода от одного уровня овладения кросскультурной компетентностью к другому происходит параллельно с общим процессом обучения человека. Так, можно сказать, что переход на первый уровень происходит еще в детстве с формированием наиболее

общего представления о самых распространенных чертах той или иной культуры, со знакомством с известнейшими стереотипами о ней [4, с. 631—632]. К достижению же четвертого уровня — абсолютного понимания чужой культуры, умения оценивать те или иные события и явления глазами ее носителя — человек приближается к моменту завершению обучения в высшем учебном заведении, с получением соответствующих узконаправленных знаний и навыков, о которых мы говорили ранее.

На наш взгляд, ведущая роль в завершении перехода на четвертый уровень владения кросскультурной компетенцией принадлежит именно изучению иностранного языка. Можно выделить несколько рекомендаций, которые поспособствуют большей эффективности данного процесса, часть из них были отмечены в исследовании ученых из института *Global Cognition*. Ускорению развития кросскультурной компетенции способствуют:

- развитие своего познания культуры;
- планирование межкультурной коммуникации и активное вовлечение в нее;
- осознание собственной культурной идентичности;
- управление своим отношением к культуре;
- формулирование культурного объяснения поведения людей и др. [4, с. 632—

633].

Однако вышеописанные рекомендации относятся к самостоятельной работе студентов по формированию кросскультурной компетенции. Сконцентрируемся на некоторых методиках, полезных непосредственно для преподавателей иностранных языков.

Лингводидактическая компетенция как способность взаимодействовать с представителями различных национальных культур в процессе организации образовательной деятельности, с учетом особенностей их культур, национальных проявлений, с опорой на те национально-культурные личностные преимущества, которые наиболее оптимально содействуют решению поставленных образовательных задач — одно из ключевых качеств преподавателя иностранного языка [5, с. 620]. Лингводидактическая компетенция преподавателя может выражаться как пассивно, так и активно. Пассивное ее выражение, на наш взгляд, не связано с организацией каких-либо образовательных мероприятий напрямую, а предполагает выстраивание коммуникации с иностранными студентами определенным образом, принимая во внимание их национально-культурные особенности.

Приведем некоторые рекомендации по взаимодействию языковых преподавателей со студентами из Туркменистана, составляющих более 20 % от общего количества иностранных студентов в высших учебных заведениях Беларуси [6]. Как отмечается в исследовании А. А. Григоряна, кандидата философских наук, студенты из Туркменистана немногословны и вежливы. Они достаточно скрытны и с трудом пускают людей в свой внутренний мир. Студенты-туркмены крайне самолюбивы, поэтому они вряд ли признаются в том, что что-то не поняли. Они также вряд ли сознаются в том, что какая-либо учебная задача представляет для них особую трудность, поскольку признать собственную невозможность справиться с данной задачей для них сродни потере собственного лица. Кроме того, объяснять учебный материал студентам-туркменам необходимо на наглядных примерах [7], поскольку у большей части из них конкретное, а не абстрактное мышление.

Наконец, остановимся на некоторых методиках активного выражения лингводидактической компетенции преподавателя, способствующих формированию кросскультурной компетенции у студентов-международников. Среди таких методик — не только привычные внеклассные мероприятия (например, экскурсии), встречи с носителями языка, исследовательская и проектная деятельность, но и некоторые другие, более отвечающие современным тенденциям преподавания иностранных языков [4, с. 632]. В частности, метод кейсов, уже достаточно прочно укоренившийся в преподавательской практике. Кейс — это событие из реальной жизни, произошедшее в той или иной сфере деятельности, сформулированное таким образом, чтобы побудить студентов к активной дискуссии на его предмет [8]. Кейс-метод в преподавании английского языка может быть использован с учетом специфики предмета, например,

посредством выбора наиболее актуальных новостей из политической, экономической и иных сфер, представляющих интерес для студентов-международников.

Далеко не новым, но отнюдь не популярным является метод шестиугольного обучения. Впервые этот метод был освещен кандидатом исторических наук, Георгием Аствацатуровым, в статье «Шестиугольное обучение как образовательная технология», посвященной описанию применения данной методики обучения в образовательных учреждениях Великобритании. Метод шестигранного обучения не только способствует формированию кросскультурной компетенции, но и, в общем, развивает критическое мышление студентов за счет использования последними таких мыслительных операций, как сопоставление, классификация, обобщение, систематизирование, поиск доказательств и др. Гекс — это шестиугольная карточка, которая включает в себя информацию по определенному вопросу. В зависимости от цели урока гексы соединяются друг с другом благодаря определенным связям. В процессе работы обучающиеся, анализируя учебный материал, имеют возможность выбора собственной классификации, систематизации, поиска доказательств, подбора уникальных связей между явлениями, а также использования примеров из личного опыта. При заполнении гексов есть возможность самостоятельно выбрать способ соединения шестигранников, в результате чего может появиться не один путь, а несколько способов решения учебной задачи [9, с. 71—72]. Организация работы студентов-международников с гексами может происходить по-разному: самостоятельное заполнение пустых шестиугольников студентами (как в группе, так и индивидуально); систематизация шестиугольников, заполненных преподавателем и др.

Существуют и иные методики, способствующие поощрению кросскультурных компетенций студентов-международников (*edutainment*, коллажирование и др.). Любая из методик, выбранных преподавателем иностранного языка, призвана влиять на эффективность данного процесса как части формирования профессиональных компетенций специалистов-международников в общем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Образовательный стандарт высшего образования по специальности 1 — 23 01 01 Международные отношения [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104673/1/%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%9E_1-23_01_01-2013.pdf. — Дата доступа: 30.10.2022.
2. Воевода, Е. В. Подготовка специалистов-международников к межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе / Е. В. Воевода // Современная коммуникативистика. — 2012. — № 1. — С. 26—31.
3. Функции языка [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. — Режим доступа: <https://bigenc.ru/linguistics/text/4725634>. — Дата доступа: 30.10.2022.
4. Гончарова, И. Н. Развитие кросскультурной компетенции у обучающихся как необходимая составляющая успешной подготовки к профессиональной деятельности / И. Н. Гончарова, Г. И. Воронина // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. им. Е. Н. Солововой, Обнинск, 5—6 нояб. 2019 г. / под ред. М. А. Буровой [и др.]. — Обнинск: Титул, 2020. — С. 632—636.
5. Варламова, Е. Ю. Учет национально-культурного фактора как проявление лингводидактической компетенции личности / Е. Ю. Варламова // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. им. Е. Н. Солововой, Обнинск, 5—6 нояб. 2019 г. / под ред. М. А. Буровой, А. Е. Буровой и др. — Обнинск: Титул, 2020. — С. 620—624.
6. Названо число студентов из Туркменистана, обучающихся в Беларусь [Электронный ресурс] // Интернет-портал СНГ. — Режим доступа: <https://e-cis.info/news/568/101589> — Дата доступа: 30.10.2022.
7. Григорян, А. А. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана / А. А. Григорян, Е. Б. Попкова [Электронный ресурс] // Филологический класс. — 2021. — Т. 26, № 4. — С. 302—315. DOI:10.51762/IFK-2021-26-04-27.
8. Исмаилова, Р. Современные подходы в преподавании английского языка / Р. Исмаилова, У. Кулижанов, Д. Хабибрахманов [Электронный ресурс] // Scientific Progress. — 2022. — Vol.3, N 1. — P. 309—312. — Mode of access: <http://scientificprogress.uz/storage/app/media/3-1.%20047.%20309-312.pdf>. — Date of access: 30.10.2022/
9. Боброва, К. Н. Шестиугольное обучение как способ развития критического мышления на уроках английского языка / К. Н. Боброва // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. им. Е. Н. Солововой, Обнинск, 5—6 нояб. 2019 г. / под ред. М. А. Буровой, А. Е. Буровой и др. — Обнинск: Титул, 2020. — С. 71—75.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ *E-TIVITIES* В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. С. Кузьмина-Мамедова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, kuzmina8oelena@gmail.com*

В статье рассматриваются современные аспекты электронного обучения иностранному языку в ВУЗе в условиях цифровизации. Приводится авторская цифровая технология обучения иностранному языку «*e-tivity*». Также уделено внимание этапам и компонентам подготовки занятий с использованием указанной технологии. Приводятся примеры практического применения технологии в процессе электронного обучения, которые могут способствовать повышению мотивации студентов, развитию критического мышления и автономии.

Ключевые слова: электронное обучение; авторская электронная технология; цифровые технологии; модератор; самостоятельная работа.

POTENTIAL USES OF E-TIVITIES TECHNOLOGY IN ONLINE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

E. S. Kuzmina-Mamedova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, kuzmina8oelena@gmail.com*

The article deals with modern aspects of e-learning within the framework university foreign language teaching in the conditions of digitalization. It discusses the author's digital technology «*e-tivity*» that can be used in teaching foreign language. Attention is also paid to the stages and components of the preparation of classes using this technology. Examples are given of the practical application of the technology in the process of e-learning, which can increase students' motivation, development of their critical thinking and autonomy.

Keywords: e-learning; online teaching technology; e-tivity; moderator; individual student work.

В современных условиях цифровизации происходит трансформация процесса обучения иностранному языку в высшей школе, претерпевают изменения функциональные составляющие ролей преподавателя и студента, возрастают требования к приобретаемым в ходе изучения навыкам и умениям, что в свою очередь приводит к необходимости создания новых образовательных технологий, которые смогли бы отвечать растущим потребностям задаваемым временем. Свою актуальность также сохраняет проблема изучения объема онлайн-обучения и эффективности использования его различных технологий в образовательном процессе в условиях современных требований к высокой квалифицированности и компетентности будущего специалиста.

Содержание термина электронной технологии обучения передается через использование программных средств, в которых отражается некоторая предметная область (в нашем случае это иностранный язык и предметная специализация студентов), в той или иной мере реализуется технология ее изучения с помощью информационно-коммуникационных средств, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности посредством Интернета и виртуального взаимодействия. Как показывает мировая практика, внедрение электронного обучения позволяет персонифицировать, контролировать, организовывать процесс обучения так, чтобы поддерживать его непрерывность, обеспечивать доступность учебных материалов; а также создавать дополнительные инструменты мотивации к обучению у студентов и к эмпирической деятельности учащихся.

Неоспоримым же является тот факт, что как следствие вынужденного перехода к дистанционному обучению использование электронных средств обучения иностранному языку уже прочно вошло в образовательную систему. Теперь основной задачей преподавателей и методологов является поиск эффективной адаптации своей текущей методики и практики преподавания наравне с созданием таких технологий электронного обучения и приемов работы с ними, которые помогли бы учащимся в

практическом приобретении новых языковых навыков, в формирования актуальных речевых и межкультурных компетенций в контексте профессиональной подготовки [1, с. 77].

В данной статье мы рассмотрим авторскую технологию электронного обучения, которую можно было бы использовать в процессе обучения иностранным языкам в вузе, поскольку она направлена на активизацию обучающей деятельности учащегося и ориентированы на раскрытие его творческого потенциала.

Электронные технологии «*e-tivities*» британского методолога-новатора в области цифрового обучения профессора Г. Сэлмон (*Gilly Salmon*) были предложены еще в первой половине 2000-х гг. и рассматриваются в двух ее книгах:

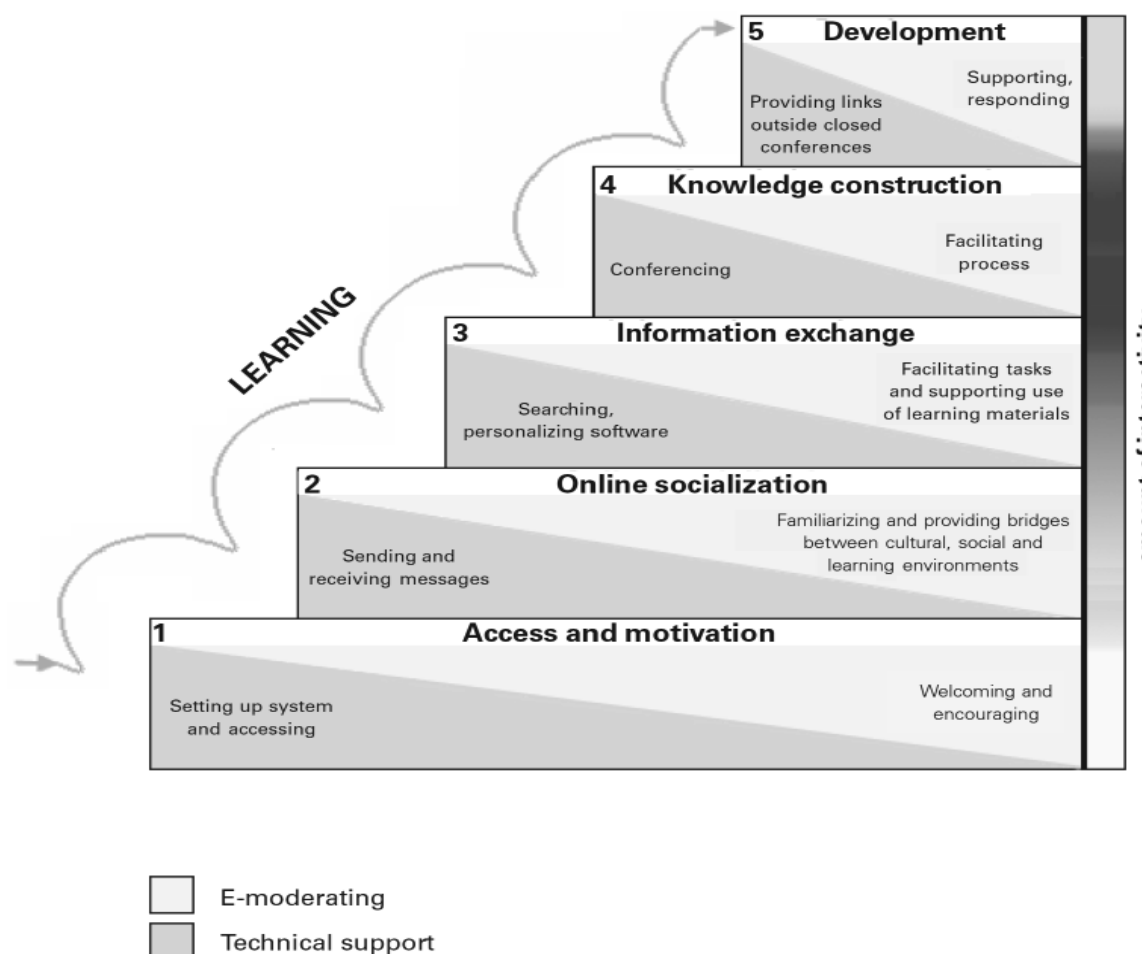
— *E-Moderating: The key to teaching and learning online* — Ключ к преподаванию и обучению *online* (2004 г., 2013 г.);

— *E-tivities: The key to active online learning* — Ключ к активному *online* обучению (2002 г.).

Термин «*e-tivities*» (задача онлайн) определяется автором как основа для изучения чего-либо динамичным и интерактивным способом; это простое упражнение, инициированное модератором и требующее определенного взаимодействия между участниками. В «*e-tivities*» участвуют от двух до двадцати участников, работающих вместе; в основном осуществляется асинхронно и предполагает размещение сообщений на онлайн-дискуссионном форуме либо на блог-ресурсе при содействии электронного модератора. «*E-tivities*» бывают разных видов и зависят от этапа, на котором используются, но у них есть некоторые общие черты:

- мотивирующие и увлекательные цели;
- основаны на обучении через взаимодействие между учащимися/студентами/участниками, в основном посредством письменных сообщений, вызывая ощущение вовлеченности;
- разработаны и проводятся модератором (им выступает преподаватель);
- ориентированы на получение предоставления и получение обратной связи, вызывая чувство сопричастности;
- асинхронны по времени выполнения [2, р. 9].

Поскольку автор утверждает, что для эффективности онлайн-обучения и чувства удовлетворенности от него необходимо осуществлять поддержку участников через структурированный процесс развития, она предлагает пятиступенчатую модель деятельности (*the five-stage framework*) при преподавании и обучении в режиме онлайн, представленную на рисунке [3]. Первый этап включает в себя «*e-tivities*», которые призваны мотивировать учащихся, вызвать интерес к теме, к участию и изучению онлайн-среды обучения. На этом же этапе предполагается выявить любые проблемы с доступом к системе или с техническими навыками у участников взаимодействия. На втором этапе участники связываются друг с другом, чтобы знать с кем взаимодействовать в процессе обучения. Они делятся историями и идеями, объясняют стили и способы обучения. На третьем этапе участники вступают во взаимный обмен информацией, а модератор максимально содействует открытому взаимодействию обмену информацией и стимулирует обмен отговаривает участников. На четвертом этапе развиваются групповые обсуждения, связанные с изучаемой темой, и взаимодействие становится более насыщенным. Задачи модератора: создать условия для развития критического мышления и раскрытия творческого потенциала, распределить студентов на группы и поддерживать (вести) их, стимулировать поток дискуссии, что включает в себя подведение итогов взаимодействия. На данном этапе важно, чтобы студенты чувствовали присутствие модератора, который стимулирует их свежие мысли, выслушивает их и поощряет участие каждого в ходе обсуждения. На пятом этапе участники ищут дополнительные возможности для достижения личных целей. Собранной самостоятельно и полученной от других участников и модератора информации достаточно, чтобы аргументированно высказываться, уверенно оспаривать свои точку зрения и анализировать позиции других участников и оценивать их вклад в процесс обучения. Каждый этап требует от участников овладения определенными техническими навыками (показаны в левом нижнем углу каждого этапа, что отображено на рисунке [4, р. 9].



Пятиступенчатая модель и виды «e-tivities»

Источник: [4, p. 11].

Каждый этап требует от участников различных навыков электронного модерирования (показаны в правой верхней части каждого этапа модели на рис. 1). Полоса интерактивности, расположенная справа от ступеней, указывает на интенсивность интерактивности, которую преподаватель может обеспечить [4, p. 10].

Сэлмон выделяет следующие компоненты каждой «e-tivity»:

Привлекательное название.

Провокационная или бросающая вызов формулировка, информация — «искра» («*spark*»), которая стимулирует активность.

Набор целей обучения, описывающих задачи данного этапа.

Инструктивное сообщение о том, как принять участие. Например, тот, кто приглашает участников опубликовать хотя бы один свой комментарий в обсуждении на форуме или на блог-ресурсе, и ответить хотя бы на еще один комментарий, сделанный кем-то другим.

Список литературы или других соответствующих ресурсов.

Инструктивное сообщение о том, что должны делать участники на последующем более продвинутом этапе.

Инструктивное сообщение, объясняющее роль электронного модератора [2, p. 9].

Приведенная в качестве примера таблица 1 охватывает все важные элементы для разработки «e-tivities», представляя собой рабочий вариант для преподавателя при подготовке инструкций для учащихся. В настоящее время в Интернете в открытом доступе представлено множество примеров уже разработанных для разных тем «e-tivities», с которыми можно ознакомиться [5, p. 2].

По мере накопления опыта в проведении и разработке «e-tivities» их можно изменять, добавляя мультимедиа, экспериментируя с различными инструментами и меняя форму общения [4, p. 12].

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Таким образом, с помощью технологии электронного обучения «*e-tivities*» можно создать интерактивную среду обучения, базирующуюся на самостоятельном обучении студента, развитии его творческого потенциала, путем снижения количества контактной работы с преподавателем до модерации действий учащегося, и освоении определенного массива знаний и навыков по выбранной теме через взаимодействие со своими одноклассниками, которое предполагает рефлексию как их, так и собственной деятельности.

Подводя итог в рассмотрении потенциальных возможностей технологий электронного обучения, подчеркиваем, что сам по себе данный вид обучения — это формат, который меняет модель коммуникаций со студентом, а соответственно и носителя информации; предоставляет разнообразие видов коммуникаций, вариативность их использования и открывает широкие возможности для обогащения процесса взаимодействия преподавателя и студента.

***E-tivity template* — вариант методической разработки**

Title	Make it short and snappy! Share the noise!
Purpose	Why should students do this activity? How will it help them achieve the learning outcomes? - Get to know something about your fellow students - Get acquainted with communicating and sharing resources via a forum
Task summary	Clear instructions for the students to follow Students introduce themselves to each other by sharing a song or piece of music that reflects an aspect of their personality (see below for example introductory post)
Spark	What kicks off the activity? E.g. question, challenge, idea etc.? How is this communicated? E.g. reading, video etc.? Initial post has an introduction with instructions from tutor and a link to a song / reason for choice as an example response
Individual contribution	What should students do in response to the spark? Critique? Evaluate? Reflect? Share response to a brief? Students share a song or piece of music that reflects an aspect of their personality they would like to share with the cohort, with a brief explanation why they chose it.
Dialogue begins	In what way are students meant to respond to other students' contributions? What are the minimum expectations? Students respond to at least one other student's post, e.g. one with a song they like or a connection to another song, but encouraged to respond wider
e-moderator interventions	At what points will the tutor engage in the discussion/wrap up/give feedback etc.? Tutor will intermittently respond to student posts to encourage participation and model behaviour
Schedule & time	How many minutes/hours should a student take to complete the activity? Over what time period? 10-20 mins during 1 st week of term
Next steps	What happens next? Is there a follow up activity? Tutor to post a 'thanks for participating' message, and provide summary of activities to follow next week via the announcements tool

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Котляренко, Ю. Ю. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) / Ю. Ю. Котляренко, О. Б. Симонова // Казан. педагог. журн. — 2020. — № 3 (140). — С. 75—82. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.009
2. Slevin, J. E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback / J. Slevin // Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse (UNEV). — 2006. — Årg. 4, N 9. — P. 1-17. — Mode of access: <https://doi.org/10.7146/unev.v4i9.4914>. — Date of access: 28.10.2020.

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

3. What are e-tivities? [Electronic resource] // Nelson Marlborough Institute of Technology. Mode of access: https://ecampus.nmit.ac.nz/moodle/pluginfile.php/360267/mod_resource/content/1/E-tivities%20Carpe%20Diem.pdf. — Date of access: 30.10.2022.
4. Gilly Salmon E-tivities: The Key to Active Online Learning Edition 2nd eBook [Electronic resource] // New York: Imprint Routledge, 2013. — 240 p. — Mode of access: https://dma-maru.academia.iteso.mx/wp-content/uploads/sites/32/2014/09/Etivities_Salmon.pdf. — Date of access: 29.10.2022.
5. Designing Moodle Forum-based learning activities: E-tivity template [Electronic resource] // University of the Arts London — Mode of access: https://www.arts.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0027/214956/E-tivity-template-and-example.pdf. — Date of access: 30.10.2022.

СПОСОБЫ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ

О. Ф. Курачек

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

Путь освоения иностранного языка долог и труден, и большая часть усилий направлена на умение распознавать и использовать словарные единицы. К счастью, обучение в любое время и в любом месте с помощью смартфонов и интеллектуальных приложений позволяет снизить нагрузку и повысить эффективность изучения лексики. Соответственно, чтобы подтвердить вышеупомянутую идею, были протестированы 87 студентов в течение 2 месяцев и оценена эффективность их индивидуальных стратегий изучения словарного запаса (только приложение для флэш-карт; бумажные заметки и списки слов; как заметки, так и приложение для флэш-карт). Результаты опроса показали, что у группы Только Приложения были значительно более высокие результаты тестов, чем у группы Только Заметки и смешанной группы Приложения и Заметки. Учитывались также такие параметры как уровень владения языком, время, затраченное на учебу.

Ключевые слова: расширение вокабуляра с помощью мобильных устройств; автономное обучение; метакогнитивные стратегии.

WAYS TO EXPAND VOCABULARY USING MOBILE DEVICES

O. F. Kurachek

*Belarusian State University
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, okurachek@mail.ru*

The path of mastering a foreign language is long and challenging, and most of the efforts are focused on the ability to recognize and use vocabulary units. Fortunately, learning anytime and anywhere using smartphones and smart apps allows you to reduce the workload and increase the effectiveness of vocabulary learning. Accordingly, 87 students were tested for 2 months and the effectiveness of their individual vocabulary learning strategies was evaluated (flash card application only; paper notes and word lists; both notes and flash card application). The survey results showed that the Apps Only group had significantly higher test scores than the Notes Only group and the mixed Apps and Notes group. Such parameters as the level of language proficiency, time spent on study were also taken into consideration.

Keywords: vocabulary expansion using mobile devices; autonomous learning; metacognitive strategies.

В любом контексте обучения, но особенно в контексте изучения иностранного языка, где нет естественного воздействия окружающей среды или возможностей для языковой практики, задача изучения большого объема словарного запаса за короткие промежутки времени является необходимым компонентом развития языка и во многом зависит от индивидуальных усилий и способности запоминать. К счастью, технологии и приложения могут служить более интересной и потенциально более эффективной альтернативой монотонной работе со списками слов и механическому копированию слов, определений и предложений.

Благодаря сравнительно низким ценам на услуги мобильной связи интернета люди во всем мире обращаются к мобильным телефонам в качестве основного средства связи, а также доступа к важным ресурсам для обучения.

Если для того, чтобы стать опытным пользователем второго языка, требуется выучить от 8000 до 9000 семейств слов в образовательных учреждениях, задача состоит в том, чтобы эффективно выучить и внедрить в речь большое количество словарного запаса за короткий промежуток времени, доступный для изучающих второй язык. Чтобы помочь учащимся в этом начинании, существуют стратегии изучения словарного запаса, такие как запоминание с использованием списков слов, повторений, ассоциаций и мнемотехники, копирование слов на бумаге, а также создание и использование карточек. Фактически, можно разделить эти стратегии на две основные категории: обнаружение и консолидация. Первая включает в себя способы, которыми учащиеся обнаруживают значение слов (например, используя словари или задавая вопросы учителю для определения значения), в то время как вторая стратегия относится к тому, как учащийся закрепляет и запоминает значение слова после его обнаружения. Непосредственное отношение к настоящему исследованию имеют

стратегии консолидации, которые далее подразделяются на стратегии памяти, когнитивные и метакогнитивные. Обычно используемые стратегии запоминания включают изучение с использованием родственных слов, произнесение нового слова вслух и формирование образа значения слова. Что касается когнитивных стратегий, учащиеся делают заметки на занятии, используют раздел лексики в учебнике и словесное повторение. Наконец, для метакогнитивных стратегий они используют английские СМИ, проверяют себя с помощью словесных тестов и продолжают изучать слово, используя разные стратегии (от списка слов до цифровых карточек), находя это слово в других контекстах и вводя его в активную лексику [1, p. 403].

Простота создания и использования является причиной появления в последние годы нескольких приложений для цифровых карточек (ЦК), таких как *Quizlet*, *Cram*, *Anki* и другие. Однако, в отличие от своих бумажных предшественников, цифровые аналоги были приняты и, по-видимому, широко используются: число пользователей *Quizlet* превышает 50 млн в месяц. Эти приложения не требуют трудоемкого создания и неудобств, связанных с переносимостью и доступностью бумажных карточек.

Учитывая положительные результаты исследования мобильного обучения, а также вышеупомянутые преимущества технологий для изучения лексики, целесообразно ответить на вопрос, является ли смешанная стратегия более эффективной, чем стратегия, основанная только на мобильном обучении.

Эта комбинированная стратегия является естественным выбором для многих учащихся по нескольким причинам: бумажные списки слов часто проще создавать; их легче и быстрее сканировать; и они осязаемы, что обнадеживает многих учащихся.

Для изучения вопроса было выбрано приложение *Quizlet*, потому что оно бесплатное, удобное в использовании, очень популярное, его постоянно хвалят в обзорах онлайн-приложений для изучения языков и оно получило награды, например, в 2020 г. было признано «Лучшим бесплатным приложением для изучения языка для механического запоминания» журналом *PC Magazine* [2, p. 4].

Каждую неделю проводился итоговый тест с использованием 30 вопросов во время аудиторных занятий с моими студентами, который содержал вопросы, проверяющие в основном восприимчивость (множественный выбор или сопоставление), но также и некоторые продуктивные способности (заполнение пробелов). Содержание тестов было кумулятивным: для каждого теста добавлялось около 30 новых слов, так что учащиеся отвечали за 30 слов для теста 1 и более 120 для теста 4.

С педагогической точки зрения *Quizlet* полезен как для учителей, так и для студентов. Что касается учителей, то они могут зарегистрироваться на платную учетную запись, которая позволяет им открывать свой собственный виртуальный класс, к которому могут присоединиться их ученики. Это полезно, потому что аналитика приложения фиксирует активность учащихся, например, тех, кто выполняет различные учебные задания или входит в топ-10 игровых табло; эта информация использовалась в этом исследовании для присуждения учащимся дополнительных оценок. Для студентов *Quizlet* предлагает широкий выбор вариантов учебной деятельности, чтобы усилить изучение словарного запаса и исключить монотонность, включая базовые карточки, обзорные вопросы с несколькими вариантами ответов, написание слова в ответ на определение, мультимодальный диктант, в котором определение видно, а слово слышно, варианты создания тестов, позволяющие учащимся создавать свои собственные тесты с множественным выбором и две игры, основанные на скорости (*Matching*, *Gravity*) [3, p. 190].

Для анализа результатов был использован аналитический подход, при котором данные из четырех опросов анализировались как независимые события с использованием средних значений и агрегированных данных.

Согласно результатам проведенных опросов среди моих студентов, они были очень мотивированы к обучению, поскольку 98 % согласились с пунктом опроса о том, что «словарный запас является важной частью изучения языка», а 94 % согласились с пунктом «У меня есть сильное желание улучшить свой словарный запас». Приложением пользовалось большинство студентов, и на него приходилось большая часть учебного времени в четырех тестах: из общего заявленного учебного времени около

70 % было потрачено на использование приложения, а остальное — на использование без приложения. Причины, мотивирующие такое широкое использование приложения, помимо указанных выше, были чувство удовлетворения от выполнения заданий учебного плана и соревнование со сверстниками за лучшие результаты в играх приложения, веселые занятия и, наконец, дополнительные баллы, присуждаемые за выполнение заданий.

Наиболее часто используемым упражнением в тестах было представленное слово с несколькими вариантами ответов, случайным образом отобранными из других цифровых карточек. Второй наиболее часто используемым упражнением была игра на сопоставление частей, в которой пользователям смартфонов требовалось сопоставить сетку из карточек со словами с карточками с определениями на время.

В соответствии с результатами опросов-тестов сразу стали очевидны две тенденции. Первая заключается в том, что как стратегия *Notes/App*, так и стратегия *Only App* выявила высокие баллы тестов. Во-вторых, подавляющее большинство студентов одобрили использование приложения (Заметки/приложение и только стратегии приложений), и очень немногие решили не использовать его (нет приложения).

Проще говоря, стратегия изучения только с использованием приложения, как правило, приводила к более высоким результатам тестов. Кроме того, результаты показывают, что использование приложения эффективно, если мы рассматриваем эффективность обучения как взаимосвязь между результатами тестов и учебными часами (т. е. оценка/учебные часы).

Когда «общее учебное время с использованием приложения» (70 %) сравнивалось с «общим учебным временем с использованием заметок» (как доля от общего учебного времени), становится ясно, что большинство студентов тратили мало времени на изучение бумажных заметок и списков слов. То есть количество времени, затраченного на изучение приложения (как доля от общего времени обучения), положительно коррелировало с результатами тестов. Таким образом, единственная стратегия приложения — это не основное влияние на результаты, а скорее общее количество времени использования приложения. Есть по крайней мере четыре причины, объясняющие это. Во-первых, студенты были очень мотивированы на улучшение своих словарных знаний. Во-вторых, *Quizlet* — это хорошо разработанное приложение с простым интерфейсом и множеством полезных действий. Эффективность инструмента также связана с восприятием учащимися приложения как увлекательного (24 %) и создающего возможности испытать чувство достижения и соперничества за выполнение заданий и соревнование с одноклассниками за лучшие результаты (25 %). В-третьих, учитывая наблюдение за широко распространенным «разрывом между технологией и педагогикой», были предприняты усилия по интеграции компонента мобильного образования в учебную программу четырьмя способами: время занятий было посвящено представлению и демонстрации приложения, а также тому, чтобы заставить учащихся загрузить приложение и зарегистрироваться в учетной записи; тесты были основаны на приложении для изучения лексики, которые, в свою очередь, были основаны на тематических разделах учебника; использование приложения активно поощрялось и рекомендовалось и дополнительные оценки были присуждены учащимся, выполнившим учебные действия с приложением. Наконец, учащиеся воспользовались удобством приложения: более половины использовали приложение вне дома, где угодно, в автобусе или в университете между занятиями, что подтверждает наблюдение о том, что технологии должны быть высокодоступными и удобными.

В то время как использование приложения поощрялось для всех, студенты свободно выбирали свой собственный предпочтительный метод обучения. Что касается среднего количества времени, затрачиваемого на тесты, то группа без приложений оказалась наименее прилежной, потратив в среднем 2,5 часа на тест; группа с единственным приложением была следующей — 3,7 часа. Группа заметок/приложений потратила больше всего времени в среднем на 4,4 часа. Поскольку группа без приложений в этом исследовании была небольшой по численности, а их резко более низкие результаты тестов, по-видимому, в целом отражают менее прилежных учащихся, нельзя ожидать, что они будут представлять эталон стратегии обучения.

Результаты этого исследования показали целесообразность использования хорошо разработанного мобильного приложения, такого как *Quizlet*, для существенного расширения словарного запаса за пределами аудитории из более чем 250 слов в течение 2 месяцев в качестве дополнительного компонента к основному курсу английского языка. Учитывая автономию и свободу, которые были предоставлены учащимся в выборе метода обучения, их подавляющее использование приложения, по-видимому, подтверждает его пригодность для всех уровней владения языком. Четкая корреляция между количеством времени, затраченного на изучение приложения, и более высокими результатами тестов свидетельствует об эффективности приложения в изучении словарного запаса, особенно по сравнению с механическим заучиванием с помощью списков слов и механического копирования. Такие приложения, как *Quizlet*, могут предложить множество полезных занятий и развлекательных игр, которые экономят время и эффективны для запоминания словарного запаса и могут оказывать мотивационное воздействие, предоставляя пользователям удовольствие от личных достижений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Anaraki, F. A flash-based mobile learning system for learning english as a second language / F. Anaraki // Proceedings of the international conference on computer engineering and technology. — 2009. — Vol. 1. — P. 400—404. DOI: 10.1109/ICCET.2009.183
2. Basoglu, E. A comparison of undergraduate students' english vocabulary learning: using mobile phones and flash cards. / E. Basoglu // Turkish online journal of educational technology. — 2010. — Vol. 9, N 3. — P. 1—7.
3. Afzali, P. Mobile-assisted vocabulary learning: a review study. / P. Afzali, S. Shabani // Advances in language and literary studies. — 2017. — Vol. 8, N 2. — P. 190—195. DOI:10.7575/aiac.all.v.8n.2p.190

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**СТУДЕНЧЕСКИЕ ИНИЦИАТИВЫ В РАМКАХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
(ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)**

И. А. Лесовская

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

В статье рассматривается опыт использования студенческих инициатив в образовательном процессе в целом и при обучении иностранному языку в частности; также подчеркивается необходимость поощрения и продвижения студенческих проектов; приведены примеры реализации идей, выдвинутых учащимися по разрешению конкретных проблемных ситуаций. Обучающие мероприятия проводились в рамках программного материала по теме «Бизнес и экономика». Такой подход к обучению способствует не только совершенствованию языковых навыков студентов, но и развитию у них критического и логического мышления, творческого осмысления поставленных задач, что очень важно для будущих специалистов в сфере международных отношений, изучающих английский как первый или второй язык в профессиональных целях.

Ключевые слова: образовательный процесс, учебная деятельность, студенческие инициативы, реализация идей, проектное обучение.

**STUDENT INITIATIVES WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS
(TEACHING EXPERIENCE)**

I. A. Lesovskaya

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, irene_arnold@mail.ru*

In the article, the experience of using student-driven initiatives in the educational process is considered and the necessity of encouraging and promoting students' projects is emphasized; there are given examples of implementing some ideas put forward by students on how to resolve specific problem situations. The learning activities were carried out within programme material on the issue 'Business and Economics'. This learning strategy contributes to developing students' linguistic skills as well as their critical thinking, logical reasoning and creativity, which is essential for students learning English as their first or second language for professional purposes.

Keywords: educational process, learning activities, student initiatives, implementing ideas, project learning.

В настоящее время сфера образования претерпевает существенные изменения, вызванные как стремительным развитием новых технологий, так и непредвиденными потрясениями, затронувшими сами основы человеческого существования. Это прежде всего пандемия, вызванная коронавирусом, в результате которой люди и страны оказались изолированы друг от друга на долгие месяцы. Были нарушены логистические коммуникации, в определенной степени пострадали торговые связи, предприятия сократили производство. Экономический кризис для мира не новость, но в этих условиях нужно жить, работать, бороться с болезнью, учиться. А в это время во многих государствах полностью или частично закрылись учебные заведения. В связи с этим более активно стали использоваться программы удаленного обучения: начали разрабатываться новые обучающие методики, создаваться обучающие платформы, опирающиеся на передовые технологии, последние достижения в области информационных технологий.

Программой дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности (первый) (английский)» для студентов 4 курса специальности «международные отношения» предусмотрено изучение темы «Бизнес и экономика». В рамках этой темы рассматривается финансово-экономический кризис, его причины и проявления, а также предлагается найти пути его преодоления. В задании одного из упражнений предлагается рассчитать бюджет государственных расходов на год, включая такие сферы, как образование, оборона, обеспечение правопорядка, здравоохранение, социальные выплаты, искусство и культура и др. Задача непростая в условиях приоткрытых или разорванных экономических связей, хотя и подразумевается, что высококвалифицированного подхода при ее решении от студентов не ожидают. По-

сколько в жизни молодого поколения случившийся кризис был первой реальной угрозой мировой экономике, то ребята очень серьезно подошли к разработке возможных путей его преодоления. Именно по их инициативе было решено рассмотреть, какие меры предпринимались в странах их второго целевого языка (*second target language*). Предварительно был проработан достаточно сложный лексический материал, рассмотрен и проанализирован ряд позиций, важных для понимания явления финансово-экономического кризиса. Это следующие положения: 1) проявления экономического кризиса — *the symptoms of the economic crisis: slump in industrial production, reduction of the GDP, shrinking incomes, drop of consumer demand, galloping inflation, decline in commercial activity, plummeting capital investment by firms, growing unemployment, etc. were considered*; 2) понятие финансового кризиса — *the phenomenon of the financial crisis as associated with banking panics, stock market crashes and the bursting of other financial bubbles, currency crises, and sovereign defaults were analysed*; 3) причины финансово-экономического кризиса; 4) пути оздоровления экономики — *ways of recovering*. В первый год реализации студенческой инициативы рассматривалась ситуация во Франции, Испании, Италии, Швеции и США. Главный акцент делался на меры по защите населения и бизнеса от последствий пандемии, предпринимаемые на государственном уровне. План проведения кейс-анализа выглядел следующим образом.

I. HEALTHCARE SYSTEM OF THE COUNTRY in question: give some background information that is if is public or private; what the core strategy is; how effectively it works;

II. MAJOR ECONOMIC SPHERES OF THE COUNTRY: analyse how much they are dependable;

III. MEASURES TO SUPPORT CITIZENS AND BUSINESSES: whether there were introduced any in order to support individuals and enterprises (your task is to name the measures taken and analyse/prove/evaluate their effectiveness).

Here are the possible ones or most important of the steps: prohibition of evictions; basic income payment; temporary layoff for the workers of private companies, with the State assuming the payment of the workers' salaries.

Questions: What do these measures imply? Did they help the population?

Questions for discussion:

1. In your opinion, would it be better if the control of the current situation were entirely in the hands of the State/the Ministry of Health and the measures were stricter?

2. Could you say in which country the introduced measures appeared effective for both the citizens of the country and its economy?

Students were also offered some information in Russian concerning the coronacrisis in some countries. But still they could search for more ideas of how to save the economy... / Студентам также были предложены несколько статей на русском языке по ситуации в Италии, Франции, Швеции, так как эти страны совершенно по-разному решали проблему защиты населения и поддержки предприятий.

Объем проделанной студентами работы и глубину анализа представляем на примере Испании.

I. REGIONAL GOVERNMENTS AND THE MINISTRY OF HEALTHCARE:

Since 1981 Spanish healthcare, as well as education, has been run by the regional governments and not by the government of the country (Ministry of Healthcare) as it used to be in the past. It was in the middle of March 2020, when the epidemiological situation in Spain started getting worse at a fast pace, that the national government proposed transferring the right to manage the entire healthcare system of the country from the regional governments to the Ministry of Healthcare. This proposal was supported by the heads of all the regions. However, in order to ensure that this transfer was temporary and democratic, the situation had to be discussed and approved by the Parliament every 2 weeks. It wasn't until the beginning of July 2020, when the number of Covid-19 cases was under control in the whole country, that the right to be in charge of healthcare was given back to the regional governments.

Question to the audience: Why do you think this exceptional measure was proposed by the national government and why was it approved unanimously by the heads of all the 17 regions of the country, even though for them it implied temporary losing some power?

II. ECONOMIC CONSEQUENCES:

Question to the audience: Why are the economic consequences of the pandemic, and especially of the lockdown, particularly grave for Spain?

Answer: Tourism used to represent the 12,5 % of the Spanish gross domestic product and the 13,5 % of the employment of the country (2,7 mln of workers). Moreover, before the beginning of the “coronacrisis” the unemployment rate of Spain was already very high 12 % (2,4 mln of people).

III. MEASURES TO SUPPORT CITIZENS AND BUSINESSES:

In Spain, various measures have been introduced in order to support individuals and enterprises during the lockdown: prohibition of evictions (Prohibición de desahucios); basic income payment (Renta mínima vital); temporary layoff (ERTE) for the workers of private companies, with the State assuming the payment of the workers' salaries.

Question to the audience: Did the measures appear effective?

Answer: A) Prohibition of evictions due to defaults of mortgages by home buyers or of rents by tenants while the quarantine is applied. B) Introduction of a basic income paid by the State to all the households of which the members don't manage to collect the salary which is considered to be “minimum” to pay the monthly expenses of individuals or families. That basic income would consist in 462€ in the case of a single adult. This quantity increases by 139€ per person for every family member living in the same house until reaching a maximum quantity of 1.015€ per family. C) Temporary layoff is the temporary suspension of employment of an employee or, more commonly, a group of employees for business reasons, such as reducing the size of an organisation. What makes it special in Spain is the fact that the State takes charge of paying the salary to the workers (instead of the private companies) during the layout.

It should be noted that the two last measures have been prolonged until December, due to the fact that the majority of the enterprises haven't still been able to reincorporate their workers and, as a consequence, the rate of unemployment is still much higher than it was in February.

IV. RESTRICTION MEASURES AFTER THE LOCKDOWN and THE CASE OF MADRID.

When the responsibility for the healthcare system was given back to the regional governments, the Ministry of Healthcare issued a set of measures to be implemented on the regional level with the sufficient funding given from the state budget for these purposes. The measures included the following steps: a) obligatory wearing of masks in all public spaces, unless the 1.5-metre social distancing is possible; b) large-scale testing of the population aimed at estimating the number of asymptomatic cases; c) hiring more medical workers responsible for contact tracing in order to ensure the rate of 1 per 15.000 inhabitant.

However, the government of the region of Madrid, of which the ruling party is in the opposition to the coalition of parties in the national government, ignored the guidelines of the Ministry of Healthcare or implemented the measures only partially. These actions resulted in the covid-19 cases in Madrid rising to new record numbers in September leading to a possible collapse of the system of healthcare in some municipalities of the region of Madrid.

Question to the audience: If you were members of the national government of Spain in the current situation, would you retake the control over the healthcare system only in the most problematic region (Madrid), despite the fact that this measure, if not applied to the rest of the regions, could be interpreted by the government of Madrid as discrimination of their region? [1].

После выступлений студентов и обсуждения преимуществ и недостатков шагов по оздоровлению как населения, так и экономики в обсуждаемых странах были подведены итоги и сделаны выводы, какие из реализованных мер были бы целесообразны в Беларуси.

Аналогичные проекты предлагались студентам и в последующие два года, но с некоторыми изменениями в постановке задач. Поскольку пандемия, вызванная коронавирусом, хотя и остается серьезной угрозой человечеству, все же постепенно отступает и акценты по спасению мировых экономик смещаются, участникам данного

учебного мероприятия рекомендуется проанализировать значительный по глубине и последствиям кризис в стране по выбору, имевший место в различные исторические периоды. Так, в 2021—2022 гг. студенты рассматривали ситуацию в Канаде, Японии, Португалии, Бразилии, Германии (2020 г. и 1945 гг.), Франции (2008—2009 гг.)

Хотелось бы также предложить вниманию еще один проект, реализуемый нами в течение почти трех лет. Тема та же — «Бизнес и экономика», но совершенно другая область — переговоры: деловые по налаживанию контактов и заключению сделки, продвижению своего продукта на рынке, а также переговоров по освобождению заложников, что, к сожалению, все еще остается актуальной мировой проблемой. Последний тип переговоров и был выбран студентами для проекта. Лексический материал прорабатывается традиционными методами: прослушивание аудио материала или просмотр видео, выполнение упражнений, обсуждение специальных терминов и т. д. Некоторые фразы заслуживают особого внимания: *the ground rules of hostage negotiation; to abolish chaos and panic; to eliminate bias; to accept someone as they are; to treat hostage-takers as humans; to create normality; to develop authority; to put someone in a position of power; to get drawn into bargaining; to have buyer's remorse; to leave someone with a bad taste in their mouth; to manage stress; to minimize damage; to release those with medical condition; the safe release of hostages; to sue (a kidnapper); to wear (someone) down; the urgency of the situation; confused (difficult/tricky) situation; delicate balance; a double dip; implementation failure; sign of good faith; final assault.*

Задание по подготовке проекта сформулировано следующим образом.

I. Preparation stage

1. *Decide on the situation (true or made up): choose the settings; come up with a story of the 'hostage takers', their purposes; think of those who are taken hostage (age, social and/or professional status);*

2. *Decide which students in your team will play the roles of hostage-takers and negotiators;*

3. *Consider the possible stages of the negotiation you are going to participate in: the number of these stages and the functions of each);*

4. *Both parties discuss their demands/proposals and try to anticipate the reaction of the opponents: a) hostage-takers are to think of how much they may concede (if they are going to do that at all) and their possible response to the negotiators' proposals; b) negotiators should consider the 'Negotiating tips' and choose the most important ones in this 'confused situation' (know your bottom line: the safe release of the hostages!).*

Students have to acquaint the audience with the situation, the chosen strategy and tactics for running a win-win negotiation, and also to submit the detailed description of this preparation stage either in written form or by preparing a PowerPoint presentation.

SITUATION:

Two armed jihadists took 19 people, most of them students aged 17—18, hostage in the Munich public High school. The two men, who have taken hostages are Muslim immigrants from Iran: Amir and Rashid. Amir's daughter, who attends this school has recently been harassed for wearing hijab. A growing discontent with the values of European society as well as experience of racism and islamophobia have become the reasons for committing this crime.

Hostage-takers: Two men aged 43 and 46, Muslim immigrants from Iran, former members of Al-Nusra Front Islamic fundamentalists.

Hostages: 18 students aged 17—18 (11 girls, 7 guys), among them two students have medical conditions: an asthma and diabetes school teacher, a pregnant woman aged 27; a school cleaner, a man aged 36.

Преступниками были выдвинуты конкретные требования.

Their demands for the safe release of hostages are the following: respect of Islam in German society; measures need to be taken to punish those who are responsible for the harassment; personal response from the Minister of education; the school has to pay for the university course of the girl, who has suffered from harassment; the President should record a video of him praising the prophet Muhammad [1].

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Студенты обсудили все этапы ведения переговоров, предусмотрев возможные осложнения. В процессе реализации поставленной цели у участников освобождения заложников была возможность получить консультацию у эксперта.

STAGES OF NEGOTIATION:

1. Calming down:

First of all, negotiators try to abolish chaos and panic and create calm. Negotiators show that they are ready to talk and will listen to everything hostage-takers have to say.

2 Creating humanity:

Negotiators listen uncritically to the hostage-takers and make them feel like humans, not criminals. At this stage, negotiators can start discussing hostages, how they are doing and whether they are unwell.

3 Exploring solutions:

Negotiators are listening to the demands for the safe release of hostages and try to find different solutions. The negotiators must abstain at all times from letting their emotions get the better of them.

4 Releasing the hostages:

Firstly, releasing of the weak is of primary importance. A release of children, old people and those with medical conditions has to be discussed in the first place. After that the release of all other hostages has to be negotiated.

NEGOTIATING TIPS: *Prepare well. Find out everything you can about the other party; plan ahead what you are willing to give up. Know your bottom line; create the right ambiance; set up negotiation without time pressure; identify the decision-makers; control your emotions don't give yourself away; be assertive, but not aggressive; watch out for body language; emphasise the concessions you've made; don't go on talking when the deal is closed [1].*

Данные переговоры закончились благоприятно для заложников, их захватчики не добились поставленных целей. В конце мероприятия студенты должны были решить, насколько справедливым оказался результат переговоров. Помимо проигрывания ситуации с переговорами, студентам было предложено описать эмоциональное состояние своего персонажа в коротком эссе.

Это не единственный интересный проект, подготовленный студентами 4 курса ФМО, обучающимися по специальности «международные отношения». Ситуации, обыгрываемые и обсуждаемые участниками подобных учебных мероприятий варьируются от выдвижения иммигрантами политических требований до безрассудных поступков отчаявшейся матери пропавшего и не найденного ребенка. Ситуации жизненные, хотя и не являются реальными. Серьезность и заинтересованность, с которыми студенты относятся к участию в проектах, проведению тематического кейс-анализа свидетельствуют о том, что молодые люди стремятся реализовать свой творческий потенциал, что будущие сотрудники различных ведомств и учреждений в сфере международных отношений вполне зрелые и хорошо подготовленные специалисты, способные находить решения в экстремальных ситуациях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Language Leader Advanced / D. Cotton [et al.]. — Harlow: Pearson Longman, 2016. — 196 p.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДХОДОВ *TASK-BASED* И *ACTION-ORIENTED* ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ю. Л. Майсюк

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

Рассмотрены два современных подхода к обучению иностранному языку: обучение на основе выполнения коммуникативных заданий (*task-based teaching*) и деятельностно-ориентированный подход (*action-oriented approach*). Изучены основные характеристики данных подходов, проанализированы их сходства и различия. Описаны задания, наиболее часто используемые в рамках обоих подходов. Рассмотрены этапы, необходимые для успешной работы над коммуникативным заданием. Приведены примеры использования обоих подходов в процессе обучения иностранному языку в вузе, проанализированы достоинства их применения. Сделаны выводы о возможности использования данных подходов в системе высшего образования.

Ключевые слова: обучение на основе выполнения коммуникативных заданий; деятельностно-ориентированный подход; коммуникативные задания; коммуникативные потребности обучаемых; эффективность обучения; преподавание иностранного языка в вузе.

ON THE PECULIARITIES OF USING TASK-BASED AND ACTION-ORIENTED APPROACHES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

Y. L. Maisiuk

Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, julmai@yandex.ru

Two modern approaches to teaching a foreign language are considered: task-based teaching and action-oriented approach. The main characteristics of these approaches are studied, their similarities and differences are analyzed. The tasks most frequently used in both approaches are described. The stages necessary for successful work on a communicative task are considered. Examples of the use of both approaches in the process of teaching a foreign language at a university are given, the advantages of their use are analyzed. Conclusions are drawn about the possibility of using these approaches in the system of higher education.

Keywords: task-based teaching; action-oriented approach; communicative tasks; communication needs of students; learning efficiency; teaching a foreign language at a university.

Обучение студентов в вузе представляет собой творческий процесс, который тесно связан с современными требованиями, предъявляемыми к представителям выбранных ими профессий. Учебные планы и программы изучаемых дисциплин активно меняются, совершенствуются, ставя своей целью удовлетворить растущие потребности молодых специалистов в профессиональных и общенаучных знаниях и умениях. Методика преподавания иностранного языка также меняется, адаптируется к новым вызовам современного мира, возникают новые подходы и направления, использование которых может способствовать наиболее эффективному решению задач обучения.

Рассмотрим подробнее два современных подхода к обучению иностранному языку, которые являются вариациями коммуникативного подхода, сравним их основные характеристики, с целью изучения возможности применения для преподавания иностранного языка в вузе.

Обучение на основе выполнения коммуникативных заданий (*task-based teaching*) рассматривает такого рода задание как основной организующий принцип планирования курса и процесса обучения в целом. Первые упоминания об этом подходе можно найти в работах Прабху (*Prabhu*) в 1980-х гг., в дальнейшем идеи были развиты и, в каких-то случаях, по-разному интерпретированы другими исследователями, но несмотря на некоторые различия, бесспорными остаются следующие основные принципы: главенство цели задания и максимальная приближенность его к ситуации реального общения, оценивание выполнения связано со степенью результативности коммуникации [1, р. 29]. В центре внимания преподавателя находится обучаемый с его реальными коммуникативными потребностями, акцент делается на использова-

ние иностранного языка для достижения цели общения в процессе естественной или приближенной к ней коммуникации.

Для обучения на основе коммуникативных заданий характерны следующие черты:

- *цель* — связана с реальной необходимостью коммуникации или заданной ролью;
- *контекст* — общение происходит в ситуации, имеющей практическое значение для обучаемых в настоящий момент или предполагаемом будущем, например, она может быть связана с профессиональной деятельностью;
- *смысл/значение* — предполагает индивидуализацию смысла, с учетом личностных характеристик обучаемых;
- *взаимодействие* — общение, обмен идеями и предложениями, достижение цели коммуникации как результат коллективной работы;
- *познание* — осуществляется в процессе коммуникации, осваивается необходимая для данной ситуации лексика, грамматика, речевые клише, и т. п.;
- *результат* — конкретный продукт или достижение цели коммуникации, с оценкой успешности, и, если необходимо, рефлексией.

В практике применения вышеописанного подхода наиболее часто применяются следующие виды заданий, описанные Прабху (*Prabhu*) [2, p. 46]:

Information gap — задания, которые предполагают обмен информацией между участниками коммуникации. Например, чтобы договориться о встрече, двум людям необходимо сверить свои рабочие расписания и графики запланированных дел, чтобы выбрать наиболее удобное время и место. Необходимость договориться о встрече/перенести встречу достаточно часто возникает в реальной жизни, поэтому предложенное задание актуально в рамках различных ситуаций общения (деловая встреча, запись к врачу), позволяет усвоить многие речевые клише, связанные, например, с началом и концом разговора по телефону, умением правильно произнести номер телефона, адрес, вежливо переспросить, уточнить и т. п.

Reasoning gap — задания, которые предполагают извлечение информации из того материала, который был предоставлен студентам, и подразумевают совершение каких-либо мыслительных операций: анализ, сопоставление, дедуктивное рассуждение, поиск противоречий, группировка по какому-либо принципу и др. Примером такого задания может служить планирование поездки с учетом возможного транспорта, степени комфорта, стоимости, длительности и т. п. Задание такого рода может иметь множество вариантов ответа, при условии, что ответы будут логически обоснованы.

Opinion gap — задание, которое направлено на выявление мнений обучаемых и обмен ими в рамках предложенной ситуации. Вариаций такого вида заданий может быть великое множество, они включают в себя участие в дискуссии, комментирование высказываний других людей (устных или письменных) с выражением своего согласия или несогласия. Достаточно интересной разновидностью этого задания является продолжение какой-либо истории и придумывание ее конца. Еще один вариант задания, который часто используется на занятиях в вузе, предполагает изучение текста/статьи, после чего обучаемые пытаются сформулировать ее ключевую идею, то есть понять мнение автора, а после высказать свое мнение и аргументировать его.

Таким образом, основные виды заданий, используемых в *task-based teaching*, направлены на логическое осмысление и обработку информации, формулирование своего отношения к ней, обмен мнениями или информацией в рамках ситуаций реального общения или приближенных к ним.

Для успешного выполнения студентами коммуникативного задания преподавателю иностранного языка необходимо предусмотреть следующие этапы работы [3].

Подготовительный этап (pre-task activity) включает объяснение коммуникативной задачи и ситуации, при необходимости — введение нового лексического и грамматического материала. С более продвинутыми обучаемыми на этом этапе можно обсудить, какой лингвистический материал, социокультурные или профессиональные знания будут им необходимы для успешного выполнения задания.

Этап выполнения задания (task cycle) — основная работа проводится студентами в парах или небольших группах, роль преподавателя сведена к наблюдению. Препо-

даватель включается в процесс, только если его помощь действительно необходима, или если студенты значительно отклоняются от поставленной цели.

Презентация и анализ результатов (post-task review) может также принимать разные формы, такие, как инсценировка, демонстрация видео, презентация постеров и др. Оценивание результатов происходит не точки зрения правильности речевой деятельности обучаемых, а точки зрения достигнутого результата, и имеет формы самооценивания и само-рефлексии, оценивания другими учащимися и оценивания преподавателем. Следует отметить, что оценивание в данном случае принимает достаточно корректные формы, фокусируется на положительных моментах, даются советы, что можно было бы улучшить. Анализ и исправление языковых ошибок проводится без указания на студента, сделавшего ошибку, а, скорее, как повторение языкового материала.

Идеи, лежащие в основе обучения, основанного на коммуникативных заданиях (*task-based approach*), получили свое дальнейшее развитие в начале 2000-х гг., что выразилось в создании нового подхода к обучению — деятельностно-ориентированного (*action-oriented approach*). Данный подход основан не только на теории коммуникации и дискурсивного анализа, но опирается также на теорию деятельности, социокультурную теорию [1, p. 29]. Основными отличительными особенностями деятельностно-ориентированного подхода являются характер предлагаемых заданий, которые вплетаются в единый сценарий, и степень активности обучаемых. Таким образом, тематика курса разбивается на отдельные сценарии, каждый из которых представляет собой серию коммуникативных заданий, связанных между собой единой целью и ситуацией общения. В процессе выполнения заданий, обучаемые осваивают новую лексику и грамматику, совершенствуют речевые навыки и коммуникативные компетенции. Отличительной чертой сценариев в рамках деятельностно-ориентированного подхода является активная роль обучаемых, согласно которой они самостоятельно решают, что необходимо сделать для достижения цели сценария, анализируют, какими ресурсами они располагают, и каких знаний, умений или информации им не хватает. Достижение цели достигается посредством речевого взаимодействия, и для успешности коммуникации часто бывает необходимо использовать четко структурированную систему упражнений для усвоения нового лингвистического материала, но деятельностно-ориентированный подход позволяет вписать эти задания в социально- и культурно-реалистичный контекст, который предполагается данным сценарием, что в свою очередь придает процессу выполнения заданий значимость, целенаправленность и педагогическую обоснованность.

В рамках деятельностно-ориентированного подхода обучаемый рассматривается как социальный агент, который взаимодействует с другими людьми, мобилизуя при этом все имеющиеся в его распоряжении стратегии и компетенции в процессе выполнения сценария, который с большой долей вероятности может быть представлен в реальной жизни.

Рассмотрим подробнее, каким образом можно использовать оба вышеописанных подхода применительно к теме «*Happiness. Feelings and emotions*», которая изучается в рамках аспекта «Общий язык» (продвинутый уровень) на втором курсе специальности «Мировая экономика».

Так, используя подход *task-based teaching*, мы можем предложить студентам задание *information-gap*, содержащее описание распространенных привычек людей, которые делают их менее счастливыми, например, излишний перфекционизм, зависимость от чужого мнения, частое обдумывание произошедших событий и т. п. Описание привычки и ее последствия, а также рекомендации психологов даются студентам в парах отдельно, таким образом обучаемые получают различную информацию, которую после обсуждения с партнером нужно соединить (описание негативной привычки с методами избавления), и придумать, как кратко озаглавить эти вредные привычки. Второй вариант задания — *opinion gap* — может опираться на тот же материал с описанием вредных привычек, но студенты в этом случае выступают в роли психологов и сами обсуждают и формулируют рекомендации, как преодолеть эти привычки и стать счастливее.

Если мы решим использовать деятельностно-ориентированный (*action-oriented approach*) применительно к той же самой теме, то стратегия будет несколько иная. Студентам будет предложен сценарий под названием «*Feeling good*». Согласно этому сценарию, можно попросить студентов поделиться знаниями и опытом по следующим вопросам: 1) как справиться с сильными эмоциями 2) что делает людей счастливыми 3) привычки, которые мешают стать счастливым. Работа по сценарию может включать: 1) изучение лексики по теме *Feelings and emotions*; 2) опрос друзей, родственников, других студентов; 3) изучение материалов по этой теме самостоятельно в интернете или в рекомендованных преподавателем источниках; 4) представление результатов работы по сценарию в группе, например, в виде постеров с картинками и рекомендациями, презентации, квиза, основанного на лексическом материале и т. п.

Таким образом, можно сделать вывод, что оба подхода предоставляют преподавателям иностранного огромное количество форм работы и вариантов заданий при рассмотрении одной и той же учебной темы. Сравнивая оба подхода, нельзя не отметить их сходство, выражающееся в коммуникативной направленности, сосредоточенности не на правильности иноязычной речи, а на главном предназначении языка — служить средством общения, что позволяет устранить страх ошибок у студентов и помочь им овладеть эффективными стратегиями межличностного взаимодействия. Различия подходов выражается в том, что деятельностно-ориентированный подход предполагает более развернутые задания (сценарии) и большую самостоятельность обучаемых относительно выбора средств выполнения заданий, что обуславливает предпочтительное его использование на продвинутых этапах обучения.

В целом, можно утверждать, что подход, основанный на выполнении коммуникативных заданий, и деятельностно-ориентированный подход имеют свои неоспоримые достоинства и могут успешно использоваться при обучении иностранному языку в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Piccardo, E. Plurilingualism: Integrating Languages and Cultures in a Personally Reflective, and Socially Mediated Process / E. Piccardo, C. Payre-Ficout // *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*. — Springer Nature Switzerland AG, 2022. — P. 15—47.
2. Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy* / N. S. Prabhu. — Oxford: Oxford University Press, 1987. — 153 p.
3. Ludwig, J. *The Real World: Classroom Edition! 5 Task-based Language Teaching Activities to Simulate Key Situations* / J. Ludwig [Electronic resource] // *Fluentu*. — Mode of access: <https://www.fluentu.com/blog/educator/task-based-language-teaching-activities>. — Date of access: 28.10.2022.

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
**ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

Л. В. Маркина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, milamark100@yandex.by*

В данной статье рассматриваются принципы организации процесса подготовки студентов к межкультурному взаимодействию, обоснована мысль о необходимости специальной подготовки. Приведены доводы целесообразности их использования. Показан общий подход к определению содержания процесса обучения. Раскрыты особенности применения некоторых методов обучения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: принципы обучения; принципы кросс-культурной подготовки; содержание обучения; методы обучения межкультурному взаимодействию.

**PRINCIPLES AND METHODS
OF STUDENTS' CROSS-CULTURAL TRAINING**

L. V. Markina

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, milamark100@yandex.by*

In the article the principles of students' cross-cultural training are considered and the idea of its necessity is proved. Rationals of the principles usage are argued. Peculiarities of some teaching methods are shown.

Keywords: teaching principles; principles of cross-cultural training; content of the training; intercultural interaction teaching methods.

В межкультурной коммуникации приобретение опыта межкультурного взаимодействия методом проб и ошибок явно недостаточно, мало эффективно, мало продуктивно и сопряжено с большими временными, а порой и психологическими издержками, которые негативно сказываются на социальной жизни людей. Это касается всех категорий людей, которые оказываются вовлеченными в процесс длительного межкультурного общения: иммигранты, дипломаты, беженцы, бизнесмены и научные сотрудники, сотрудничающие с коллегами из других культур, работники филиалов компаний за рубежом, студенты и преподаватели по обмену, представители туристических агентств, имеющие дело с иностранными туристами. Очевидно, что определенная подготовка к такого рода взаимодействию может способствовать его успешности и сделать этот процесс менее стрессогенным для человека, менее психологически трудным, менее затратным для компании, поскольку процесс адаптации к новой культуре требует также финансовых затрат. Другим фактором, повышающим значимость подготовки к межкультурной коммуникации, является все возрастающее число людей, вовлеченных в этот процесс, как результат глобализации экономических, политических, культурных, образовательных контактов представителей разных культур, а также повышение культурной гетерогенности стран мира. Актуальность исследований в подготовке к межкультурному взаимодействию подтверждается и тем фактом, что люди, некоторое время прожившие в другой культуре, нуждаются в определенных знаниях и умениях уже после возвращения в свою собственную культуру, т. е. процесс реадaptации к своей собственной культуре тоже требует определенной подготовки.

Сказанное выше объясняет, почему исследователи, работающие в сфере межкультурной коммуникации, обращают особое внимание на аспект подготовки к межкультурной коммуникации. Ученые изучают те преимущества, которые наличие определенной подготовки к межкультурному взаимодействию дает ее участникам, а также те методы и инструменты, с помощью которых обеспечивается необходимый и достаточный уровень готовности к межкультурным контактам.

Общий подход к определению содержания обучения межкультурной коммуникации определяется через достижение участниками подготовки «социокультурной компетентности», что предполагает воздействие на когнитивную, аффективную и по-

веденческую сферы человеческой деятельности. В западной литературе эти три сферы обозначены акронимом *MUD*, где *M* (*memory* — память), *U* (*understanding* — понимание), *D* (*doing* — выполнение) (*Hesketh and Bochner*, 1994). Достижение компетентности осуществляется через указанные сферы (*Brislin*, 1994), что означает, что учащиеся в процессе подготовки должны быть обеспечены соответствующей информацией (*M*), должно быть дано рациональное объяснение, обоснование, чтобы обеспечить понимание (*U*), а также должны быть использованы различные упражнения для формирования умений в действии (*D*). Можно упомянуть еще один акроним — три *Ws*, которые описывают, что должен сделать преподаватель:

- 1) расскажите учащимся ЧТО делать (*What to do*);
- 2) КОГДА это делать (*When to do*);
- 3) ПОЧЕМУ это нужно сделать (*Why*) [1].

Нам представляется, что обучение эффективной коммуникации с представителями других культур должно быть основано на следовании следующим принципам:

- практическая и прагматическая направленность процесса обучения межкультурному взаимодействию (нацеленность на формирование у студентов ориентированных на практику взаимодействия, практически полезных умений и навыков);

- принцип моделирования гипотетически проблемных (типичных) ситуаций межкультурных контактов;

- ориентация на модели вероятного поведения в проблемной (типичной) межкультурной ситуации;

- принцип кросс-культурной подготовки, осуществляемый через сравнение нескольких культур для достижения понимания студентами значения ценностных ориентаций в разных культурных сообществах, осознания механизмов формирования стереотипов и предрассудков;

- принцип коммуникативно-когнитивной направленности, при котором осуществляется одновременно формирование у студентов представления о системе языка данной культуры и особенностей речевой сферы представителей этой культуры;

- принцип анализа языковых особенностей, которые отражают культурные особенности;

- анализ особенностей собственной культуры в сравнении с другими культурами;

- введение исследовательского элемента в процесс подготовки к межкультурному взаимодействию через вовлечение студентов в исследовательские проекты межкультурного характера, так и через обучение через *cases* (кейсы) и *critical incidents* (ситуации);

- ориентация на формирование у студентов кросс-культурной чувствительности, что предполагает достижение взаимопонимания и доверия со стороны партнеров, позитивное отношение по отношению друг к другу, осознание культурной детерминированности поведения;

- использование средств масс медиа, в частности, интернета, художественных фильмов, отражающих жизнь в разных культурах, как в аудиторной, так и в самостоятельной работе студентов.

Обучение студентов межкультурному взаимодействию, как и любой процесс обучения, должно строиться на общедидактических принципах, таких как связь теории с практикой, наглядности, активности, сознательности, последовательности и систематичности и т. д. Принимая во внимание множественность культур и их гетерогенность, особое место в системе принципов обучения межкультурному взаимодействию занимает принцип сравнения и сопоставления, а также деятельностный принцип, когда студенты являются активными участниками учебного процесса.

Однако, специфика межкультурного общения и сложность его воспроизведения в аудиторных условиях оказывают влияние на организацию процесса обучения межкультурной коммуникации. Так, весьма затруднительно воссоздать реальные условия общения представителей разных культур, поэтому принцип моделирования в обучении межкультурному взаимодействию получает особое внимание. Моделирование ситуаций межкультурных контактов дает возможность их изучения не непосредствен-

но, а через создание их моделей как более доступных. Не смотря на разнообразие ситуаций межкультурного взаимодействия, представляется возможным определить типичные ситуации такого общения и разработать модели вероятного поведения в случаях, представляющих определенную трудность. Усвоение моделей должно непременно осуществляться через организацию практической деятельности студентов в гипотетически проблемных ситуациях межкультурных контактов. Необходимость использования моделей обусловлена сложностью и многофакторностью процесса межкультурного общения, а также невозможностью использования в учебном процессе реальных субъектов этого общения.

Как показала практика, наиболее эффективными с точки зрения мотивации студентов к изучению проблем межкультурной коммуникации и формирования умений и навыков межкультурного взаимодействия оказались следующие методы: метод симуляции, метод разыгрывания ролей, метод межкультурных диалогов.

Метод симуляции предполагает использование имитации реально происходящих процессов, событий и действий. Примером симуляционной игры может служить весьма известная и популярная игра *BAFA BAFA* [2]. Студенты случайным образом делятся на две культурные группы, представители которых руководствуются в своей жизни разными ценностными ориентациями. Группы студентов получают названия Альфа и Бета и получают в письменном виде описания своих культурных сообществ в виде традиций, привычек и своего языка. Подготовка к игре происходит в разных комнатах и состоит в том, что студенты каждой группы изучают «свою новую» культуру. Затем организовывается процесс общения представителей культур Альфа и Бета, где происходит проигрывание ролей «хозяин» и «приехавший». Причем, каждая культурная группа говорит на своем (придуманном) языке, использует свою жестикуляцию, описание которой предлагается в письменном описании культуры. В такого рода играх происходит столкновение культурных традиций, когда люди зачастую просто не понимают друг друга или не имеют представления о возможном поведении партнеров в данной ситуации. Дальнейший ход игры предусматривает анализ впечатлений студентов после общения с представителями абсолютно неизвестной им культуры. Согласно отзывам студентов они пытались интерпретировать события, исходя из правил, законов, норм собственной культуры и, таким образом, происходит осознание студентами воздействия своей собственной культуры на наблюдаемые события и ее более глубокое понимание. Положительным является то, что использование критериев своей собственной культуры, иллюзия того, что она «правильная» позволяет осознать собственный этноцентризм. Студенты также говорили о том, что существует реальная опасность и вовсе не понять представителя иной культуры, о том, что иная культура может оставлять впечатление странной и нелогичной (с точки зрения своей культуры). Еще одной популярной игрой является имитационная игра под названием *Barnaga*. Суть игры состоит в следующем: студентам раздаются игральные карты (созданные для игры) и описание правил игры под названием «*Five Tricks*» [3, p. 33]. После того, как участники усвоили правила, листки с их описанием изымаются и им объявляется, что начинается игра, но в ее ходе нельзя ни произносить слова, ни их писать, но можно пользоваться жестами или использовать рисунки. Таким образом, в игре создаются условия, имитирующие встречу представителей разных культур, не имеющих третьего языка для общения, и студенты могут прочувствовать как затруднено их общение с представителями иных культур, а также насколько мы в своем общении полагаемся на опыт, правила, традиции своей культуры. Примером еще одной симуляционной игры является игра *Ecotonos*. Участники делятся на три культурные группы, каждая из которых получает описание «своей» культуры с точки зрения правил, которые существуют в данной культуре. На первом этапе участники групп обсуждают особенности «своей» культуры, интерпретируя указанные правила. После того, как студенты уяснили правила этой культуры, осуществляется смешение участников с тем, чтобы каждая группа стала «мультикультурной», т. е. в ее составе были представители всех трех культур. Далее студентам дается задание, выполнение которого предполагает сотрудничество всех членов, и которые должны продолжать действовать по законам своей культуры. Студентам становится ясным насколько удобным и

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

привычным для нас является следование канонам собственной культуры и насколько гибкими в коммуникации должны быть партнеры, чтобы достичь взаимного понимания.

Разыгрывание ролей является продуктивным методом в межкультурной подготовке студентов в силу того, что предоставляет возможность применить умения межкультурного взаимодействия в предварительно обсужденном, продуманном с точки зрения правильности и целесообразности контексте. Предлагаемые студентам контексты и роли обычно построены на типичных или особенно важных коммуникативных межкультурных случаях, например, принятие решений сторонами в межкультурных переговорах. Несомненным преимуществом этого метода является то, что студенты могут реально применить свои умения, а если необходимо, например, в случае выбора ошибочного поведения, то и переиграть роль, получая по ходу действия необходимые рекомендации. С точки зрения повышения мотивированности студентов указанный метод является одним из самых эффективных.

Кросс-культурные диалоги представляют собой краткие отрывки разговоров представителей двух разных культур, которые необходимо проанализировать для обнаружения скрытой, дополнительной информации, которую содержит речь коммуникантов. Анализ проводится с точки зрения влияния ценностных ориентаций, убеждений, вообще взглядов на мир, которыми руководствуются участники, и которые помогают осознать невидимые, но важные различия в культурах. В учебных целях чаще всего диалоги построены таким образом, что содержат ложные предположения коммуникантов друг о друге и, соответственно, содержат потенциальное недопонимание или обиду, которые могут испытывать участники диалога. Кросс-культурные диалоги хорошо иллюстрируют необходимость учета своих культурных особенностей в словах и поведении вообще с тем, чтобы не допускать двойственности, неопределенности в толковании своих слов и действий партнером — представителем иной культуры, который руководствуется нормами и правилами своей культуры.

При организации процесса подготовки студентов к межкультурной коммуникации необходимо помнить, что выбор методов обучения межкультурной коммуникации напрямую зависит от культуры, в которой это обучение осуществляется, от культуры или культур участников процесса обучения, включая преподавателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Raven Creative [Electronic resource]. — Mode of access: <https://rvncreative.com/the-3-ws-of-strategy/>. — Date of access: 03.11.2022
2. Intercultural Learning & internationalisation for secondary schools [Electronic resource]. — Mode of access: <http://intercultural-learning.eu/Portfolio-Item/bafa-bafa/>. — Date of access: 03.11.2022
3. Thiagarajan, S. Barnga: A Simulation Game on Cultural Clashes / S. Thiagarajan, R. Thiagarajan. — Boston, MA: Intercultural Press, 2006. — 40 p.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

Т. П. Митева

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

Данная статья посвящена проблеме применения контекстного подхода в обучении иностранным языкам в вузе. В контекстном обучении отражается современная тенденция объединения дисциплины «Иностранный язык» и будущей профессиональной деятельности. Автор отмечает, что, обучаясь в вузе, студентам необходимо улучшать свой уровень иноязычной коммуникативной компетенции, которая связана с их будущей профессией. Контекстный подход к обучению расширяет возможности преподавания, поощряет студентов изучать язык, используя его как реальное средство общения. Единой формулы для такого типа обучения не существует, но существуют определенные модели, подразумевающие интеграцию изучения языка и изучения контента, или даже скорее изучение языка через изучение контента.

Ключевые слова: контекст; контекстное обучение; профессиональная деятельность; лингвистические единицы; интеграция преподавания.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY: CONTEXTUAL APPROACH

T. P. Miteva

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, miteva@bsu.by*

This article is devoted to the problem of using a contextual approach in teaching foreign languages at a university. Contextual learning reflects the current trend of combining the discipline "Foreign language" and future professional activity. The author notes that while studying at the university, students need to improve their level of foreign language communicative competence, which is related to their future profession. The contextual approach to learning expands teaching opportunities, encourages students to learn a language using it as a real means of communication. There is no single formula for this type of learning, but there are certain models implying the integration of language learning and content learning, or even rather language learning through content learning.

Keywords: context, contextual learning; professional activity; linguistic units; integration of teaching.

Обучение иностранному языку в вузе по-прежнему остается актуальным вопросом. Безусловно, сегодня студенты имеют много различных способов изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка: это поездки в страну, обучение студентов в зарубежных вузах, общение в социальных сетях, фильмы на иностранном языке, всевозможные обучающие курсы в Интернете и т. д. Однако важно добавить, что, обучаясь в вузе, студентам необходимо улучшать уровень своей иноязычной коммуникативной компетенции, которая связана с их будущей профессией.

В основу данной статьи легла проблема контекстуального подхода в формировании коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам в университете. Целью нашей статьи явилась необходимость определить преимущества контекстуального подхода и его недостатки при развитии коммуникативной компетенции с помощью занятий по иностранному языку в вузе. Обращение образовательного процесса к контекстуальной системе обучения делает его актуальным. Это предполагает изменение представлений о развитии коммуникативных навыков, навыков получения высшего образования. Новые образовательные стандарты обеспечивают связь между фундаментальной и практической подготовкой, между общеобразовательными и специализированными дисциплинами, обновляя содержание и методы, формы и средства обучения с позиции комплексного интегрированного учебного процесса. Контекстуальный подход в обучении важен для повышения уровня коммуникативной культуры студента. При подаче языкового материала происходит обобщение учебного знания, его метафоризация, включается поиск механизма его применения на практике. Таким образом становится актуальной идея профессионального обучения и развития. Эта идея особенно актуальна для иностранного языка, поскольку он является одной из важнейших основ коммуникативной компетенции будущего кон-

курентоспособного специалиста. Человек по своей сути коммуникабелен, а коммуникация — это важнейший процесс, посредством которого каждый человек находится в отношениях с миром. Коммуникация поднимается от простого инструмента знания до тотального контекста. Контекстуальный подход важен при формировании общения студентов. Необходимо готовить специалистов с коммуникативной компетентностью, востребованных на будущем рынке труда.

Что такое «контекстное обучение»? Для ответа на этот вопрос сначала обратимся к термину «контекст». Языкознание трактует термин «контекст» как лингвистическое окружение определённой языковой единицы. Ещё одно значение данного термина — это условия жизнедеятельности человека, влияющие на то, как он воспринимает определённую ситуацию. Различают контекст внешний и внутренний. Внешний контекст — пространственные, временные и предметные характеристики обстоятельств, в которых действует человек. Внутренний контекст — это его опыт, знания, индивидуально-психологические особенности. В этой связи основанием контекстного обучения является формирование и развитие знаний и навыков иноязычной коммуникации студента путем его вовлечения в активную, значимую деятельность [1].

Несмотря на то, что контекстный подход считается относительно новой концепцией в сфере методики, его основные принципы существуют уже много столетий. Идея обучения студентов в контексте, максимально близком к реальности, может быть отнесена к 16 веку. Писатель эпохи Возрождения Мишель де Монтень считал, что студенты могут получить больше знаний, путешествуя и познавая мир из первых рук, чем изучая учебник.

Идея перехода от познавательной деятельности студента к коммуникативному взаимодействию с учетом профессиональной деятельности принадлежит А. А. Вербицкому. Он — автор теории контекстного обучения. Он писал, что методика обучения языку должна измениться. Знания, умения и навыки, полученные студентами при изучении иностранного языка должны быть не предметом обучения, на которых концентрируется их учебная деятельность; они должны стать средством решения определенной проблемной ситуации [2]. Преимущество этого подхода в том, что усилия студента направлены не только на овладение лингвистическими единицами, но и на образование навыка их применения в ситуациях профессионального общения. Т. о. контекстный подход к обучению создает условия для перехода от чисто учебной деятельности студента к имитации его будущей профессиональной деятельности «с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные» [3, с. 129].

По словам Вербицкого, существуют некоторые различия между контекстным подходом и традиционным обучением. Традиционное обучение — это обучение, в котором подчеркивается важность запоминания, а не построения материалов из реального контекста на основе опыта. Это по-прежнему подчеркивает роль учителя, а не учеников [4], в то время как контекстуальная инструкция заключается в обратном. Приведем некоторое сравнение традиционного и контекстуального подходов.

Традиционный подход.

1. Полагается на механическую память.
2. Обычно фокусируется на одном предмете.
3. Ценность информации определяется преподавателем.
4. Наполняет студентов запасами информации до тех пор, пока это не потребуется.
5. Оценка обучения проводится только для официальных академических мероприятий, таких как экзамены.

Контекстный подход.

1. Полагается на пространственную память.
2. Обычно объединяет несколько предметов.
3. Ценность информации зависит от индивидуальных потребностей.
4. Соотносит информацию с предшествующими знаниями.
5. Достоверная оценка через практическое применение или решение реалистичной проблемы.

Особенности контекстного подхода описывали в своих работах Л. И. Бурова, О. А. Григоренко, М. И. Мамолетова, Ю. В. Маслова и др. Авторы уверены, что данный подход активизирует коммуникативные возможности студента, позволяет ему лучше усвоить профессиональную лексику, развивает его умения обобщить, прокомментировать, высказать свою точку зрения, позволяет ему лучше освоить ролевое поведение в ситуациях общения на иностранном языке.

Каковы преимущества контекстного метода обучения?

— Студенты знакомятся с большим объемом языковой информации благодаря стимулирующему контенту.

— В условиях стремительного роста информации во всем мире знание языка может быть единственным эффективным средством для обеспечения фиксации, хранения, обработки и доступа к большим объемам информации.

— Студенты участвуют в различных мероприятиях, связанных с изучаемым языком.

— Сложная информация подается в контексте реальной жизни, что приводит учащихся к внутренней мотивации.

— В соответствии с интересами учащихся учебные программы могут быть адаптированы.

— Студенты понимают, что используют язык для достижения реальной цели, и это неизбежно делает их более независимыми и уверенными в себе.

— Студенты получают более обширные познания о мире, что развивает их общеобразовательные навыки.

— Метод помогает студентам развить такие необходимые учебные навыки, как ведение заметок, обобщение и извлечение ключевой информации из текстов.

— Получая информацию из различных источников, студенты развивают ценные навыки мышления, так как здесь необходима переоценка и реструктуризация этой информации, и данный навык может быть перенесен на другие предметы.

— Работая в группе, студенты приобретают навыки совместной работы над проектами, что может им пригодиться в дальнейшей социальной деятельности.

В чем потенциальные проблемы данного метода?

— Так как данный метод явно не направлен на изучение языка, у студентов может развиваться ощущение, что они не улучшают свои языковые навыки. Преподаватель должен каждый раз думать о добавлении ряда упражнений, ориентированных на язык, чтобы помочь привлечь внимание к лингвистическим характеристикам материала и отработать словарь или трудные грамматические правила.

— Обмен информацией на языке перевода может вызвать трудности. В одноязычных классах студентам гораздо легче и быстрее использовать свой родной язык. Преподаватель должен подчеркнуть необходимость употребления изучаемого языка и объяснить преимущества его использования.

— Студенты могут буквально воспроизводить исходные тексты, которые они используют для получения своей информации. Чтобы избежать этого, нужно подумать над разработкой заданий, требующих от учащихся оценки изученной информации, чтобы сделать выводы или применить ее для выполнения задания. Если источники содержат противоречивую информацию, то это может быть даже полезным для студентов, поскольку они должны будут проанализировать, с какой информацией они согласны и будут использовать в дальнейшем.

Концепция контекстного образования содержит принципы культурной и профессиональной ориентации, она обеспечивает индивидуальную вовлеченность в общие культурные и профессиональные ценности. Данный метод применяется с целью возможности реализации навыков учащихся от узкого круга учебных ситуаций до широкого круга проблем в будущей профессии. Мы хотели бы рекомендовать систематически применять контекстуальный метод в обучении, он является показателем перехода образовательного процесса и решения педагогических задач на новый уровень. Контекстуальность выявляет необходимость междисциплинарной интеграции. Многолетние наблюдения за преподаванием иностранных языков дают неоспоримый вывод, что необходимо развивать сотрудничество преподавателей иностранных язы-

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

ков и преподавателей выпускающих кафедр. Практически все академические преподаватели считают, что формирование и развитие профессионально подготовленного выпускника высшего учебного заведения невозможно без контекстно-ориентированного образования, которое формирует его профессиональные навыки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ключева, М. И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования / М. И. Ключева // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2 (ч. 4) — С. 773-777.
2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение: теория и технологии / А. А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. — М., 1994. — № 2 (16) — С. 3—57.
3. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, А. Г. Ларионова. — М.: Логос, 2009. — 336 с.
4. Вербицкий, А. А. Контексты содержания образования: монография / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая; М-во образования Рос. Федерации. Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. — М : Альфа, 2003. — 80 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДЕЛОВОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА БАЗЕ КОЛЛОКАЦИЙ

Л. А. Морева

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

В статье проанализирован ряд проблем, связанных с изучением и применением в речи коллокаций в деловом английском языке. Основное внимание сконцентрировано на роли коллокаций в процессе изучения языка, так как именно они являются основными единицами разговорной речи. Акцентируется внимание и на важности их использования в сфере бизнеса. Даны примеры разнообразных по форме и содержанию заданий для закрепления и активации бизнес-лексики, способствующих более эффективному обучению студентов языковой компетенции и дают возможность студентам оценить свои достижения.

Ключевые слова: развитие умения; бизнес-лексика; индивидуальные особенности компетенции, коллокации; ролевая игра; словосочетания.

PERSONAL APPROACH TO STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

L. A. Moreva

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, moreva@tut.by*

The article analyzes a number of problems related to the study and use of collocations in speech in business English. The main attention is focused on the role of collocations in the process of language learning, since they are the main units of colloquial speech. Attention is also focused on the importance of their use in the field of business. Examples of tasks of various form and content are given to consolidate and activate business vocabulary, which contribute to more effective teaching of language competence to students and enable students to evaluate their achievements.

Keywords: skill development; business vocabulary; individual characteristics; competencies; collocations; role-playing; phrases.

В настоящее время задача курса делового английского языка состоит в том, чтобы сформировать у студентов речевую компетенцию такого уровня, который бы позволил им в полном объеме общаться на иностранном языке в повседневной жизни, а также в своей профессиональной деятельности. Важно, чтобы студент понимал, для чего он изучает ту или иную лексику. Если ему необходимо расширить свой, связанный только с восприятием, вокабуляр, то особое значение уделяется количественному увеличению слов. Для практического использования важен, скорее наоборот, более или менее небольшой словарный запас, но знания о нем должны быть достаточно глубокими. Пассивное использование слова подразумевает только узнавание и определение его значения при встрече с ним. Активное владение включает умение пользоваться словом как в речи, так и на письме в любой момент необходимости. В любом языке существуют слова, которые используются очень часто, а есть такие, которые могут не встретиться на многих десятках страниц текста и практически не употребляются в устной речи. Приступая к работе по увеличению своего словарного запаса и развитию умения правильно использовать слова и словосочетания в собственной речи, специалисты советуют учитывать следующее:

- существуют большое количество слов, знание которых никогда не понадобится;
- существуют слова, о значении которых можно легко догадаться;
- существует множество слов, которые важны лишь для понимания, когда мы встречаем их в тексте или слышим в чужой речи;
- существуют слова, которые мы должны уметь употреблять в собственной речи, а именно на них и следует сосредоточить свое внимание.

Группу слов, которые студенты должны усвоить и научиться использовать в своей речи в первую очередь, составляют наиболее часто употребляемые слова. К таким лексическим единицам английского языка относятся, прежде всего, артикли, предло-

ги, местоимения и вспомогательные глаголы. Первоочередное освоение часто употребляемых слов гораздо эффективнее для пополнения словарного запаса и понимания английского языка, чем редких и случайных. Выбор способов запоминания английских слов зависит от индивидуальных особенностей памяти и восприятия каждого человека. Запомнить слова сами по себе, вне контекста, достаточно трудно, поэтому даже самый минимальный контекст позволяет значительно повысить эффективность усвоения английских слов. Лучшему запоминанию может также способствовать рассмотрение определенного слова и возможных предложных сочетаний с ним [1, л. 21].

Свободное и профессиональное общение является огромным плюсом для большинства профессий. Некоторые компании предлагают бонусы за знание иностранного языка, и можно получить больше возможностей для продвижения по службе, не говоря уже о том, что английский особенно важен для международного бизнеса. Словарь любого изучаемого языка делится на три основные группы: первая группа включает лексику, которая используется в речи очень часто, вторая группа – это лексика, которая используется от случая к случаю и третья – специализированная лексика. Для расширения иноязычного словаря это подразделение на группы имеет большое значение. В зависимости от того, с какой группой лексики предстоит заниматься, мы должны спланировать методы работы со словом, выбрать наиболее подходящие ситуации его употребления. Кроме того, студенту необходимо решить, для каких целей он приобретает ту или иную лексику. Если учащемуся важно расширить свой рецептивный словарь, то особое значение уделяется количественному увеличению слов. Для продуктивного изучения важен, наоборот, относительно небольшой словарный запас, но знания о нем должны быть достаточно глубокими. Пассивное владение словом подразумевает лишь узнавание и определение его значения при встрече с ним. Активное знание, кроме пассивного, включает умение пользоваться словом как в речи, так и на письме в любой момент востребованности.

Правильное самовыражение имеет большое значение. Что делать, если надо понять описание работы перед отправкой резюме или если необходимо объяснить свой профессиональный опыт во время собеседования? Как учить деловую английскую лексику? Каким образом можно улучшить словарный запас делового английского? Студенты 1 и 2 курсов специальности «Мировая экономика» ФМО изучают бизнес-английский на базе учебного пособия «*Market Leader*». Студенты находят его полезным, но и сложным. В нем есть все разделы (чтение, аудирование, грамматический материал, коммуникативные задания), которые есть в обычном учебнике, но все они связаны с бизнес-лексикой. Кроме того, каждая глава заканчивается разбором конкретного задания. Темы включают международные рынки, человеческие ресурсы, переговоры, международный бизнес, маркетинг и многое другое.

В курсе по маркетингу и рекламе важно, во-первых, проработать всю необходимую лексику по данной теме. Изучение слоганов известных брендов также может стать большим подспорьем в том, чтобы студенты, изучающие бизнес, поняли, какой тип языка эффективен для англоязычных потребителей. Можно проанализировать известные рекламные лозунги такие, как “*Just Do It*” от Nike, “*Connecting People*” от Nokia и “*Think Different*” от Apple. Затем можно обсудить, почему они так цепляют клиентов. После этого рекомендуется разделить группу на небольшие подгруппы и предложить им создать свой собственный коммерческий и рекламный слоган, а затем представить всем студентам для обсуждения.

Важно, чтобы студенты, кроме работы с учебником, читали научно-популярные бизнес-издания, следили за блогами, подкастами, видео, но только после того, как они овладеют необходимой лексикой. Чем больше английской лексики студенты знают и чем она актуальнее, тем лучше. Они могут сделать это, читая и просматривая деловые новости в Интернете, например, *BBC Business*, и записывая полезные фразы в контексте. *LinkedIn* — прекрасный сайт для деловых контактов, общения со старыми и нынешними коллегами и поиска работы. Но он также полезен студентам, так как полон статей о бизнесе и есть множество различных отраслевых групп, к которым они могут присоединиться и участвовать в дискуссиях. Студенты также могут услышать слова, относящиеся к деловому английскому, на новостных сайтах с видеороликами о

финансовых или экономических ситуациях. Возможно, им будет трудно понять каждое слово из этой информации, им просто нужно будет прислушаться к ключевым словам и постараться понять общий смысл.

Коллокации, как правило, являются причиной того, что студенты делают ошибки при изучении языка, эти ошибки не могут остаться незамеченными и неисправленными, поскольку ошибочно используемые фразы просто звучат странно для носителей языка. Коллокации создают проблемы, потому что иногда эти слова не имеют точного эквивалента в нашем родном языке, на котором мы можем основывать перевод [2, с. 57].

Существуют разные подходы к изучению словосочетаний в английском языке. Так, например, только просмотр словосочетаний или идиом может затруднить их дальнейшее использование в речи. Другой подход заключается в изучении их в контексте, поскольку это максимизирует возможность их использования в будущем. Проблема с этим подходом заключается в том, что студентам приходится тратить много времени на чтение или прослушивание текстов, чтобы обнаружить нужные им словосочетания для дальнейшего использования их в речи.

Третий подход к изучению словосочетаний заключается в использовании списка наиболее распространенных словосочетаний, ранжированных по частоте их употребления. Их можно изучать с определенной степенью уверенности, что студенты столкнутся с ними. Независимо от подхода, который преподаватель использует в аудитории, следует повысить осведомленность студентов об использовании словосочетаний, выполнив некоторые из ниже предложенных рекомендуемых действий.

Студентам можно предложить текст для анализа словосочетаний. В зависимости от текста можно попросить студентов найти, например, словосочетания, связанные с определенной темой. Можно дать студентам список слов или фраз и попросить их найти в тексте то, что сочетается с ними. Можно также пойти дальше текста и попросить их найти дополнительные возможные словосочетания с определенными элементами в тексте, используя словарь словосочетаний. Студенты могут заполнить пробелы на основе аутентичных текстов, в частности, удалив глаголы из словосочетаний «глагол + существительное». Можно предложить студентам выполнить упражнения на прогнозирование, используя своего рода технику словесных ассоциаций. Для этого надо показывать текст по абзацам и предлагать студентам угадывать следующее слово или фразу. Отличным заданием будет воссоздать содержание текста по нескольким словам, чтобы подчеркнуть центральную важность словосочетаний по сравнению с отдельными словами. Рекомендуется также использовать ролевую игру при обучении деловой лексики. Студенты должны, во-первых, получить представление о деловой лексике, используемой в данной бизнес-теме. Затем можно провести инструктаж о том, как использовать такой язык в ролевой игре. Можно сделать это создав несколько разделов, связанных с общей бизнес-темой. Например:

- *Finance*;
- *Technology*;
- *Production*;
- *HR*;
- *Marketing*.

Таким образом, одной из главных причин, которые мешают общению студентов на иностранном языке, является недостаточное использование коллокаций в речи. Мы живем в быстро меняющемся мире, в котором хорошее знание английского языка является ключевым фактором успеха. Постоянно растущие потребности в свободном владении английским языком придали коллокации статус особенно важного аспекта английской лексической системы [3, с. 76]. Если предположить, что в реальной жизни более 80 % того, что мы говорим, пишем и читаем, состоит из словосочетаний, наша работа, как преподавателей английского языка, становится предельно ясной: нам нужно учить наших студентов словосочетаниям делового английского. Опыт ясно показал, что обучение словосочетаниям делового английского языка может быть как сложной задачей, так и сложным предметом для подхода. Почему? Потому что студенты, изучающие словарный запас делового английского, часто сталкиваются с

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

трудностями в эффективном усвоении словосочетаний, хотя они осознают тот факт, что эти объединенные слова могут привести их к полезному повседневному разговорному деловому английскому языку, который носители языка используют с такой легкостью. Ключом к свободному английскому языку, который звучит естественно, может быть хорошее знание этих типичных комбинаций слов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, Л. Б. Методика формирования коллокационной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Б. Алексеева; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — СПб., 2011. — 341 л.: ил.
2. Павельева, Т. Ю. Изучение коллокаций на основе лингвистических корпусов текстов / Т. Ю. Павельева // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитар. науки. — 2016. — Т. 21, вып. 3-4. — С. 56—61. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-56-61
3. Ключихин, В. В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса / В. В. Ключихин // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. — 2019. — Т. 24, № 179. — С. 69—80. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**КРАТКИЙ ОБЗОР АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ
И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

М. В. Натуркач¹⁾, С. А. Шурко²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет.
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, michellinnoff@gmail.com

²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, shurkoia@tut.by

Сегодня в мире наблюдается большой прогресс в области образования, наиболее важной из которых является область использования технологий в образовательном процессе. Современные технологии проникли в самые разные сферы жизни, в том числе образовательной сфере и стали важным элементом успеха любого образовательного учреждения для достижения конкурентное преимущество в быстро обновляемой сфере знаний и науки. Современная эпоха характеризуется большими знаниями и технологическим прогрессом в результате быстрого и непрерывного развития средств связи и информационных технологий. Вместе с тем в образовательном процессе современные технологии находят опосредованное применение, служа целям образования гармоничного развития личности. Умелое использование современных технологий в проблемном поле образования позволяет по-новому структурировать занятия.

Ключевые слова: современные образовательные технологии; обучение с помощью компьютера; онлайн обучение; коммуникация.

**A BRIEF REVIEW OF CURRENT ISSUES
AND MODERN METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
AND MOBILE LEARNING**

M. V. Naturkach^a, S. A. Shurko^b

^a Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, michellinnoff@gmail.com

^b Belarusian State University
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, shurkoia@tut.by

Progress in the field of education most often found in the field of the use of technology in the educational process. Modern technologies penetrate into various spheres of life, including the educational sphere, and have become important achievements of any educational institution to achieve a competitive advantage in the rapidly developing in the field of knowledge and science. The modern era of the masses and technological progress as a result of the rapid and continuous development of communications and information technology. At the same time, in the educational process, modern technologies find indirect application, serve the purpose of educating the harmonious development of the individual. The skillful use of modern technologies in the problematic field of education makes it possible to structure classes in a new way.

Keywords: modern educational technologies; computer-assisted learning; online learning; communication.

Язык не ограничивается только преподаванием и изучением словесности в обучении английскому языку как специальности на английском языке. Этимологический, лингвокультурологический и типологический аспекты приобретают особое значение в контент-ориентированном обучении CLIL [1 р. 3]. Уделение внимания содержанию языкового материала наряду с вычленением и анализом внешней стороны в равной степени важно. В настоящее время используется множество методик преподавания иностранного языка. Использование их оправдывается педагогической необходимостью и часто имеет ситуативный характер. Вместе с тем, несмотря на проблемы и вызовы современного мира, в обучении иностранному языку существуют базовые подходы как общепедагогического, так и частного специального характера. Среди них основным применяемым в условиях обучения в неязыковом вузе, при преподавании второго иностранного языка выделяют *Communicative Language Teaching* (Коммуникативная методика).

Разновидностью групповой работы можно назвать *Community Language Learning* (Метод общины).

Grammar-Translation (Грамматико-переводной метод) хотя и существует давно, не утратил актуальности и является основным методом на некоторых стадиях работы с новым материалом, при освоении учебных тем, особенно в работе с переводами по иностранному языку. *The Lexical Approach* (Лексический подход), хотя и ставший классическим в основе многих дидактических подходов остается актуальным в преподавании. Словарной работа, уделение внимания этимологическому анализу слов, работа с тематическими глоссариями, устойчивыми сочетаниями находит свое выражение на занятиях по иностранному (английскому) языку.

The Structural Approach (Структурный подход) может быть важен особенно на начальных этапах изучения английского, при обучении чтению, изучении грамматики, где преподаватель часто фасилитатор процесса, вносит коррективы. Этот метод близок к методике *Flipped classroom* (перевернутый класс), где студенты выполняют большую часть работы самостоятельно изучая материал и затем отрабатывая и проверяя задания на занятиях с преподавателем в аудитории. Близким к ним во многом является и *The Silent Way* (Молчаливый метод).

Direct Method (Прямой метод) или *Natural Method* (Естественный метод) можно назвать базовым. При его использовании происходит обучение индуктивным образом — студентам даются языковые примеры и ситуации для самостоятельного построения выводов и правил. Предполагается повторение и отработку различных языковых аспектов на занятии.

Audiolingual Method (Аудиолингвальный метод) также является базовым при обучении английскому языку. Постоянные повторения правил и отработка и закрепление навыков для совершенствования языковых компетенций являются характерными признаками аудиолингвального метода.

Среди важных тенденций последнего времени в обучении иностранному языку можно назвать актуальные проблемы, поднимаемые при преподавании английского языка как иностранного (*TEFL — teaching English as a foreign language*) и преподавании английского языка носителями других языков (*TESOL — Teachers of English to Speakers of Other Languages*).

Анализ исследований в этой области позволяет говорить о таких проблемах как использование мобильных телефонов при обучении иностранному языку, вопросы межкультурных реалий и аспектов межкультурных различий при изучении иностранного языка, чтение и письмо как основные языковые компетенции, рейтинговая оценка в системе обучения языку, оценка программ по обучению иностранному языку, онлайн обучение иностранному языку, обучение с помощью компьютера (*computer assisted language learning*). Не утратила важность и актуальность анализа метафоризации языка в обучении английскому языку посредством анализа метафор. Востребованными у преподавателей являются специальные онлайн приложения для отработки языковых навыков и выработки языковых компетенций. Многие университеты в системе профессионального образования используют средства программной оболочки *Moodle*, *Google classroom*, видеочаты в *Zoom*, *Skype*, *Discord* для проведения дистанционных занятий и контроля успеваемости студентов. Некоторые курсы доступны в *Stepic* и на подобных онлайн платформах для самостоятельного обучения по модульному принципу в системе *МООС* курсов (*massive open online course* — массовые открытые дистанционные курсы). Более специализированными программами для тестов, викторин являются *Kahoot*, *Quizlet*, и *quizizz*, ресурсы *Wordart.com* для отработки тематического глоссария. Можно выделить и онлайн ресурсы, выступающие в качестве конструкторов занятий по английскому *Wordwall*, *CoreApp*, Онлайн *Testpad*, *nearpod.com*.

Электронное обучение считается одним из важнейших современных методов обучения, поскольку помогает решить проблему стремительного роста количества знаний, который произошел в связи с коммуникационной революцией и растуще-

го спроса на образование. Именно потому, что электронное обучение реализуется в среде интерактивных мультимедийных технологий, для достижения образовательных целей в условиях образовательного процесса важно предоставление учащимся образовательного контента со звуком, изображением, независимо от временных и пространственных барьеров [2 р. 2]. Большое развитие коммуникационных и информационных технологий и распространение электронные знания среди школьников и студентов привели к появлению новых форм систем образования. В последнее десятилетие средства обучения и обучения, которые в основном зависят от компьютеров и различных методов взаимодействия, получили широкое распространение. появился. В текущем столетии концепция электронного обучения получила развитие, а его инструменты получили широкое распространение благодаря использованию Интернета. Сегодня технологии беспроводной связи и, в частности, мобильные, способствуют появлению новой концепции — мобильных обучающих систем. Увеличение возможностей инфраструктуры и потенциально высокой пропускной способности сетей, достижения в области беспроводных технологий и рост популярности мобильных телефонов оказали наибольшее влияние на быстрый рост технологий этих устройств в последние годы, что привело к их широкому распространению независимо от культурного, экономического или социального уровня обучающихся.

Обучение с помощью мобильных устройств (смартфонов) или портативных устройств позволяет использовать средства разнообразные технологии обучения. Мобильное обучение популярно. Оно определяется как «форма дистанционного обучения, которое осуществляется с использованием небольших и портативных устройств» [3 р. 3], таких как мобильные беспроводные устройства, телефоны, персональные цифровые помощники (КПК), смартфоны и планшетные ПК. Это дает возможность гибкого взаимодействия в процессах преподавания и обучения в любое время и в любом месте.

Дистанционное обучение может проходить в классе при посредстве преподавателя или самостоятельно вне аудитории. Сегодня существуют необходимые технологии, обеспечивающие учащимся базовый объем изучаемой информации, материала, интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения» [4 р. 8].

Несмотря на такие недостатки мобильного обучения, как возможное снижение концентрации внимания и эффективного мышления, слабая инфраструктура учебных заведений, в целом участники *TEFL*, зачастую благодаря собственным инициативам и энтузиазму активно используют мобильное обучение.

Интегрированность культурно-языкового обучения отражается в языковых образовательных стандартах и программах обучения.

Важным является опосредованное использование технологий компьютерного и мобильного обучения, онлайн ресурсов. Многие задания на завершение фразы и замены, выбора слов на соответствие, исключения лишнего, определения верности / ложности утверждения, задания на реферирование, написание эссе, отзыва могут реализовываться и в новой, и в традиционной форме обучения. Групповая и командная работа над проектами, может быть построена на сочетании традиционных форм и методов обучения иностранному языку в условиях *blended learning*.

В условиях поликультурного разнообразия в группах студентов по английскому языку и часто программно и экзаменационно-ориентированного характера курсов английского, что может ограничивать процесс занятий на курсах английского языка, практическая работа может также быть чрезмерно регламентирована. В таких условиях проявляется необходимость владения современными технологиями обучения, где преподаватель должен учитывать как наличие инфраструктуры, так и условия образовательного процесса в группе.

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ball, P. Putting CLIL into Practice / Ph. Ball, K. Kelly, J. Clegg. — Oxford: Oxford University Press, 2015. — 336 p.
2. Intakhab, A. Kh. Effectiveness of E-learning for the Teaching of English: A Study of Comparative Strategies / A. Kh. Intakhab // *Advances in Language and Literary Studies*. — 2016. — Vol. 7, N 3. — P. 125 —135. DOI: 10.7575/aiac.all.s.v.7n.3p.125
3. Hind Awad Alamri. The effectiveness of using mobile phone to improve learning comprehension skills during efl classrooms at university of bisha in Saudi Arabia / Hind Awad Alamri, Afifa Bano // *International Journal of Linguistics and Literature*. — 2021. — Vol. 10, N 1. — P. 69—86.
4. Nuray, G. Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues / G. Nuray, K. Ercan, M. Y. Ozden // *Australasian Journal of Educational Technology*. — 2013. — Vol. 29, N 1. <https://doi.org/10.14742/ajet.6>

ON IMPLEMENTATION OF INTERNATIONAL LANGUAGE EXAMS TASK FOR IMPROVING SPEAKING SKILLS

S. V. Solovjeva^a, Y. A. Lepiokhina^b, K. A. Lazaronak^c

^a Belarusian State University,

Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus,

^b Belarusian State University,

Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus,

^c Belarusian State University,

Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus,

Corresponding author: S. V. Solovjeva (solovjevasv@bsu.by)

This article touches upon the possibility and prospects of implementing the speaking part of the most sought-after international English language exams (IELTS, TOEFL, CAE and CPE) in the educational process by the example of the students of the Faculty of International Relations of the Belarusian State University. It largely presents the feedback of International Law students who underline the importance of such types of tasks for the development of their soft skills: time management, stress resistance, confident public speaking. The algorithm of class organization by applying the speaking part format of the IELTS international language exam is described. The conclusion about the possibility of further promotion and implementation of the format in the educational process for the development of reading, listening, and writing speech activities has been formulated.

Keywords: international language exams; speaking skills; English teaching methodology; soft skills.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗАДАНИЙ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЭКЗАМЕНОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ

С. В. Соловьёва¹⁾, Я. А. Лепёхина²⁾, К. А. Лазарёнок³⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,

пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, solovjevasv@bsu.by

²⁾ Белорусский государственный университет,

пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, lepiokhina.law@gmail.com

³⁾ Белорусский государственный университет,

пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, konstantin20021009@gmail.com

В данной статье рассматриваются возможность и перспективы внедрения устной части наиболее востребованных международных экзаменов по английскому языку (*IELTS*, *TOEFL*, *CAE* и *CPE*) в учебный процесс на примере студентов факультета международных отношений Белорусского государственного университета. Главным образом, представлены отзывы студентов-международников, в которых обучающиеся подчеркивают важность таких видов заданий для развития их «мягких навыков» (*soft skills*): в частности, тайм-менеджмента, стрессоустойчивости, уверенного публичного выступления. Подробно описан ход проведения занятий с применением формата устной части международного языкового экзамена *IELTS*. Сформулирован вывод о возможности дальнейшего продвижения данного формата и его внедрения в учебный процесс для развития других речевых аспектов (чтения, аудирования и письма).

Ключевые слова: международные языковые экзамены; умения говорения; методика преподавания английского языка; «мягкие навыки».

In the era of intense globalization the knowledge of foreign languages has increased in importance. In most cases, international academic exchange programs, getting education abroad, working for a multinational company and other numerous career opportunities require an appropriate command of English as an international language. In order to achieve any of these goals, candidates often have to pass an international language exam in order to prove their linguistic competency [1].

A standard international English language exam normally consists of 4 parts that correspond to the types of speech activity: namely, reading, writing, listening and speaking. Cambridge exams contain one more section on grammar and vocabulary use. Among the most popular English language exams are IELTS (International English Language Testing System), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), CAE (Certificate in Advanced English) and CPE (Certificate of Proficiency in English) [2; 3].

The listed exam formats have their own peculiarities in terms of diversity of reading and listening tasks. The same is true about the speaking section: unlike CAE and CPE, IELTS

and TOEFL do not include interaction with other candidates. The person who opts for these types of language exams has to make a dialogue just with one evaluator.

It has to be mentioned that a certain number of students of the Faculty of International Relations are quite motivated for getting an international language certificate in English. Some of them aspire to study at universities and other educational establishments abroad, International Law students may be interested in getting an LLM (Master of Law). Such goals are achievable on the condition that a candidate has fluent written and spoken colloquial and academic English. The language level has to be high and match the future professional needs of a test-taker, be it understanding scientific texts, communicating with peers and professors from all over the world, or writing qualification papers.

What do we see as major benefits of taking (and, hopefully, passing) international language exams? First of all, the core advantage is an impartial, independent, highly-qualified and precise assessment of a candidate's language competency. One thing is to think that you have a particular level of English. It may be based on your personal perception or that of your tutor at university. However, no one is insured against subjectivity and bias due to the specifics of the long-term relations. It is much better to have tangible evidence of your English proficiency based on neutral assessment. Apart from that, a recognized certificate of an international language exam can make you very competitive on the job market. At least, your CV will look more presentable and attractive for a potential employer. On the one hand, many people claim that the knowledge of English has become a must for everyone and it will not surprise an HR-specialist. But, to be honest, there are few people who can say that they use English confidently and speak it fluently for professional purposes.

Listing the advantages of implementing the types of tasks that are used in international language exams in the educational process at the Faculty of International Relations, we can mention their focus on the development of the learners' speaking skills. This correlates with the specifics of the oral state examination which the students are supposed to take at the end of their undergraduate studies and deliver an unprepared monologue for about 3-4 minutes on the suggested situation. During the whole academic year of 2021–2022 our undergraduates were practicing typical oral tasks of the international language exams (chiefly, IELTS and Cambridge exams). The results were as follows: the majority of the 4th-year students were well prepared for the state examination and passed the English exam with good, very good and excellent marks.

The work in class on the relevant speech material consisted of the following stages. First of all, a relevant video resource was selected by the tutor in accordance with the thematic content of the semester. Those were IELTS, CAE or CPE speaking interviews. Secondly, before watching the first part of the speaking section of the exam, the students were instructed to jot down all the necessary questions asked by the examiner, as well as new words, expressions, idioms, and grammatical structures. In such a way the students could enrich their own vocabulary and keep in mind how advanced it should be to leave a lasting impression on the examiner. The tutor demonstrated the video interviews only with the high final grades of the test-takers. After that, the students were encouraged to discuss the new vocabulary and grammar in pairs. In our opinion, it is an appropriate exercise that helps the linguistic material to remain in your mind for a long time: it is not a secret that practice makes perfect. This was followed by short monologues on the suggested cue cards. Such an exercise teaches you to speak in an ordered and structured manner. And, finally, the students were split into several groups by the tutor to give answers to the questions which had previously been jotted down. That is the main stage simulating true-to-life situations that may take place in a conversation with a real examiner. It has to be mentioned that recent IELTS video interviews have an obvious advantage because of the extended feedback on the applicants' performance that is provided by expert evaluators at the end of each part of the speaking section.

The skills obtained by the students during practicing the speaking section of the English international language exams can hardly be overestimated. Among the hard skills we can mention: fluent speaking, lexical resource, speaking at length and grammatical range are on the top of the list of improvements. Such soft skills as stress resistance, inventiveness and structuring of thoughts are also reflected in the students' comments.

Talking about other benefits of the implementation of the speaking section of the international language exams, students' involvement in the studying process cannot go unnoticed. But it is also important to clarify the disputable question connected with measuring students' involvement. Our conclusions were made on the basis that involvement encompasses the amount of physical and psychological energy that a student invests during studying a subject. Group discussion of the questions from the video, telling monologues by each student, commenting on the person's performance from the video and giving him / her a mark are considered to be significant signs of having high student's engagement during the lesson.

The speaking part of the English international language exams is constructed with a view of giving an opportunity for a test taker to demonstrate his / her vocabulary and available lexical resources. That is why it can be used for both students and teachers as a means of picking up new English words and collocations. Further use of educational facilities such as Moodle (applying tool Glossary) lets the students memorize useful words that can be used during their monologues at exams.

The results of the implementation of the speaking section of the international language exams in the process of mastering students' communicative skills in English can be better disclosed under the following bullet-points.

- Increase of interest and motivation of students of English. The average student has an inner desire for learning. With the help of our educational technique this latent desire becomes transparent, students' talents and abilities are disclosed. A teacher starts to play the role of an arbitrator, but not a mere supervisor. All these factors influence the increase of students' interest and motivation in English;

- Students improve their communicative skills and overcome the fear of public speaking. Furthermore, such a format has encourages to develop an ability to speak at length, spontaneously and without any preliminary preparation. We consider it exceptionally important because one is not able to sound naturally, like a native speaker, when the answers to the examiner's questions are given by means of the relevant topics previously learned by heart;

- The implementation of the format gives the students a unique opportunity to determine the English level by themselves and understand which types of topics they have to revise or speak on more frequently. The conditions in which the format is implemented are similar to those in the real speaking section of the exams;

- The students have also got acquainted with the criteria used to estimate the quality of the given oral answers including phonetic correctness, the complexity of grammatical structures, lexical diversity and coherence of speech. Another advantage of the format is a high-quality preparation not only for international English language exams, but also for the state examination. It can be upheld by the fact that the creators of many educational programs concerning the process of mastering foreign languages are striving for the correspondence of the skills and knowledge acquired by the students with those which are vital for international exams;

- Finally, the format has facilitated the development of such crucial soft skills of the XXIst century as stress-resistance and time management. During the second part of the speaking section of the exam the students have to deliver a speech for only 1 minute and speak from 1 to 2 minutes. It turns out to be rather difficult from the psychological point of view because the candidate does not know exactly what kind of situation or topic to expect. The students also have to mind the coherence of their speech, which is very often in no way less important than other criteria of performance.

After all these overwhelming results of the experiment with implementation of international language exams tasks during English classes there is no doubt that this technique is a good tool for improving speaking skills among the students. This research can become not only a detailed guidebook for the English tutors who are seeking for a methodology with a new approach to English teaching, but also a firm foundation for further development of this idea and implementation of all the other parts of the English international exams: reading, writing, listening.

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Solovjeva, S. V. Preparation for international language exams as a means of developing intercultural competence / S. V. Solovjeva, D. P. Baksheev // Международные отношения: история, теория, практика: материалы XI науч.-практ. конф. молодых ученых фак. междунар. отношений Белорус. гос. ун-та, Минск, 4 февр. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. — Минск: БГУ, 2021. — С. 425—430.
2. IELTS Home of the IELTS English Language Test [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.ielts.org/>. — Date of access: 01.11.2022.
3. Exams and Tests [Electronic resource] // Cambridge English. — Mode of access: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>. — Date of access: 01.11.2022.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Т. С. Стрельчик

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

Кейс-метод — это один из новейших и самых востребованных педагогических методов. Он широко применяется в преподавании широкого спектра дисциплин: языков, социальных и естественных наук. Активно он применяется в том числе и в преподавании иностранных языков. Особенный интерес представляет этот метод в преподавании языка специальности, в частности — юридической терминологии. Поэтому данная статья посвящена тому, как кейс-метод может использоваться в преподавании языка специальности для юристов, в том числе юристов-международников. Статья разделена на теоретический и практический разделы, чтобы всесторонне раскрыть ее тему.

Ключевые слова: юридическая терминология, кейс-метод, юридическое образование, преподавание языка специальности.

APPLICATION OF CASE-STUDY METHOD IN TEACHING LEGAL ENGLISH

T. S. Strelchik

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, t.strelchik@mail.ru*

Case-method (also known as case-study method) is one of the newest and most popular teaching methods. It is widely used in teaching of a wide range of disciplines: languages, social and natural sciences. It is actively used in the teaching of foreign languages as well. Of particular interest is the usage of this method in teaching of languages for special purposes, in particular — legal terminology. Therefore, this article is devoted to how case- method can be applied in teaching of English for special purposes for lawyers, including international lawyers. The article is divided into theoretical and practical sections in order to comprehensively reveal the topic of the article.

Keywords: legal terminology, case-method; case-study, legal education, teaching languages for special purposes.

Кейс-метод (в английском языке — *case-study method*; в русском языке также используется перевод как метод кейсов, метод конкретных ситуаций) — достаточно новый, но в то же время уже очень популярный педагогический прием, применимый в преподавании различных дисциплин. В том числе он используется в преподавании иностранных языков, а также в преподавании права в юридических учебных заведениях (и отечественных, и особенно зарубежных). Благодаря своей универсальности и адаптивности кейс-метод особенно эффективен в преподавании юридической лексики, что и продемонстрировано в данной статье.

Но прежде чем рассматривать, как кейс-метод может применяться в преподавании юридической лексики, рассмотрим для начала на теоретическом уровне, что из себя представляет этот педагогический прием.

Определение кейс-метода можно дать с различных точек зрения. Так, его можно рассматривать на трех уровнях:

- определение кейс-метода в целом с точки зрения педагогической науки;
- определение кейс-метода для целей преподавания иностранных языков;
- определение кейс-метода для целей преподавания юридической лексики в англоязычных источниках.

Начнем с определения, что представляет из себя кейс-метод в целом с точки зрения педагогики. А. Долгоруков определяет метод кейс-метод как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов) [1]. То есть основа этого метода — некоторая проблемная ситуация, при этом цель студентов — эту проблему разрешить. Таким образом происходит активизация знаний, а также развивается креативное мышление, поскольку зачастую кейсы, разработанные преподавателями, требуют нестандартных решений, где может и не быть одного конкретного ответа на задание.

Кейс-метод находит применение при преподавании различных дисциплин, при этом для каждой дисциплины применение этого метода имеет свою специфику. Так, кейс-метод используется для преподавания иностранных языков. Специфика здесь заключается в том, что цель использования этого метода на занятиях по иностранным языкам — побудить обучающихся использовать иностранный язык для решения конкретной социальной ситуации в иноязычной среде. На занятии студент искусственным образом помещается в ситуацию, когда ему для разрешения проблемы необходимо активно пользоваться иностранным языком. Это, собственно, и является финальной целью изучения иностранных языков — способность использовать их для международной коммуникации, и в этом случае кейс-метод — полезный инструмент для достижения этой цели.

Наконец, кейс-метод активно используется в преподавании юриспруденции, как и многих других общественных наук. Как отмечают специалисты, кейс-метод наиболее часто используется как раз в преподавании общественных наук, таких как юриспруденция, экономика и бизнес, ведь изначально он и разрабатывался для преподавания именно этих дисциплин. Так, он зародился в начале 20 века в Гарвардской школе бизнеса, чтобы готовить обучающихся к их будущей практической деятельности путем решения на занятиях конкретных практических задач [2; 3].

При преподавании юридических наук кейс-метод может использоваться различными способами. Основные из них — это два нижеследующих:

1) изучение судебной практики, при которой студенты анализируют существующие судебные или арбитражные решения. При этом студенты прослеживают, какой логики придерживался суд, когда выносил то или иное решение. Таким образом они выясняют, как применяются правовые нормы. Стоит отметить, что активное изучение судебной практики больше присуще юридическим учебным учреждениям в государствах англосаксонской правовой семьи, поскольку в ней выше роль судебной практики как таковой. Так, в этих государствах прецедентное право является одним из источников права наравне с писаным правом, в то время как в странах романо-германской правовой семьи судебная практика играет роль скорее вспомогательного источника права;

2) решение практической юридической проблемы, исходя из заданных преподавателем условий: обстоятельство дела, документы, прилагающиеся к делу, показания, и т.д. Для решения таких кейсов студенты должны использовать соответствующие нормативные правовые акты, а также другие применимые источники права (исходя из правовой системы государства). Результат такого задания, в зависимости от поставленной преподавателем задачи — это вынесение решения по делу либо консультирование гипотетических сторон дела по соответствующим вопросам. Такой метод активно используется как в отечественных, так и в зарубежных вузах, поскольку помогает применить полученные студентами теоретические знания на практике. Под руководством преподавателя студенты учатся решать конкретные практические задачи, с которыми они могут столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Первый описанный кейс-метод можно назвать более пассивным, поскольку при нем студенты не принимают непосредственное участие в разрешении проблемы, а только прослеживают, как такие дела решаются на практике. Тем не менее, в юридических учебных заведениях Великобритании и США именно этот метод является одним из ключевых, поскольку именно на примере работы судебных учреждений студенты-юристы узнают, как работает право в их государстве в принципе. Второй описанный метод — более активный, поскольку в нем обучающиеся принимают непосредственное участие в разрешении поставленной задачи, будь то вынесение решения по делу или консультирование гипотетического клиента по поставленному вопросу.

Таким образом, благодаря кейс-методу в ходе учебного процесса студенты-юристы могут узнать, как работает право на конкретных примерах в действительности. Изучение реальной судебной практики помогает студентам развивать критическое мышление, поскольку при ознакомлении с ним они следят за логикой суда, могут анализировать их и высказывать свою оценку, соглашаясь или не соглашаясь с теми или иными доводами суда. Решение же конкретных практических задач, в свою очередь,

учит пользоваться нормативно-правовыми актами, и также формирует критическое мышление студентов при решении юридических задач. Все это в свою очередь формирует у студентов юридическое мышление, а также разрабатывает навыки работы с юридическим категориальным аппаратом.

Все перечисленные выше особенности кейс-метода делают его актуальным для использования в такой междисциплинарной области, как преподавание языка специальности, в нашем случае — юридического английского. На наш взгляд, его использование для преподавания этого аспекта иностранного языка имеет, помимо перечисленных выше, и свои собственные преимущества.

Так, благодаря использованию практических заданий на занятиях по иностранным языкам студенты активизируют свои знания не только по иностранным языкам, но и по их предметам специальности (то есть правовым дисциплинам). Заметим, что наиболее эффективно кейс-метод работает, если студенты изучают язык специальности параллельно с изучением соответствующих правовых дисциплин. В таком случае студенты, имея понимание соответствующих концепций благодаря изучению юридических дисциплин, смогут разрешить кейсы по ним и на иностранном языке. Например, при изучении студентами гражданского права, желательно параллельно изучать соответствующую цивилистическую лексику на занятиях по иностранным языкам. Тогда студенты смогут с полным пониманием ситуации разрешать на занятиях по иностранным языкам соответствующие языковые кейсы.

Также необходимо помнить, что при постановке языковых кейсов цель — это проработка навыка коммуникации на иностранных языках, в то время как решение кейса по существу играет более второстепенную роль. Поэтому можно дать две рекомендации при конструировании кейса для использования в преподавании профессиональной лексики на иностранном языке:

во-первых, желательно давать студентам множество материалов по делу, на основании которых они бы разрешали задачу. Например, если предоставить студентам договор, из-за которого возникло спорное правоотношение, они в ходе работы с ним будут насыщаться новой лексикой из него и будут сразу использовать ее на практике;

во-вторых, кейсы могут не иметь конкретного юридического ответа (задание открытого типа). Например, если задание для студентов — отстоять позицию одной из сторон в суде, можно сформулировать ситуацию таким образом, чтобы обе стороны были по-своему правы и виноваты в равной степени. Отсутствие четкого однозначного ответа способствует дискуссии и использованию креативного подхода студентов, что, в свою очередь, побудит их дольше прорабатывать проблемы, и, следовательно, они дольше будут практиковать свои языковые навыки.

Задания-кейсы, которые могут использоваться в преподавании иностранных языков, можно разделить на две категории:

- 1) решение конкретных практических задач;
- 2) рассмотрение судебной практики.

Первый тип заданий актуален для большинства юридических дисциплин. Их, в свою очередь, также можно разделить на два вида. В первом виде заданий можно, например, поместить студента в роль судьи или адвоката на судебном слушании и предоставить фабулу дела. Такие задания особенно актуальны для проработки англоязычной лексики по уголовному праву, а также процессуальной лексики. Результатом такого кейса может быть вынесение решения по делу (если студент выступал в качестве судьи) или подготовка текста для защиты подсудимого (если студент выступал в роли адвоката). Другой вид кейсов для проработки профессиональной юридической лексики — когда гипотетический клиент обращается за консультацией к студенту-юристу по своей проблеме, и задача студента — собрать актуальную информацию, необходимую для этого клиента.

Вторая категория заданий-кейсов для студентов — это работа с реальной судебной практикой. Существуют различные судебные и арбитражные инстанции, чьи решения могут использоваться в преподавании юридической профессиональной лексики.

Может использоваться судебная или арбитражная практика различных инстанций по рассмотрению споров:

- практика национальных судов/арбитражей;
- практика международных судебных/арбитражных учреждений, таких как Международный суд ООН, Международный уголовный суд, Международный центр по урегулированию инвестиционных споров, и т. д.

Преподаватель при построении учебного кейса может пользоваться судебной практикой различными способами. Например, можно взять исключительно фабулу дела и дать студентам возможность самостоятельно вынести решение по делу. Можно дать студентам возможность ознакомиться с делом целиком, выделяя для себя нужную лексику, и прокомментировать решение (для этих целей лучше подобрать дела, где у судей были многочисленные особые мнения по делу).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Кейс-метод — полезный и действенный метод в преподавании различных дисциплин, и в особенности — общественных наук, ведь его цель — поставить перед студентом конкретную практическую проблему-задачу (кейс), которую он должен решить. Практикоориентированность — то качество, которое выделяет его на фоне других педагогических методов.

Кейс-метод особенно актуален в преподавании языка специальности по ряду причин. Во-первых, в ходе выполнения таких заданий студенты активизируют свои знания как по юридическим дисциплинам, так и по языку специальности. Во-вторых, изучение материалов дела не только насыщает студентов новой лексикой по языку специальности, но и предоставляет возможность сразу эту лексику и проработать.

При разработке языкового кейса перед преподавателем стоит несколько задач. Преподавателю необходимо четко сформулировать проблемную ситуацию, а также предоставить достаточно материала на иностранном языке для разрешения кейса (например, гипотетический договор, лежащий в основе спорного правоотношения, разработать набор улик, на основании которого студенты могут выносить свои вердикты, предложить студентам, на основании какого нормативного акта кейс может разрешаться).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. Долгоруков [Электронный ресурс] // Евгений Волков. — Режим доступа: <https://evolkov.net/case/case.study.html>. — Дата доступа: 31.10.2022.
2. Саидова, М. Кейс-метод в современном учебном процессе / М. Саидова, Б. Саидова [Электронный ресурс] // Общество и инновации. — 2021. — Т. 2, № 3/С. — С. 320—324. — Режим доступа: <https://inscience.uz/index.php/socinov/article/view/672>. — Дата доступа: 31.10.2022. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss3/S-pp320-324>
3. Зобрик, Ю. Методики исследования ситуаций: Джон Геринг. Исследование ситуаций: принципы и практика. Кэمبرидж: Кэمبرидж юниверсити пресс, 2007 / Ю. Зобрик, А. Худайкулова [Электронный ресурс] // Международные процессы. — Режим доступа: <http://www.intertrends.ru/old/fourteen/018.htm>. — Дата доступа: 31.10.2022.

МЕТОД АЛГОРИТМИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОММЕНТИРОВАНИЮ ЦИТАТ И НАПИСАНИЮ ЭССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. В. Трухан

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, tru-ekaterina@yandex.ru*

В статье рассматриваются концепция «алгоритмизации» в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах и преимущества ее использования с целью оптимизации образовательного процесса. Представленные в статье практические предложения по алгоритмизации творческих заданий могут способствовать оптимизации процесса при обучении дисциплине «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Статья также содержит фрагмент учебно-методических рекомендаций по обучению студентов таким видам работ как комментирование цитат и написание эссе.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; метод алгоритмизации; практические рекомендации.

ALGORITHMIZATION METHOD IN TEACHING TO COMMENT ON QUOTATIONS AND TO WRITE ESSAYS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

E. V. Trukhan

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, tru-ekaterina@yandex.ru*

The article discusses the concept of “algorithmization” in teaching foreign languages in non-linguistic universities and the advantages of its use in order to optimize the educational process. The practical suggestions presented in the article on the algorithmization of creative tasks can contribute to the optimization of the process when teaching the discipline “Foreign language” in non-linguistic universities. The article also contains a fragment of educational and methodological recommendations for teaching students such types of work as commenting on quotations and writing essays.

Keywords: teaching foreign languages; algorithmization method; practical recommendations.

В условиях сокращения количества учебных часов на дисциплину «Иностранный язык» и необходимости освоения большого объема информации в сжатые сроки алгоритмизация определенных видов деятельности может во многом способствовать оптимизации образовательного процесса. Оптимизировать процесс обучения — значит выбрать цели, задачи, содержание, формы и методы таким образом, чтобы они максимально учитывали общую цель обучения, особенности обучающихся, возможности преподавателей и обеспечивали достижение максимально возможных учебных результатов при минимально необходимых расходах времени [1, с. 111]. В этом отношении возможности алгоритмизации учебного процесса приобретают особую актуальность.

Педагогический словарь В. И. Загвязинского дает следующее определение понятию «алгоритм» в образовательной деятельности: это «предписание о характере и последовательности операций, точное выполнение которых обеспечит решение определенного класса задач. Сочетание алгоритмического и творческого подходов — одна из проблем как самого воспитания и обучения, так и исследовательского процесса». Процесс алгоритмизация — это «использование для решения задач из самых различных сфер деятельности алгоритмов, позволяющих рационально и гарантированно найти нужное решение» [2, с. 160]. Эффективности использования алгоритмизации учебных действий при обучении грамматических норм и правил, при усвоении лексики посвящены работы Д. К. Кондратьева [1], Т. Г. Герасимовой, Л. А. Лебедевой [3], З. В. Кириллиной, В. В. Ушнищкой, Е. А. Парфенова, Г. Н. Слепцовой, Е. П. Федоровой [4], Н. А. Люляевой [5] и др. Метод алгоритмизации активно применяется при анализе графиков и диаграмм, а также при реферировании аутентичных текстов.

Алгоритмы могут быть представлены в виде схемы, таблицы или словесной записи. Безусловными преимуществами их применения являются детерминирован-

ность, результативность, экономия времени и наличие понятных критериев оценивания. Кроме того, применение алгоритмов помогает преподавателю конкретизировать цели и требования к определенным видам работ и способствует четкому пониманию студентами поставленных перед ними задач.

Введение алгоритма при выполнении конкретных учебных задач может осуществляться двумя способами:

- последовательность выполнения действий представляется студентам в готовом виде;
- в рамках эвристического метода студентам предлагается самостоятельно вывести алгоритм на основе повторяющихся действий.

При формировании навыков владения иностранными языками студентами лингвистических специальностей значительное внимание уделяется развитию навыков комментирования цитат и составлению эссе по заданной теме. Можно ли говорить об алгоритмизации при выполнении творческих заданий, таких как комментирование цитат и написание эссе? В отличие от использования алгоритмов при обучении грамматике, сложность применения алгоритмизации при написании эссе или комментировании цитат заключается в том, что при выполнении творческих заданий исходные данные могут отличаться, что усложняет оценивание результатов.

Алгоритм комментирования цитат можно разбить на четыре последовательных этапа:

- 1) введение цитаты, авторство;
- 2) выдвижение тезисов общего характера (критическая оценка, выражение согласия/несогласия);
- 3) приведение примеров в защиту своих тезисов;
- 4) резюме (обобщение в соответствии с тезисами).

Пользуясь представленным алгоритмом и приобретая навыки комментирования цитат, студент получит возможность воспринимать информацию и высказывать оценочное суждение, не затрачивая времени на структуризацию своего высказывания, так как структура высказывания предлагается в завершенном виде и содержит перечень вводных фраз, призванных автоматизировать навыки.

How to Comment on a Quotation.

To comment on a quotation one can use a «hamburger technique».

What is the hamburger technique?

The hamburger technique essentially uses a hamburger as a metaphor for the structure of a typical paragraph. Sometimes the similar method is named OREO which stands for “opinion — reason — example — opinion”. The opening statement provides direction for the paragraph and mirrors the top bun of a hamburger. The middle, support statements provide details and mirror the meat and ingredients within the hamburger. The hamburger technique is convenient to use in writing essays as well.

		<i>Common phrases</i>
<i>Step 1</i>	<i>Read a quotation</i>	<i>Let me introduce the quotation...</i>
<i>Step 2</i>	<i>Name its author if mentioned</i>	<i>... by (author's name). The author of the quote is ..., a famous writer (journalist, scientist). The author of the article isn't mentioned (unknown).</i>
<i>Step 3. Not necessary!</i>	<i>Explain its meaning in your own words just to be sure you understand it right. It also can be helpful to paraphrase a quotation.</i>	<i>(Author's name) insists... believes... disputes... suggests... declares... points out... notes... illustrates...</i>

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Step 4	Say if you agree or disagree with the quotation	My attitude to the problem is contradictory (complicated, simple). I completely agree ... I can't agree that ...
Step 5	Explain your agreement or disagreement (use a good reason)	I think so because...
Step 6	Support your idea with appropriate example or two	For instance, ... For example ...
Step 7.	Generalize all of the above	To sum up ... To generalize all the above ... To conclude ...

Sample:

“Let me introduce the quotation «Choose a job you like and you will never have to work a day in your life» by Confucius. As I see the author suggests that job satisfaction is much more important in life than a good salary or something else. I completely agree with this opinion.

First of all, I believe that job satisfaction gives people a sense of fulfillment that no money can guarantee. Secondly, doing what you like keeps you motivated and therefore leads to a career growth. In other words, there is a strong relation between job satisfaction and productivity. For instance, Henry Miller decided to leave his everyday job despite a good wage and ventured to become a writer. And after years of ups and downs he became one of the most famous and well-paid authors of the twentieth century. And I believe he enjoyed every single day of his writing career.

To conclude, I strongly believe that job shouldn't be stressful, job satisfaction has lots of benefits and makes people happy and motivated”.

Предлагаемый автором алгоритм комментирования цитат и написания эссе призван способствовать эффективности данных видов работ и рациональному распределению временных ресурсов при обучении дисциплине «Иностранный язык».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кондратьев, Д. К. Методы оптимизации учебного процесса при обучении иностранным языкам в ГрГМУ / Д. К. Кондратьев, Л. Н. Гушина // Журн. ГрГМУ. — 2006. — № 1. — С. 111—113.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Академия, 2008. — 352 с.
3. Герасимова, Т. Г. К вопросу об алгоритмизации самостоятельной деятельности студентов в соответствии с государственными образовательными стандартами третьего поколения / Т. Г. Герасимова, Л. А. Лебедева // Пятые Байкальские международные социально-гуманитарные чтения: материалы: в 4 т. Т. 2. — Иркутск. — 2011. — С. 252—255.
4. Кириллина, З. В. Применение алгоритмизации учебных действий как способа повышения эффективности формирования иноязычных грамматических навыков у младших школьников / З. В. Кириллина, В. В. Ушницкая, Е. А. Парфенов, Г. Н. Слепцова, Е. П. Федорова // Современное педагогическое образование. — 2019. — № 4. — С.57—61.
5. Люляева, Н. А. Алгоритмизация обучения иностранным языкам в высшей школе / Н. А. Люляева // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55 (11). — С. 63—73.

ДИСКУРС-ПОРТРЕТ КАК КОМПЛЕКСНАЯ КАТЕГОРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

О. А. Туркина

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

Статья посвящена проблеме субъекта коммуникации в процессе обучения студентов иностранному языку. В статье предлагается рассматривать субъектов коммуникации образовательного дискурса с позиции их дискурс-портретов, а сам процесс обучения иностранному языку как особый тип дискурса. Дискурс-портрет представляет собой составную типобразующую функциональную дискурс-категорию, следовательно, детерминирует специфику функционирования того или иного типа дискурса. При этом дискурс-портрет является единицей дискурс-анализа и подлежит дальнейшей операционализации. Информация о субъектах коммуникации является значимой, так как углубляет и расширяет представление как об адресанте, так и об адресате, что позволяет определить специфику функционирования данного типа дискурса и повлиять на эффективность его проведения.

Ключевые слова: дискурс-портрет; языковая личность; дискурс-картина мира; каузально-генетический подход; дискурс-анализ; дискурс-категория.

DISCOURSE-PORTRAIT AS A COMPLEX CATEGORY IN EDUCATIONAL DISCOURSE

O. A. Turkina

*Belarusian State University,
Nezalezhnosti Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, turkinaoks@mail.ru*

The article is devoted to the problem of the subject of communication in the process of teaching students a foreign language. The article proposes to consider the subjects of communication of educational discourse from the position of their discourse portraits, and the process of teaching a foreign language as a special type of discourse. A discourse-portrait is a composite type-forming functional discourse-category, therefore, it determines the specifics of the functioning of one or another type of discourse. At the same time, the discourse-portrait is a unit of discourse analysis and is subject to further operationalization. Information about the subjects of communication is significant, as it deepens and expands the understanding of both the addresser and the addressee, which makes it possible to determine the specifics of the functioning of this type of discourse and influence the effectiveness of its conduct.

Keywords: discourse-portrait; linguistic personality; discourse-picture of the world; causal-genetic approach; discourse-analysis; discourse-category.

Обучению как коммуникативному процессу в принципе присущи определенные специфические черты, а процесс обучения иностранному языку экспертов в области международных отношений особенно в смешанных академических группах, где вместе со студентами-резидентами того государства, на территории которого находится данное учреждение образования, обучаются студенты-иностранцы.

В процессе обучения от преподавателя необходимо ясно понимать свою целевую аудиторию со всеми ее особенностями для того, чтобы образовательный процесс как коммуникативное взаимодействие сделать максимально эффективным. В этом случае важно понимать свою студенческую аудиторию как коллективную языковую личность, с одной стороны, и как совокупность языковых личностей во всем многоязыковом, межкультурном, многокультурном разнообразии каждого отдельно взятого его носителя.

Особенность обучения студентов иностранному языку в том, что помимо того, что язык является объектом изучения, он является еще и средством коммуникации, инструментом коммуникации как с преподавателем, так и с другими студентами академической группы. Поэтому целесообразно рассматривать данный процесс как особый тип коммуникативного взаимодействия, определенную субъектную ситуацию общения, которую можно рассматривать как особый тип дискурс, который можно исследовать в контексте дискурс-анализа исследовательского направления исследования текста, зарекомендовавшего себя в качестве эффективного методологического инструмента.

Поэтому необходимо учитывать то, что структура языка представляет собой сложное явление, в состав которого входит социолингвистическая составляющая, это

элемент, который зависит от общего социального контекста, в котором он функционирует, а именно, от субъекта коммуникации — аудитории, обстановки, целей, социальных и психологических установок каждого из членов аудитории, иными словами, того, что в дидактической науке называется языковой личностью. Языковая личность, проявляющая себя в текстах, дискурсах, рассматривается как статическая и в то же время динамическая модель индивида общающегося в функциональном единстве его языковых и коммуникативных способностей, опыта, психологических и социальных установок и убеждений, потенциальных возможностей осуществлять речевые поступки и действия, которые в последствии приводят к тем или иным коммуникативным последствиям как коммуникативным удачам (когда коммуникативная цель успешно достигнута), так и к коммуникативным неудачам. Поэтому языковую личность следует рассматривать не только с точки зрения ее структуры, но принимать во внимание и ее функциональную составляющую. Данную задачу целесообразно решать в дискурс-проекции и применить для исследования каузально генетический подход, в котором субъекты коммуникации становятся фрагментом социальной организации мира [1].

Процесс обучения студентов иностранному языку можно рассматривать как тип образовательного дискурса, в котором важной задачей является формирование языковой личности в конкретных условиях обучения. Проблемой для преподавателя иностранного языка становится не только обучение языку по аспектам (фонетике, грамматике, лексике, говорению и т. д.), но также не выпускать из поля зрения некоторые экстралингвистические факторы, которые выходят в поле исследования дискурса как сложного явления. При этом изучение языка и текстов выходит в дискурсное пространство, то есть с учетом психолингвистических, социолингвистических, прагматических аспектов языковой личности. В результате чего общающийся субъект может быть реконструирован, используя методику дискурс-портретирования [2]. Дискурс-портретирование — это методика анализа содержательного пространства текста, первостепенной задачей которой является получение максимально обширной информации об адресанте. Именно через «Я-текст» или «Мы-текст» репрезентирует себя коммуникант (через используемый вербальный код, речевое и невербальное поведение, актуализируемые коммуникативные стратегии). Следовательно, мы через анализ операционализирующих дискурс-портрет категорий можем осмыслить то, как самовыражается тот или иной субъект коммуникации, какова его картина мира, иерархия ценностей, особенности его самоидентификации, Других-идентификации, и т. д. В результате мы получаем системно структурно организованный дискурс-портрет коммуницирующей личности. К дискурс-категориям, которые актуализируют дискурс-портрет адресанта можно отнести самоидентификацию коммуниканта, его актуализацию во времени и пространстве, миссию, роли, которые он на себя принимает, атрибутивность, деятельность, аудитория / целевая аудитория, коммуникативные стратегии.

Самоидентификация отражает то, как вербально маркирует себя адресант (средствами лексики, грамматики, стилистики). Категория «время» показывает то, как адресант проецирует себя во времени (например, куда больше обращен его дискурс в прошлое, в настоящее или в будущее). Категория «пространство» отражает проецирование коммуниканта себя в пространстве (например, на местном или глобальном уровне, а также с позиций модальности реальность — виртуальность). Категория «миссия» отражает актуализацию субъектом коммуникации своих целей и задач. Категория «роль» репрезентирует то, какие роли коммуникант на себя берет. Категория «деятельность» отражает набор деятельностных характеристик, который актуализируется адресантом. Количественное и качественное соотношение элементов категорий атрибутивность» и «деятельность» репрезентирует то, видит ли адресант больше себя через приму своих качеств или деятельности. В категории «аудитория / целевая аудитория» репрезентируются характеристики той аудитории, к которой обращен дискурс субъект то, как данная аудитория обозначается в том числе и относительно самого адресанта и формы обращения к данной аудитории. Коммуникативные стратегии актуализируют намерения адресанта, а также способы реализации этих намерений.

Таким образом, мы определяем дискурс-портрет как функциональную категорию дискурса, несущая представление об адресанте, находящегося в определенном пространстве, времени, ситуации общения, в тесной связи с его представлениями о мире и типу дискурса, в котором он задействован [3, с.138].

Через порождаемые тексты адресант репрезентирует не только свой дискурс-портрет, который может быть «прочитан» другими участниками коммуникации, но и свой мир, свое видение и отношение к окружающей реальности. Следует отметить, что каузально-генетический подход предлагает наряду с методикой дискурс-портретирования методику реконструкции дискурс-картины мира адресанта. Данные две методики представляют собой качественный методологический инструмент для исследования дискурса, позволяющий увидеть текста в целостности его содержательного пространства. Реконструкция дискурс-портретов и дискурс-картин мира как много-составных синтезированных категорий исследования дискурсного пространства позволяет, с одной стороны, увидеть тип дискурса в его функциональном единстве и целостности, а с другой стороны, определить те его характеристики, которые определяют уникальность и самобытность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ухванова, И. Ф. Каузально-генетический подход в контексте лингвистики дискурса / И. Ф. Ухванова-Шмыгова. — Минск: БГУ, 2014. — 223 с.
2. Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов: сб. науч. тр.: в 6 вып. Вып. 1 / Белорус. гос. ун-т; под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск: Технопринт, 1998. — 256 с.
3. Туркина, О. А. Дискурс конфронтации-соперничества: реконструкция и моделирование / О. А. Туркина. — Минск: РИВШ, 2017. — 142 с.

ОТБОР АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ИЗ БРИТАНСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ

Н. И. Чернецкая¹⁾, Н. А. Костерова²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, natali.chene@gmail.com

²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, natalkos@rambler.ru

Статья посвящена важности отбора аутентичных текстов для обучения изучающему чтению. Тексты для обучения чтению были отобраны из современных британских периодических изданий и охватывают различные сферы жизни. Изучающее чтение коротких аутентичных текстов помогает развить и сформировать необходимые навыки и умения для чтения профессионального текста в будущем. Сборник дополнительных материалов для чтения содержит набор коротких аутентичных текстов, предназначенных не только для развития умений и навыков изучающего чтения, а также может использоваться для обучения других видов чтения. Тексты используются как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы, рекомендуются для самостоятельного чтения, задания по тексту могут выполняться на образовательной платформе Moodle.

Ключевые слова: аутентичный текст; отбор текстов; социокультурный компонент; изучающее чтение; предтекстовые; текстовые и послетекстовые упражнения.

AUTHENTIC TEXT SELECTION FROM BRITISH PERIODICALS FOR TEACHING INTENSIVE READING

N. I. Chernetskaya^a, N. A. Kostero^b

^a Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, natali.chene@gmail.com

^b Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, natalkos@rambler.ru

The article deals with the importance of authentic text selection for teaching intensive reading. The texts for teaching reading were taken from modern British newspapers and reveal different aspects of life. Intensive reading of short authentic texts helps students to acquire necessary skills for reading professional texts in future. Supplementary materials for reading contain a set of short authentic texts that can be used not only for developing intensive reading skills but also for developing other types of reading. Texts for supplementary reading can be used for classroom activities, home reading, self-study, some texts with the given tasks are available on the open source learning platform Moodle.

Keywords: authentic texts; text selection; cultural asinect; intensive reading; pre-text; text and post-text activities.

В настоящее время использование аутентичных текстов является неотъемлемой составляющей при обучении иностранному языку, при подготовке специалистов, владеющих иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации. Данная проблема широко освещается в современной методической литературе. Чтение только учебных текстов, при всей целесообразности и полезности, не всегда воспринимается обучаемыми как достаточная подготовка к реальной коммуникации, зачастую такое чтение воспринимается как одно из упражнений на занятии по иностранному языку. Аутентичные тексты заставляют обучаемого стать активным участником процесса коммуникации. В этом случае задание воспринимается не как упражнение, а как реальное коммуникативное задание; повышается мотивация студента, так как аутентичный текст «погружает» обучаемого в реальность современной жизни страны изучаемого языка. Такое чтение расширяет кругозор будущего специалиста, заставляет проникнуться проблемами и интересами жителей страны изучаемого языка, помогает осознать, что языковой уровень подготовки достаточен для успешной коммуникации.

Для эффективной работы специалиста в своей профессиональной сфере необходимо иметь опыт работы с разнообразными аутентичными текстами. На каждом этапе обучения предлагается разный аутентичный материал: статьи из зарубежных науч-

ных и периодических изданий, художественная литература, видеосюжеты из рекламных объявлений, телевизионных новостных каналов, художественные видеофильмы. На старших курсах предлагаются аутентичные тексты, связанные с избранной специальностью, будущей профессиональной деятельностью, тексты узкоспециальные.

На младших курсах в содержании учебной программы по английскому языку специализации «Менеджмент», направление специальности «Менеджмент в сфере международного туризма» присутствуют темы общего характера, связанные с такими понятиями в туристическом бизнесе, как гостеприимство, туристическая дестинация, например, исторические здания Великобритании, Беларуси, достопримечательности, отдых и развлечения. основные термины и понятия туристической индустрии, путешествие, транспорт, наиболее популярные страны для туристов и т. д. Нельзя не согласиться, что «одной из основных проблем обучения чтению является проблема отбора текстов и четкая организация работы с ними» [1, с. 18]. В соответствии с тематикой программы обучения и традиционными критериями отбора текстов для чтения преподавателями кафедры английского языка международной профессиональной деятельности ФМО БГУ был подготовлен сборник аутентичных текстов страноведческого содержания в двух частях [2; 3].

При отборе аутентичных текстов использовались следующие экстралингвистические критерии: а) актуальность содержания текста, б) тематика текста должна способствовать созданию положительной мотивации обучаемого, в) соответствие уровня сложности текста уровню подготовки обучаемых, г) ограниченный объем текстов; и также лингвистические критерии: лексика и грамматика соответствующего уровня. Аутентичные тексты были отобраны из современных периодических изданий Великобритании, таких газет, как *The News Guardian*, *The Times*, *The Evening Standard*. Поскольку тексты периодических изданий имеют свои особенности (наличие большого количества собственных имен, географических названий, сокращений, понятных носителям языка), в сборник «Учебные материалы для дополнительного чтения» включались небольшие по объему тексты (от 229 до 789 слов в первой части и от 528 до 1165 слов во второй части). Небольшой объем текста, а также их тематическая направленность способствуют созданию положительной мотивации студента, так как студент не «тонет» в изучаемом материале.

В соответствии с тематической направленностью аутентичные тексты можно сгруппировать следующим образом:

1) «Историческое наследие Англии», «Достопримечательности», «Фестивали и праздники»: «Реставрация величественного старинного здания в Уитли Бэй», «Проблема сохранения старинных артефактов», «Восстановление 300-летнего паба в Ньюкасле», «Отель и паб в деревне Бишопстоун, предоставляющие органическую еду для постояльцев», «Археологические раскопки и находки в Норфолке», «Выходные в Йорке». «Достопримечательности, (Англия, средневековой монастырь, церковная реликвия, танец в костюмах героев легенды о Робине Гуде)»; «Фестиваль в Уитни Бэй перед Рождеством»;

2) тексты, отражающие разные стороны повседневной жизни англичан: «Индийский ресторан в английской глубинке», «Сохранение рыбного промысла в маленьком городке Англии», «Восстановление подвижного состава метро в г Ньюкасл», «Строительство нового моста в городке северо-восточной Англии», «Кинотеатр IMAX в северо-восточной Англии», «Королевское общество защиты птиц в Великобритании»;

3) Достопримечательности других стран: «Достопримечательности Белграда», «Однодневная экскурсия в Нью-Йорк», «Майорка — остров для отдыха в любой сезон года», «Велосипедные гонки на Майорке»; «Сверхскоростные поезда Китая и Японии», «Банковские кредитные карточки для отдыха британцев».

Целевая установка читающего определяет, какие навыки и умения чтения развиваются. В отечественной методической литературе выделяются следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. Аутентичные тексты из данного сборника материалов для дополнительного чтения можно использовать для обучения различным видам чтения. Обучение различным видам чтения пред-

полагает развитие у обучаемых умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в нем информации. Поисковое и просмотровое чтение предполагает извлечение из текста необходимой, важной для читающего информации. Ознакомительное направлено на понимание основного содержания, а изучающее чтение направлено на полное понимание содержания. В данной статье остановимся на использовании текстов для обучения изучающему чтению.

Короткий аутентичный текст удобен для обучения изучающему чтению (*intensive reading or detail reading*) студентов младших курсов, так как предполагает анализ лингвистических средств текста (разбор грамматических конструкций, незнакомых слов и словосочетаний) и не отнимает много времени на занятии. Нам представляется целесообразным начинать работу с подобными текстами в аудитории, а позже использовать задания для обучения изучающему чтению в качестве управляемой самостоятельной работы и самостоятельной работы вне аудитории. Поскольку тексты отбирались из современных периодических изданий и для многих студентов это первое знакомство с данным жанром, то небольшой объем текста не вызывает чувства неуверенности в своих силах, нежелания читать. В дальнейшем после того, как сформируются определенные навыки изучающего чтения, обучаемым будет легче работать с текстами большего объема. Учитывая дифференцированный подход к обучению студентам с более высоким уровнем владения иностранным языком можно рекомендовать для чтения тексты большего объема (от 668 до 1165 слов), содержащие как лексику с национально-культурным компонентом, так и незнакомую общеупотребительную лексику.

Обучение чтению осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений. Предтекстовый этап предполагает создание мотивации к чтению и условий для активизации уже имеющегося знания; снятию смысловых, социокультурных, некоторых лексических трудностей аутентичного текста, таким образом активизируется речемыслительная деятельность обучаемых. На предтекстовом этапе используется стратегия предвосхищения содержания текста. Заголовки и имеющиеся иллюстрации являются отправной точкой для прогнозирования содержания текста. Студентам предлагается высказать свои предположения о содержании текста, сформулировать вопросы, ответы на которые можно найти в тексте. Примером предтекстовых заданий могут служить следующие задания: прочитайте заглавие текста и определите тему текста, о чем этот текст; попробуйте определить тему текста по иллюстрации, изучите значение слов и сочетаний. Для снятия лексической трудности текста выполняются упражнения на соответствие слов и их дефиниций, словосочетаний и их английских эквивалентов.

На предтекстовом этапе важно создать атмосферу для восприятия текста; ввести лексику, общепринятые сокращения, без знаний которых понимание текста будет затруднено. Таким образом, преподаватель старается по возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей. Для снятия социокультурных трудностей студентам дается пояснение некоторых географических названий, сокращений, упоминание собственных имен и др., как например, *Nottinghamshire* — Ноттингемшир (графство Англии), *IMAX (Image Maximum)* — широкоформатная кинематографическая система, зрители не просто смотрят картины, они полностью погружаются в них; *North Shields* — город на северном берегу реки Тайн в северо-восточной Англии, *RSPB (The Royal Society for the Protection of Birds)* — Королевское общество защиты птиц, *Team Sky* — профессиональная команда велогонщиков Великобритании, *JFK airport* — международный аэропорт имени Джона Ф. Кеннеди в Нью-Йорке, *Chris Froome* — выдающийся британский гонщик-велосипедист, *Tristan Ruserford* — журналист, рассказывающий о путешествиях, обладатель четырех наград в области журналистики, пишет статьи для известного в мире журнала *National Geographic*.

Преподаватель может задать ряд вопросов, связанных с содержанием текста: Например, Что вы знаете о сверхскоростных поездах? Какая скорость у сверхскоростных поездов? В каких странах используются сверхскоростные поезда? Есть ли сверхскоростные поезда в нашей стране? В какой стране впервые появились такие поезда? Ездили ли вы на таком поезде? Как вы думаете, какие достопримечательности можно

посетить в Йорке? Являются ли данные достопримечательностями современными или они связаны с историей страны?

На текстовом этапе обучаемых просят назвать основные проблемы, факты, упоминаемые в тексте, найти предложения, несущие ключевую информацию, выделить предложения, в которых содержатся выводы, расставить в логической последовательности предложения, абзацы текста. В последствии предлагается продолжить предложения, написать вопросы к данному предложению или целому тексту, найти ответы на вопросы в тексте, выбрать правильный ответ на вопрос из предложенных в упражнении, написать план пересказа текста, заполнить пропуски предложениями. Таким образом, на текстовом этапе внимание читающего концентрируется на выделении смысловых частей текста и установлении связи между ними, а также осуществляется контроль понимания содержания текста.

Задачей послетекстовых упражнений является творческое осмысление текста. На послетекстовом этапе предлагаются следующие задания: ответьте на вопросы по тексту, передайте содержание текста несколькими предложениями, перескажите текст, используя слова и словосочетания, выразите свое отношение к прочитанному, выделите то новое, что вы узнали из текста, составьте диалог на основе текста, проведите ролевую игру. Многие задания способствуют формированию навыков работы в малой группе. Не все вышеперечисленные упражнения используются в пособии, некоторые задания по тексту разрабатываются дополнительно и даются для самостоятельной работы на платформе *Moodle*.

Подбор аутентичных текстов способствует оптимизации образовательной деятельности обучаемых, повышению мотивации студентов и их активному участию в обучении. Нам представляется целесообразным для развития умений и навыков чтения познакомить студентов младших курсов с различными видами аутентичных текстов из современных периодических источников Великобритании. Аутентичные тексты из современных периодических изданий Великобритании представляют особый интерес, так как отражают проблемы современного британского общества, позволяют почувствовать местный колорит английской глубинки, вопросы, которые волнуют население, отношение к историческому наследию страны, забота о сохранении этого наследия, участие всех слоев населения в проведении фестивалей. Чтение подобных текстов расширяют кругозор обучаемого, его видение картины мира страны, значительно пополняется лексический запас. Особенно ценно то, что развитие умений и формирование навыков чтения готовит обучаемого к последующей работе с аутентичными текстами профессионального характера. Важным преимуществом данного сборника является и то, что он успешно может использоваться для дистанционного обучения, самостоятельной работы студентов, задания к тексту можно разместить на образовательной платформе *Moodle*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Саланович, Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н. А. Саланович // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 1. — С. 18—21.
2. Костерова, Н. А. Учебные материалы для дополнительного чтения = Supplementary Reading for Students of Economics: для студентов экономических специальностей. в 2 ч. Ч. 1 / Н. А. Костерова, Н. И. Чернецкая, Р. Г. Романович. — Минск: БГУ, 2019. — 58 с.
3. Костерова, Н. А. Учебные материалы для дополнительного чтения = Supplementary Reading for Students of Economics: для студентов экономических специальностей: в 2 ч. Ч. 2 / Н. А. Костерова, Н. И. Чернецкая, Р. Г. Романович. — Минск: БГУ, 2019. — 54 с.

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**ОБУЧЕНИЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ
НА МАТЕРИАЛЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ
ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

Н. И. Чернецкая

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, natali.chene@gmail.com*

Ознакомительное чтение важно в процессе обучения. Аутентичные тексты для обучения ознакомительному чтению были отобраны из современных периодических изданий Великобритании. Тексты имеют небольшой объем, интересны для студентов и это повышает мотивацию студентов, вызывает желание прочитать текст. Данные аутентичные тексты могут использоваться не только для развития умений и навыков ознакомительного чтения, но и для развития умений и навыков изучающего, поискового и просмотрового чтения. Цель ознакомительного чтения — получить основную информацию и такие навыки очень нужны в профессиональной деятельности. Задания можно выполнять самостоятельно, используя современную платформу Moodle.

Ключевые слова: аутентичный текст; ознакомительное чтение; предтекстовые; текстовые и послетекстовые задания.

**EXTENSIVE READING TEACHING USING AUTHENTIC TEXTS
FROM BRITISH PERIODICALS**

N. I. Chernetskaya

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, natali.chene@gmail.com*

Reading for the main idea is a necessary academic skill. Authentic texts for extensive reading teaching were selected from modern British periodicals. The texts are short, they are of great interest for students who get motivated and have great desire to read texts. These authentic texts can be used not only for developing extensive reading skills but also for developing skills of intensive reading, scanning and skimming. The aim of extensive reading is to get the main idea. This skill is of great importance for professional reading in future. The given tasks are available on the open source learning platform Moodle and can be used for self-study.

Keywords: authentic texts; extensive reading; pre-reading activities; text reading activities; and post-reading activities.

Подготовка специалиста предполагает изучение большого количества текстового материала по специальности и получение благодаря этому профессионально значимой информации. Поэтому в учебном процессе большая роль отводится обучению различным видам чтения. Важность обучения чтению подчеркивается многими методистами [1; 2]. Овладение необходимыми умениями и навыками чтения, степень их сформированности предопределяют качество подготовки будущего специалиста. В зависимости от коммуникативных потребностей обучаемого, степени проникновения в содержание текста используются разные виды чтения. Цель обучения чтению: научить извлекать тот объем информации, который нужен для решения конкретной задачи. Поэтому необходимо обучение всем видам чтения: просмотровому (*skimming*), поисковому (*scanning*), ознакомительному (*extensive reading or reading for the main idea*) и изучающему (*intensive reading or detail reading*). Первые три вида чтения иногда объединяются и определяются как быстрое чтение, а изучающее чтение как углубленное. Умение читать предполагает владение всеми видами чтения, а также способность переходить от одного вида чтения к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста. Для обучения различным видам чтения на кафедре английского языка профессиональной деятельности ФМО БГУ успешно используется сборник аутентичных текстов страноведческого содержания [3; 4].

Как правило, больше внимания уделяется обучению изучающему чтению, предполагающему полное понимание лексики и грамматики, хотя на практике в учебной и профессиональной сферах и во многих сферах повседневной жизни чаще нужны умения и навыки просмотрового, поискового и ознакомительного чтения. Просмотровое чтение можно использовать как предварительный этап ознакомительного и

изучающего чтения. В данной статье освещаются вопросы развития умений и навыков, в первую очередь, ознакомительного чтения. Некоторые упражнения в дальнейшем используются для обучения изучающему чтению при желании обучающегося полностью понять грамматические конструкции и незнакомые слова. Задания для обучения ознакомительному чтению даны на примере текста *Praise for Regeneration Work at Dome* (объем текста 463 слов) [3, с. 28–33]. Текст посвящен кропотливой работе по восстановлению исторического здания в небольшом городке Англии. Данный текст является одним из аутентичных текстов для дополнительного чтения, отобранных из современных периодических изданий Великобритании. Аутентичные тексты для дополнительного чтения подбирались ограниченного объема: от 229 до 1165 слов.

Ознакомительное чтение (*extensive reading or reading for the main idea*) направлено на получение основной информации, главное — понимание общей идеи. В языковом отношении текст не должен быть трудным, не содержать большое количество новых лексических единиц, смысл незнакомых слов должен восприниматься из контекста.

Работа с текстом традиционно подразделяется на три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На предтекстовом этапе даются задания, предвосхищающие содержание текста:

- прочитайте заголовок и скажите, скажите, о чем может идти речь в тексте;
- найдите в заглавии слово, передающее оценку автора. В данном тексте это слово *praise* (похвала, восхваление);
- определите тему текста по иллюстрациям;
- ответьте на вопросы: как вы понимаете слово *regeneration* (полное обновление, восстановление); какие объекты обычно восстанавливаются;
- прочитайте слова из упражнения 1: *dome, restoration, secure, complementary, glory, extension, spectacular, venue, parlour* и предположите, о чем говорится в тексте;
- соотнесите слова и дефиниции (упражнение 2). Упражнения 1 и 2 на снятие лексической трудности больше характерны для обучения изучающему чтению, так как для ознакомительного чтения смысл новых слов должен пониматься из контекста.

Таким образом на предтекстовом этапе активизируются фоновые знания обучающихся, обращается внимание на средства наглядности (картинки, иллюстрации), упражнения 1 и 2 направлены на снятие лексических трудностей, особенно для студентов с недостаточным запасом лексики.

На текстовом этапе предлагается выполнить следующие задания:

- назовите основные проблемы, затронутые в тексте (значение восстановительных работ для общества, создание развлекательного центра и его значение для жителей);
- найдите главные факты текста (проведение экскурсий, рассказывающих о ходе выполнения реставрационных работ, изменения после завершения восстановительных работ: открытие нового ресторана, планирование проведения ярмарок, просмотра фильмов в кинозале, проведение свадеб, корпоративных мероприятий, традиционных чаепитий);
- расположите следующие предложения текста в логической последовательности: 1. *A range of public events will also be held, such as fairs, cinema screenings, tea dances and seasonal events.* 2. *Most of the materials and labour are being sourced locally as far as possible.* 3. *It's great that the Dome is being restored and developed in such a spectacular way.* 4. *The restoration is due to completion in late spring 2018.* 5. *A total of 24 tours have taken place since restoration work began last autumn.* 6. *There will be event space for weddings, corporate events and parties.* 7. *During the latest round of tours, groups were able to see recent changes. (The right sentence order is 5, 7, 3, 2, 4, 6, 1);*
- выберите правильный ответ на вопрос из предложенных в упражнении;
- составьте список вопросов к тексту;
- подготовьте план пересказа текста.

Целью послетекстового этапа является формирование у обучающихся навыков и умений смысловой переработки текста, умение обобщать информацию. Потому на послетекстовом этапе предлагается выполнить следующие задания:

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

– выразите свое согласие или несогласие с утверждениями: 1. *More than 500 people enjoyed a first-hand look at the changes taking place inside the Spanish Dome.* 2. *A total of 24 hours have taken place since restoration work began last autumn.* 3. *When we set out on this journey we did not want people to witness the progress being made.* 4. *I just can't wait to see the work finished and the building restored to its former glory before reopening next summer.* 5. *Groups were able to see recent changes, including new paintwork inside and progress of the new east and west extensions without any windows.* 6. *I was really pleased to hear that most of the materials had been bought abroad.* 7. *There will be event space for weddings, corporate events and parties;*

- ответьте на вопросы;
- перескажите текст;
- передайте содержание текста несколькими предложениями;
- объясните заглавие текста;
- выскажите свое мнение;
- проведите ролевую игру.

Вы являетесь членом Городского совета городка Уитли Бэй. Расскажите и преимуществах восстановления старинного здания вашего города. Ответьте на вопросы жителей. Составьте диалоги на основе текста

Студенты первого курса только начинают знакомство и усвоение предметов по специальности, поэтому использование аутентичных текстов профессиональной направленности ограничено, требуется определенная языковая и речевая подготовка. Нам представляется целесообразным на младших курсах совершенствовать умения в различных видах чтения сначала на текстах социокультурного содержания, так как обучаемых очень интересуют факты, события жизни, особенности культуры и менталитета носителей языка, а потом постепенно переходить к чтению текстов по специальности. Чтение подобных текстов повышает мотивацию обучаемых. Разработанные задания и упражнения помогают обучаемым понимать содержание аутентичных текстов, извлекать нужную информацию. Чтение является важным видом речевой деятельности и, что особенно важно, чтение играет огромную роль в процессе формирования личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина; под ред. Н. И. Гез. — 2-е изд., испр. — М.: Высш. школа, 2005. — 253 с.
2. Harmer, J. How to teach English / J. Harmer. — London: Pearson, 2010. — 288 p.
3. Костерова, Н. А. Учебные материалы для дополнительного чтения = Supplementary Reading for Students of Economics: для студентов экономических специальностей. в 2 ч. Ч. 1 / Н. А. Костерова, Н. И. Чернецкая, Р. Г. Романович. — Минск: БГУ, 2019. — 58 с.
4. Костерова, Н. А. Учебные материалы для дополнительного чтения = Supplementary Reading for Students of Economics: для студентов экономических специальностей: в 2 ч. Ч. 2 / Н. А. Костерова, Н. И. Чернецкая, Р. Г. Романович. — Минск: БГУ, 2019. — 54 с.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Э. В. Федосова

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

В условиях цифровой трансформации системы образования актуальным является обучение будущих юристов-международников с использованием инновационных технологий, готовых адаптироваться к различным условиям трудовой деятельности, способных к профессиональной мобильности без ущерба своим профессиональным компетенциям. С учетом требований современных реалий классическое образование сочетается с обновленными образовательными форматами — онлайн и смешанным (гибридным). Когнитивно-педагогическая составляющая завершения процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих юристов-международников сводится к оценочным результатам диагностики ее сформированности и избранию релевантных методов диагностики.

Ключевые слова: цифровая трансформация; смешанное обучение; образовательный формат; диагностика; саморазвитие.

BLENDDED LEARNING AS AN ELEMENT OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. V. Fedosova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, fedosova@bsu.by*

In the context of the digital transformation of the education system, it is relevant to train future international lawyers using innovative technologies, ready to adapt to various working conditions, capable of professional mobility without compromising their professional competencies. Taking into account the requirements of modern realities, classical education is combined with updated educational formats — online and blended (hybrid). The cognitive-pedagogical component of completing the process of forming the professional foreign language competence of future international lawyers comes down to the estimated results of diagnosing its formation and choosing relevant diagnostic methods.

Keywords: digital transformation; blended learning; educational format; diagnostics; self-development.

Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021–2025 гг., утвержденной Указом Президента Республики Беларусь от 29 июля 2021 г. № 292, Главой 4 «Цель и задачи социально-экономического развития страны в среднесрочной перспективе» в качестве одной из основных задач пятилетия предусмотрено: «повысить качество образования и развить новые профессиональные компетенции в соответствии с потребностями экономики» [1]. Государственной программой «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 гг., утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 66 от 2 февраля 2021 г., предусмотрено, что посредством мероприятий данной подпрограммы в числе прочих будет решена следующая задача: «обеспечение доступности образования, основанного на применении современных информационных технологий как для повышения качества образовательного процесса, так и для подготовки граждан к жизни и работе в условиях цифровой экономики» [2].

«Цифровая трансформация системы образования заключается в том, чтобы эффективно и гибко применять новейшие информационные технологии как для повышения качества образовательного процесса, так и для перехода к персонализированному обучению» [2].

В этой связи актуальным является обучение будущих юристов-международников с использованием инновационных технологий, готовых адаптироваться к различным условиям трудовой деятельности, способных к профессиональной мобильности без ущерба своим профессиональным компетенциям.

Карелина Н. А. определила профессиональную мобильность обучающегося как сочетание индивидуально-личностных качеств и профессиональной компетенции, которые отражаются в квалификационных возможностях будущих специалистов при необходимости трансформировать свои квалификационные характеристики в ответ на производственно-экономические нужды рынка труда. Когнитивному, интегра-

тивно-деятельностному и организационно-деятельностному компонентам отводится особая роль в формировании профессиональной мобильности обучающегося: будущий специалист сможет эффективно самореализоваться в цифровой среде.

В качестве когнитивного компонента Н. А. Карелина понимает конгломерат основополагающих профессиональных и общих знаний, универсальных по своей сути и не утрачивающих своей актуальности с течением времени. Под интегративно-деятельностным компонентом рассматривается возможность имплементировать обучающимися приобретенные знания, навыки и умения в аналитические и поисковые цифровые профессиональные решения. Организационно-деятельностный компонент определяет личностные характеристики, включающие способность к самообразованию, самодиагностике, профессиональной адаптации и мотивированность [3, с. 88].

На наш взгляд, к перечисленным компонентам следует причислить и компонент цифровой компетенции как отдельный элемент инновационного подхода к профессиональной цифровой мобильности, определяющий навыки таргетированного поиска информации, умения осуществлять анализ профессиональных данных цифровыми методами, профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Согласно Н. В. Жуковой и В. Н. Аристовой [4, с. 148—171] в настоящее время равенство в сфере образования нивелируется возможностями дистанционного образования, способного обеспечить равный доступ к получению качественного образования. С учетом требований современных реалий классическое образование сочетается с обновленными образовательными форматами — онлайн и гибридным. В качестве определений исследователи применяют терминологию оффлайн, онлайн, дистанционное обучение, синхронный, асинхронный и смешанный (гибридный) формат обучения, в качестве образовательных платформ используют (*Smart LMS, MS Teams*). Авторы исследования сошлись во мнении, что к онлайн-обучению следует отнести такие обучающие форматы, как синхронный, асинхронный и смешанный (гибридный). Формат синхронного занятия совпадает по структуре с офлайн-занятием и проводится с использованием информационно-коммуникационных технологий. Занятия в асинхронном формате основаны на определенном временном периоде, включающем элементы самоподготовки и последующей диагностики преподавателем. В рамках смешанного (гибридного) формата одна часть обучающихся занимается в аудитории, а остальная часть обучающихся одновременно занимается в режиме онлайн. В данной связи особую сложность составляет объективизация диагностики полученных знаний.

В соответствии с О. В. Борщевой, «смешанное обучение (*blended learning*) — это технология, которая сочетает сильные стороны традиционного обучения в аудитории и преимущества дистанционного обучения.

Рассматривая содержание смешанного обучения, важно подчеркнуть, что оно состоит из следующих компонентов: традиционные аудиторные занятия; самостоятельная работа студентов в электронной среде; групповое электронное обучение (онлайн-конференции, вики и так далее).

Существуют различные модели смешанного обучения, так, М. Б. Хорн выделил следующие:

- 1) обучение в аудитории (*Face-to-Face Driver*) — занятия в основном проходят в аудитории при участии преподавателя);
- 2) ротация (*Rotation*) — аудиторные занятия чередуются с занятиями онлайн;
- 3) гибкий график (*Flex*) — студенты и преподаватели находятся в удаленном сетевом взаимодействии, очные контакты возможны при необходимости;
- 4) онлайн-лаборатория (*Online Lab*) — работа в специальных аудиториях при участии инструктора;
- 5) самостоятельное обучение (*Self-Blend*) — студенты самостоятельно выбирают курсы для изучения;
- 6) онлайн-обучение (*Online Driver*) — занятия в электронной среде, редкие взаимодействия лицом к лицу» [см.: 5, с. 72—80]

Цифровая компетенция расширяет возможности формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих юристов-международников, позволяя

преломлять полученные актуализированные знания в спектре изучаемой проблематики.

На наш взгляд, именно межпредметный характер содержания обучения создаст предпосылки для организации эффективного проектного обучения иностранному языку профессиональной деятельности, в равной степени задействуя как традиционное аудиторное обучение, так и различные виды онлайн обучения, не отдавая предпочтения какому-либо отдельному виду обучения, что позволяет в полной мере формировать профессиональную иноязычную компетенцию. Отдельный аспект в формировании профессиональной иноязычной компетенции отводится языковой практике, которая проходит на базе организаций и предприятий, отражая степень готовности к профессиональной иноязычной коммуникации и профессиональному взаимодействию.

Современные образовательные технологии, применяемые при обучении иностранному языку профессиональной деятельности, ориентированы на компетентностный подход, формирование профессиональной иноязычной компетенции, развитие и становление личностей обучающихся и их социализацию. В этой связи особую значимость приобретают самообразовательная и саморефлексивная деятельность обучающихся, что в свою очередь отражается на оценочном подходе к уровню сформированности компетенций и выработке соответствующих критериев. Диагностика в сочетании с самодиагностикой являются важными элементами эффективного усвоения иностранного языка профессиональной деятельности и способствуют выработке правильной стратегии обучения и развития профессионально-ориентированной личности обучающегося.

Когнитивно-педагогическая составляющая измерения процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих юристов-международников заключается в получении оценочных результатов диагностики ее сформированности и избранию релевантных методов диагностики.

Диагностика формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих юристов-международников на кафедре английского языка международной профессиональной деятельности факультета международных отношений Белорусского государственного университета проводится в офлайн, онлайн и смешанном форматах.

Диагностическое тестирование уровня владения иностранным языком может подразделяться на следующие виды.

1. Когнитивные задания на определение семантического значения слова, исходя из контекста его использования.
2. Лексические задания на основе глоссария по изученной теме.
3. Самостоятельное составление глоссария.
4. Аудио-визуальные задания на основе релевантного видеосюжета с целью оценки степени понимания иноязычного материала профессиональной направленности.
5. Грамматические задания на основе пройденного материала с использованием профессиональной лексики.
6. Задание проектного и творческого характера, предполагающее комплексную оценку формирования профессиональной иноязычной компетенции.

При выборе методов диагностики следует руководствоваться внешними и внутренними факторами воздействия на образовательный процесс, что выражается в следующем:

— к внешним факторам можно отнести непрерывную динамическую корреляцию учебно-образовательных программ по формированию навыков профессиональной иноязычной компетенции будущих юристов-международников с учетом межпредметных связей, а также ее актуализированное контентное наполнение;

— к внутренним факторам можно отнести индивидуальные особенности развития и профессионального становления личности обучающегося, когерентность всех компетенций, формирующихся в процессе обучения.

Таким образом, цифровая диагностика, а также критическое осмысление обучающимся сформированности у него навыков иноязычной профессиональной комму-

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

никации способом цифровой самодиагностики могут наиболее эффективно выявить потребности в концентрации внимания на усвоении отдельных аспектов иноязычного учебного материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021—2025 годы: Указ Президента Респ. Беларусь от 29 июля 2021 г. № 292 [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&po=P32100292>. — Дата доступа: 26.10.2022.
2. О Государственной программе «Цифровое развитие Беларуси» на 2021—2025 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 02.02.2021 № 66 [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/C22100066_1612472400.pdf. — Дата доступа: 26.10.2022.
3. Карелина, Н. А. Подготовка профессионально мобильных кадров для цифровой экономики / Н. А. Карелина // Проблемы педагогики. — 2019. — № 6 (45). — С. 88—89.
4. Жукова, Н. В. Опыт использования трех форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность, проблемы, результаты / Н. В. Жукова, В. Н. Аристова // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 1. — С. 148—171. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-148-171
5. Борщева, О. В. Педагогические условия эффективности смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе / О. В. Борщева // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 4. — С. 72—80. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-72-80

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**БРИТАНСКАЯ МОНАРХИЯ И РОЛЬ
КОРОЛЕВЫ ЕЛИЗАВЕТЫ II В АНГЛИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

И. С. Юдчиц

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, irina19770408@gmail.com*

В статье рассматриваются значение королевской власти и монархии в Великобритании. Указывается на уникальную роль королевы Елизаветы II на своем посту и влияние ее образа и поведения на граждан Соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии. Автор приводит статистические данные, свидетельствующие о большой поддержке монархии в английском обществе. Подчеркивается особое значение королевской власти как воплощения нации, таинственного и магического наследника бесконечного прошлого, с одной стороны, и также как отдельную человеческую личность, с другой стороны. Особо рассмотрены вопросы пристального внимания гражданского общества к похоронам Елизаветы II и глобального резонанса, который они вызвали.

Ключевые слова: монархия; английская королева; королевская власть; национальная особенность; Великобритания.

**THE BRITISH MONARCHY AND THE ROLE
OF QUEEN ELIZABETH II IN ENGLISH SOCIETY**

I. S. Yudchits

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, irina19770408@gmail.com*

The article examines the significance of royalty and the monarchy in Great Britain. It points to the unique role of Queen Elizabeth II in her position and the influence of her image and behavior on the citizens of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The author cites statistics showing the great support for the monarchy in English society. The special importance of royalty as the embodiment of the nation, the mysterious and magical heir to an infinite past, on the one hand, but also as a human personality, on the other hand, is emphasized. Particular attention is paid to the close scrutiny of Elizabeth II's funeral and the global resonance it caused.

Keywords: monarchy; English queen; royalty; national characteristic; Great Britain

Лингвострановедение является одним из важнейших компонентов при изучении иностранного языка. Задача преподавателя — не только обучение языковой составляющей. Прежде всего необходимо заинтересовать обучаемых, познакомить их с историей, культурой, обычаями и традициями страны изучаемого языка. Именно на рассмотрении, анализе, обсуждении культурного фона можно ожидать значительных успехов как в преподавании, так и в обучении иностранного языка. Использование на занятиях лингвострановедческого материала способствует расширению кругозора, стимулирует эмоциональную сферу обучаемых и тем самым мотивирует их к дальнейшему обучению.

Королевская власть имеет не только практическую, но и символическую, магическую значимость для наций, которые ее имеют. Тем более интересно посмотреть на это явление, учитывая незначительное количество оставшихся в Европе монархий на фоне почти повсеместного исторического присутствия королевской власти в европейских государствах еще менее ста лет тому назад.

Если судить по тому, что после смерти королевы Елизаветы II в Британии царит скорбь — или опираться на результаты опросов общественного мнения, — становится ясно, что Британия все еще остается нацией роялистов. Согласно опросу (проведен в сентябре 2022 г.) *YouGov*, международной компанией, специализирующейся на изучении общественного мнения и данных, 70 % взрослых жителей Великобритании положительно оценивают короля Карла, по сравнению с 54 % в мае 69 % считают, что он хорошо справится с обязанностями короля, по сравнению с 57% в мае 68 %. Результаты говорят, что в настоящее время имеют положительное мнение о монархии большинство, а 24 % — отрицательное. 62 % считают, что это хорошо для Великобритании; 12 % считают, что это плохо. Но поскольку антимонархические настроения привлекают все больше внимания, а некоторые протестующие даже арестовываются за выска-

зывание таких взглядов, стоит внимательно рассмотреть роль монархии в конституционной системе Великобритании и то, насколько сложным и неоднозначным может быть упразднение этого института [1].

Вопреки общепринятому мнению, право упразднить монархию принадлежит не только монарху. На самом деле, британские короли и королевы не так уж много могут сделать за рамками своего конституционного мандата, который включает в себя такие задачи, как назначение премьер-министров, утверждение новых законов, прием иностранных гостей, а также председательствование на открытии и роспуске парламента. За свое 70-летнее правление королева Елизаветы II, вероятно, провела тысячи встреч с 15 премьер-министрами, с которыми работала, назначила сотни министров и утвердила несметное количество законов, при этом практически не имея права голоса в отношении того, кем были эти министры и какова должна была быть их законодательная программа. Как глава Содружества, она помогла сохранить постимперские связи с бывшими британскими колониями и между ними, а также посетила больше стран мира, чем любой король или королева в истории человечества, будучи при этом лишь церемониальной главой государства. Как однажды заметил английский поэт Теннисон, Великобритания — это коронованная республика, в которой монарх царствует, но не правит. Королева признала эти ограничения в своем первом телевизионном обращении к гражданам страны в 1957 г. «Я не даю вам законов и не отправляю правосудие. Но я могу сделать кое-что другое. Я могу отдать вам свое сердце и свою преданность этим старым островам и всем народам нашего братства наций», — сказала она [1].

Хотя отсутствие политической власти не отменяет огромных привилегий королевской семьи, особенно когда речь идет о ее благосостоянии и финансовых механизмах, оно помогает объяснить, почему такой, казалось бы, устаревший институт сохраняется так долго. Однако помпезность, традиции и чувство истории, несомненно, играют определенную роль в сохранении привлекательности монархии, также, как и тот факт, что монарх рассматривается как аполитичная фигура, все существование которой посвящено служению, и поэтому она может быть выше компромиссов, присущих избирательной политике. С точки зрения конституции, у монарха почти во всем, что он делает, нет выбора. В случае с королевой Елизаветой II это, пожалуй, лучше всего видно на примере многочисленных случаев, когда ей приходилось принимать у себя авторитарных лидеров, таких как Роберт Мугабе из Зимбабве и Николае Чаушеску из Румынии. Королева была настолько несамостоятельна в своих решениях, что, как гласит одна легенда, однажды ей пришлось прибегнуть к пряткам в кустах в садах Букингемского дворца, чтобы избежать нового разговора с Чаушеску, который в то время был ее гостем.

Зачем вообще нужна конституционная монархия? В девятнадцатом веке ответ заключался в том, что это было прогрессивнее, чем самодержавие, с одной стороны, и стабильнее, чем революция — с другой. Даже когда полномочия королевы Виктории были урезаны, она заново изобрела способ власти, который раньше не работал. Уолтер Бейджхот, автор конституции, привел доводы в пользу конституционной монархии как чего-то нравственно образцового, во что встроена благородная церемония. Но затем он отметил, что монархия должна быть понятна обычным людям. Вот тут-то и появилась королевская семья — то есть люди смогли воспринять королевскую власть как воплощение нации, таинственного и магического наследника бесконечного прошлого, с одной стороны, и также, в некоторых отношениях, как абсолютно узнаваемой человеческую личность, с другой.

Это непростой феномен, но все начинается с ощущения того, как нация хочет видеть себя воплощенной в фигурах, будь то колеса политической системы или мессианский деспот вроде Ивана Грозного. Есть ли способ действительно построить идентичность, к которой вы принадлежите, которая выше эгоистической резкости политики? Это то, что представляла королева, и это то, что Чарльзу выпало продолжать в истории.

Такое надежное поведение потенциально оказывается бесценным для нации, которая зависит от сильной политической культуры для сохранения своей конститу-

ции. Как воплощение добродетели, политическая ценность королевской семьи носит моральный и воспитательный характер, особенно в обществе с разрушающейся семейной структурой. Деятельность королевской семьи сохраняет свободу, побуждая министров к политическому самообладанию, а простых граждан — к джентльменству.

Возможно, воплощение английского величия является невозможным идеалом, поскольку для реализации его необходимо, чтобы королевская семья действовала последовательно с изяществом и добродетелью. Тем не менее, это еще не достаточная причина, чтобы отбросить такой исторический институт. Монархия может быть окутана спорами, но она все еще сохраняет свою основную репутацию, влияние и целостность.

Удивительно, что Елизавете II удалось, вопреки всему, сделать так, чтобы «семейная» часть королевской семьи работала, несмотря на то, что три брака ее детей распались и произошли другие семейные катастрофы. Брак между ней и Филиппом был удивительно прочным. Саймон Шама, историк, автор многих книг по истории Великобритании, редактор *Financial Times* и профессор Колумбийского университета, отмечает в связи с похоронами королевы: «Странная обратная сторона заключается в том, что, если вам удастся даже на фантастическом уровне иметь нацию как своего рода огромную расширенную семью, вы чувствуете, что вашей мамы больше нет. Вы чувствуете, что мама, бабушка или тетя ушла, хотя вы знали, что ее срок жизни подходит к концу. Я думаю, это то, что чувствуют многие люди» [2].

За многие годы было несколько впечатляющих важных королевских событий, но ни одно не могло сравниться по резонансу во всем мире с похоронами Елизаветы II. Замысловато срежиссированные и безупречно исполненные, среди несравненной помпезности и великолепия, похороны королевы стали прощальным спектаклем века. Сотни тысяч людей вышли на улицы Лондона и Виндзора, чтобы отдать последние почести королеве, и около 28 млн человек в стране смотрели это событие по телевизору, как и бесчисленное множество людей по всему миру. Некоторые аналитики считают, что это, возможно, было самое большое событие в истории, за которым наблюдало более половины из 7,7 млрд людей в мире. Церемония прощания стала идеальным завершающим спектаклем для 70-летнего правления, которое началось с первой в истории коронации, транслировавшейся по телевидению. Королеве даже после смерти удалось дать возможность каждому человеку почувствовать свою личную причастность к Истории.

В случае с Великобританией печаль по поводу смерти королевы сопровождается меланхоличным чувством. Кажется, что потеря Елизаветы II уменьшает нацию каким-то неосязаемым образом. Возможно, для всего мира уход королевы означает переворачивание исторической страницы. Ее 70-летнее правление и всемирная слава являются продуктом уникального стечения обстоятельств — ее воцарение в необычайно молодом возрасте, когда еще существовало почтение к королевской власти и сама империя, а подъем влияния глобальных средств массовой информации только начинался. Это событие может стать одними из последних великих королевских похорон, знаменующих конец, возможно, одного из последних монархических правлений где бы-то ни было, имевших такой глобальный резонанс.

Таким образом, можно констатировать, что британская королевская власть на протяжении веков была неотъемлемой частью культуры и истории страны. Это символическая позиция, деликатно балансирующая между представительством и участием правительства. Без сомнения, она имеет глубокий символический смысл. И, как и все символы, во многом королевская власть служит примером идеального правительства в его самом лучшем проявлении. Будучи старейшим светским институтом Англии, она переплетается с идентичностью и политической культурой Великобритании. При правильном функционировании монархия способна воплощать в себе лучшие черты английского общества. В случае ее упразднения или радикально изменения, нация потеряет важнейший элемент, который укрепляет ее политическую систему. Национальная идеинтичность граждан этого государства бесспорно пострадает и это может негативно сказаться как на всей системе управления страной в целом, так и на ощущениях каждой отдельной личности. В целом для координального слома тради-

**КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

ционных монархических систем должны быть очень веские причины, в том числе в первую очередь общественный запрос. Но социальные опросы общественного мнения пока такой запрос не фиксируют.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Chotiner, I. The Fantasy behind Queen Elizabeth II`s Reign / I. Chotiner [Electronic resource] // The New Yorker. — 10.09.2022. — Mode of access: <https://www.newyorker.com/news/q-and-a/the-fantasy-behind-queen-elizabeths-reign>. — Date of access: 23.10.2022.
2. Мошер, В. Лучшие цитаты из королевы Елизаветы II / В. Мошер [Электронный ресурс] // Victor mochere. — Режим доступа: <https://victormochere.com/ru/best-quotes-from-queen-elizabeth-ii>. — Дата доступа: 24.10.2022.

КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

М. Ф. Арсентьева

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

Данная статья посвящена реализации культурно-антропологического подхода в процессе обучения иностранному языку. Рассматривается культурологическое обучение, суть которого заключается в интенсивном взаимодействии с иноязычными текстами. Проводится анализ особенностей этих текстов. Автор оценивается роль современных учебников немецких издательств в обучении межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: культурно-антропологический подход; культурологическое обучение; культурно-специфическое содержание; контрастивная лингвистика; стереотипы.

CULTURAL ASPECTS IN A FOREIGN CULTURAL LEARNING ENVIRONMENT

M. F. Arsentysyeva

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, arsentysyeva@mail.ru*

This article is devoted to the implementation of cultural and anthropological approach in the process of teaching a foreign language. The article considers cultural learning, the essence of which consists in intensive interaction with foreign-language texts. The author analyzes the peculiarities of these texts. The author assesses the role of modern textbooks from German publishers in teaching intercultural communication.

Keywords: cultural and anthropological approach; cultural learning; culturally specific content; contrastive linguistics; stereotypes.

Культурно-антропологический подход играет существенную роль в современном коммуникативном пространстве, так как он в полной мере отвечает потребностям студентов и, несомненно, приносит положительный результат в будущей профессиональной деятельности. Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что изучается не только иностранный язык, но и иностранная культура. Обучающиеся знакомятся с иностранной культурой через язык, размышляя не только об иной культуре, но и о своей собственной. Межкультурной коммуникации можно научиться еще в университете, так как каждое занятие иностранного языка — это практика межкультурной коммуникации, поскольку каждое слово отражает иностранную культуру. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания фактов, относящихся к повседневной жизни людей.

Межкультурное обучение иностранным языкам направлено на достижение следующих целей: знание иностранной культуры, сопоставление собственной и иностранной культур и выявление сходств и различий между ними.

Развитие коммуникативных способностей — очень сложная задача, стоящая перед преподавателем. Для ее решения необходимо освоить новые приемы преподавания, рассмотреть культурологические аспекты, принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить студентов эффективно общаться. Вследствие этого вопросы применения современных учебников немецких издательств в отношении культурно-специфического содержания на занятии являются предметом анализа статьи. Проанализированные нами учебники по немецкому языку заслуживают положительной оценки, так как включают в себя обширный языковой и культурный аспект Федеративной Республики Германии.

Обучение на основе учебников, авторами которых являются представители немецкоязычных стран, как не что иное, приближает обучающихся к контакту с новым языком и культурой и, поэтому, дает более реалистичное и разнообразное представление о стране, язык которой мы изучаем.

Что касается культурно-специфической тематики, то она основана на контрастивном подходе, т. е. поощряются сопоставления различий и сходств между своей и чужой культурами. Благодаря сопоставлениям студенты приобщаются к культуре стран и «встречам» с носителями языка с помощью персонажей учебников.

Студенты находятся в центре межкультурного обучения и, следовательно, отвечают за обработку и осмысление аффективного восприятия данных культур. Собственный культурный и языковой опыт обучающегося интегрируется в тему, таким образом, становится отправной точкой для работы с иностранной культурой. Только при учете собственного культурного и языкового опыта студенты могут глубоко обсуждать межкультурные вопросы и высказывать субъективную точку зрения.

При обучении иностранному языку студенты имеют возможность подвергать сомнению свои собственные нормы и сравнивать свои формы языка и поведения с формами языка и поведения иностранной культуры. Сопоставляя аспекты своей и чужой культур, обучающиеся получают возможность осознавать и осмысливать свои процессы восприятия и суждения. При этом очень важно в процессе размышления и сравнения понимание изучающими язык того, что их собственная культура и восприятие иностранной культуры являются относительными. Культура или один аспект иностранной культуры не должны рассматриваться как лучший или худший в сравнении с культурой своей страны.

При этом роль исходной культуры также часто является определяющей при отборе культурно-специфического тематического содержания на занятиях, так как ценности исходной культуры отражаются именно в тематической составляющей. Обсуждение немецкой реальности осуществляется сквозь собственный культурный контекст.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что, отбирая культурно-специфическое содержание для своих занятий, мы, преподаватели, в первую очередь обычно отталкиваемся от потребностей своей целевой группы и от нашей культуры.

Культурологическое обучение в процессе овладения иностранным языком происходит через интенсивное взаимодействие с иноязычными текстами. Анализ этих текстов позволил выявить следующие особенности, на которые следует обратить внимание при оценке информации:

- 1) культурно-специфические темы в учебниках представлены очень широко и вызывают огромный интерес у студентов;
- 2) как коммуникативная ситуация, так и экстралингвистическая реальность оказывают влияние на восприятие образа Германии;
- 3) иностранная культура рассматривается сквозь призму собственной культуры;
- 4) стремление авторов соответствовать ожиданиям студентов способствует тому, что Германия представлена как одна из культурных стран;
- 5) стереотипы используются для того, чтобы сделать информацию о стране изучаемого языка более понятной и доступной;
- 6) текстам присущ нейтральный способ изложения материала;
- 7) преобладание позитивной информации объясняется только положительным отношением авторов текстов к своей стране;
- 8) положительные и отрицательные моменты рассматриваются с общей точки зрения: хорошо или плохо для всех.

Студенты проявляют свой интерес к иностранной культуре, потому что она является частью хороших манер. Они хотят показать себя образованными и открытыми людьми по отношению к жителям ФРГ.

На страницах современных учебников немецких издательств широко представлена значимая культурно-специфическая тематика. Включение повседневных тем особенно важно для того, чтобы дать обучающимся представление о реальной жизни людей в немецкоязычных странах.

Главной темой являются человек и его будни [1—3]. Авторы пишут об отдельных людях, о людях с необычными профессиями или с интересными историями жизни. Актуальным в наше время является обращение к теме «Роль женщины и мужчины в обществе», «Брак».

В текстах, как правило, затрагиваются и другие темы, такие как история, политическое развитие Германии. Интересует студентов также система образования, стили воспитания и трудовая сфера. Подробно изложена следующая тематика: красивый ландшафт, миграция, религия, европейская интеграция [1].

Наряду с людьми и повседневной жизнью тема культуры является одной из центральных [1–3]. Студенты знакомятся с праздниками, нравами и обычаями, достопримечательностями и культурными объектами и обсуждают их.

Языковые учебники содержат материалы, способствующие расширению представления о культуре изучаемой страны [1, s. 91]. Эти субъективные образы нельзя исключать из обсуждения на занятиях по иностранному языку. Стереотипы намеренно используются авторами, побуждая студента подвергать их сомнению и сравнивать с реальностью. Обращение к стереотипам и клише помогает авторам приблизить Германию к обучающимся, поскольку наше собственное воспитание и культура порождают в нас ряд ожиданий относительно поведения и черт других людей. Для русскоговорящих людей популярными стереотипами являются, например, немецкий порядок, пунктуальность, организованность и немецкое пиво. Очень часто в центре внимания находятся различия в менталитете русских и немецких граждан.

Значимая роль в учебниках уделяется исторически важным и памятным местам и личностям [1; 3]. Памятники Иоганну Себастьяну Баху и Гете, Дитриху Бонхефферу, Софи Шолль, Клаусу Шенку, Иоганну Гутенбергу и т. д. — вот некоторые примеры немецких выдающихся личностей, которые положительно повлияли на развитие немецкой культуры.

Анализ событий и их критическое осмысление являются важнейшими целями межкультурного обучения иностранным языкам. Поэтому такие аспекты, как культурная память, также представлены на занятиях. Эти виртуальные миры предлагают большой потенциал для приобщения к собственной и чужой культурам. При этом памятные места выступают как модель исторического краеведческого обучения в виде конкретных объектов для передачи исторических знаний. Поэтому и являются более эффективными инструментами. Такой подход к изучению истории вызывает интерес, поскольку студенты не только знакомятся с чужими готовыми моделями интерпретации истории и образов, но и получают возможность оценить их исходя из другой временной перспективы.

В качестве примера можно привести исторические тексты на тему трагедии во времена национал-социализма, например, информация о группе сопротивления «Белая роза», на тему «Падение стены между ГДР и ФРГ» [1, s. 55, 60]. В них содержится не только справочная информация, но и затрагивается эмоциональный фон событий. При этом очень важно подчеркнуть, что студенты могут не только приобретать знания о культуре и ценностях общества, но и узнавать, что между представителями разных культур могут преобладать различные точки зрения.

Положительное влияние оказывают на мотивацию студента различные памятные знаки, связанные с историей страны, например, марки, банкноты, плакаты, карты, фото, памятники, улицы и здания, камни воспоминаний (Stolpersteine), буклеты и т. д. [1; 3].

По моему мнению, пейзажи, горы, реки, леса и т. д. также относятся к достопримечательностям, о которых мы часто забываем [3]. Очень часто случается так, что прошлое и настоящее страны изучаемого языка можно понять, обращаясь к ландшафту. Политическая, экономическая и культурная история региона часто отражается в нем. Представление ландшафта в текстах, например, приводит к описанию культурной идентичности и благодаря этому прошлое становится более понятным для современной молодежи.

Использование песенного материала не только облегчает, но и создает привлекательность изучаемого языка для всех обучающихся. Различные жанры песен открывают для преподавателя возможность окунуться в мир людей, живущих в странах изучаемого языка. Каждая песня отражает жизненные аспекты, ожидания, надежды и является живым лингвострановедческим материалом, который пробуждает и поддерживает интерес к стране. В песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, культурные, исторические и другие реалии страны [3].

Прошлое и современность также могут быть представлены литературой. Эстетическое воспитание или литературное воспитание является ключевой задачей культурного образования. Литература способна напомнить нам об истории, поскольку она представляет собой образ прошлого. Рассматривая литературу времен национал-социализма, мы подчеркиваем для себя основную задачу и цель преподавания немецкого языка. Она заключается в поиске ответов на поставленные современными молодыми людьми вопросы об исторических проблемах антисемитизма в Европе [1, s. 55].

Для полного и осмысленного понимания культуры страны широко применяется использование короткометражных и документальных фильмов о Германии, например, по теме «Искусство», «СМИ» [2]. Такая форма представления материала является увлекательной и убедительной, поскольку сцены из жизни людей и истории страны происходят на глазах обучающегося. Данный подход делает уроки живыми и стимулирует к изучению языка, облегчает понимание и интерпретацию происходящего.

Использование Интернет-сайтов в настоящее время является прекрасной возможностью для обучения культурологическим реалиям, обеспечивая аутентичность языка и взаимодействия. Благодаря этому у студентов пробуждается интерес к изучению немецкой культуры в сравнении с собственной. С этой целью используются интерактивные методики. В частности, речь идет об использовании компьютерных технологий в работе с историческими материалами.

Итак, межкультурный аспект играет важную роль в воспитании и образовании студентов. Именно культура формирует сложную и многообразную языковую систему, благодаря которой происходит передача человеческого опыта из поколения в поколение. При этом очень важно научиться самостоятельно воспринимать проблемы межкультурного обучения в повседневных ситуациях, активно развивать межкультурные знания, а также уметь оценивать и передавать опыт, полученный в процессе учебы. Межкультурная составляющая оказывает положительное влияние на образ жизни студентов. Именно она помогает им в их будущей профессиональной деятельности минимизировать культурный шок, дает возможность понимать менталитет зарубежных партнеров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Buchwald-Wargenau, I. Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Deutsch als zweite Sprache / I. Buchwald-Wargenau. — München: Hueber Verlag, 2018. — 125 S.
2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch / S. Dengler [u.a.]. — München: Klett-Langenscheidt, 2012. — 160 S.
3. Hilpert, S. Tangram. Deutsch als Fremdsprache / S. Hilpert [u.a.]. — Ismaning: Max Hueber Verlag, 2008. — 168 S.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ИНТЕРВАЛЬНОГО ПОВТОРЕНИЯ

И. П. Воловикова¹⁾, О. Г. Швайба²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, ira.volovikova@gmail.com,

²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, olga.schwajba@gmail.com

Данная статья посвящена вопросам обучения лексике студентов на современном этапе и использованию мобильных приложений для ознакомления, тренировки и контроля усвоения новых слов. В статье описываются история возникновения принципа интервального повторения и особенности работы с такими приложениями как *Anki*, *Memrise*, *Readlang*, *Quizlet* в наши дни. Авторы анализируют их плюсы и минусы, дают рекомендации для успешного применения гаджетов и современных технологий, обращают внимание на допускаемые ошибки и пожелания студентов. В статье приводятся советы по применению электронных словарей. Кроме того, авторы отмечают ресурсы, подходящие для организации и проведения УСП, способствующие оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: карточки; интервальное повторение; обучение лексике; процесс запоминания; приложение.

WITH REGARD TO THE ISSUE OF TEACHING VOCABULARY WITH THE USE OF THE APPLICATIONS FOR THE SPACED REPETITION

I. P. Valovikava^a, O. G. Shvaiba^b

^aBelarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus
Corresponding author: I. P. Valovikava (ira.volovikova@gmail.com, „)

^bBelarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus

This article is devoted to the issues of teaching vocabulary to students nowadays and the use of mobile applications for familiarization, training and evaluation of word acquisition. The article describes the history of the principle of spaced repetition and peculiarities of working with such applications as *Anki*, *Memrise*, *Readlang*, *Quizlet*. The authors analyze their strengths and weaknesses, give recommendations for the successful application of gadgets and modern technologies, and look into mistakes and wishes of students. The article provides tips on the use of electronic dictionaries. In addition, the authors cite resources suitable for the organization and conduct of supervised independent work, contributing to the optimization of the educational process.

Keywords: cards; spaced repetition; studying vocabulary; process of memorizing; application.

В современных условиях студенты ФМО имеют возможность изучать одновременно два и более иностранных языка. Как правило, после школы многие владеют на хорошем уровне английским языком, поэтому на первом курсе молодые люди предпочитают выбрать для изучения новый, не знакомый для себя язык в качестве первого иностранного. Новый язык учится медленнее, так как на начальном этапе требуется больше времени запомнить правила и понять, как работает «язык».

При изучении иностранного языка словарный запас является основой для следующего языкового общения, а запоминание слов и выражений является залогом успешного понимания текстов при чтении и аудировании, а также при производстве собственных высказываний. Многие студенты при изучении немецкого языка сталкиваются с проблемой недостаточности словарного запаса и не знают, как быстро и качественно его улучшить. Следует также отметить, что выученные слова могут быстро забываться, если их не использовать постоянно. Слова приобретают свое конкретное значение только в определенном контексте, в котором они находятся. Поэтому очень важно точно и ясно понимать контекст. В этой связи хочется отметить роль словарей, в том числе и электронных. Для правильного понимания слов авторы в своей работе используют словарь *REVERSO*, который показывает не только перевод, но и возможные синонимы. На начальном этапе студентам рекомендуется использовать *MULTITRAN*, так как функция озвучивания дает возможность услышать, как произносится слово.

Как известно из методики обучения иностранному языку, обучение лексике включает в себя три стадии:

- ознакомление (введение и объяснение слов);
- тренировка (первичное закрепление);
- употребление лексических единиц (включение слов в речевую деятельность) [1].

Современная методика предлагает большое количество инструментов запоминания слов. Многие из них пользуются популярностью и в эпоху «гаджетов» студенты могут похвастаться, что за очень короткий период времени они запоминают по 100 новых выражений. Однако следует заметить, что большое количество этих слов не воспринимаются на слух и не используются в устной речи. Как показывает практика, одного занятия недостаточно, чтобы хорошо запомнить новую лексику. Часть слов, выученных на уроке забывается автоматически. Для успешного запоминания рекомендовано использовать одно и то же слово как минимум 11—15 раз.

Еще в 1970 г. ученым Себастьяном Лейтнером была разработана система карточек, суть которой заключалась в повторении слов через определенный промежуток времени. Для этого предлагалось сделать карточки с необходимой для усвоения лексикой и рассортировать их по коробкам (оптимальное количество коробок — 3). В первой коробке находились самые сложные для запоминания слова, которые должны повторяться ежедневно, во второй — для повторения раз в двое суток, и в третьей — один раз в неделю. Так карточки из коробки ежедневного запоминания перекладывались во вторую коробку. Таким образом выученные слова встречались реже, а сложным выражениям уделялось больше времени, при этом не тратилось время на все слова подряд. Но в случае неправильного запоминания или произношения карточка возвращалась снова в стопку с ежедневным повторением. Данный метод связан с логической памятью, что создает долгосрочное запоминание и использование информации в различных интерпретациях и ситуациях. Однако, создание вручную таких карточек является на сегодняшний день очень трудоемким и затратным по времени. Но прогресс не стоит на месте, и эпоха цифровизации позволяет создавать такие карточки онлайн [2].

На своих занятиях в процессе преподавания немецкого языка авторы используют программы с интервальными повторениями для тренировки лексики. Самой распространенной является программа «Anki». Компьютерный вариант и мобильная версия для *Android* — бесплатные, а обладатели *Apple* могут пользоваться только платной версией. На карточке пишется только слово, которое нужно запомнить, а на обратной стороне — перевод. Сначала нужно вспомнить перевод, а потом посмотреть оборот карточки. Для лучшего запоминания можно добавить картинку или видео. Для каждого нового слова есть функция прослушивания, что способствует правильному заучиванию. Главной особенностью этого приложения являются интервальные повторения. Программа изучает ответы и на основании этих ответов выдает определенную карточку с необходимой частотой. Если слово плохо учится, то она выходит чаще, если хорошо запомнилась — то будет появляться реже. Можно создавать сразу несколько тематических колод, постоянно их пополняя [3].

В рамках УСР при изучении темы «*Medien*» студентам предлагается посмотреть небольшой фильм на немецком языке с субтитрами и написать отзыв о нем. Задача заключается не только в том, чтобы понять содержание фильма, но и передать содержание своими словами. Смотреть фильм в оригинале означает знакомиться с большим количеством новых слов. Во время просмотра студенты при появлении в титрах новых слов записывают их в карточки, создавая тем самым колоду. Следующим этапом работы является заучивание этих слов. «Anki» имеет функцию тренировки лексики в виде упражнений с пробелами: изучаемое слово как будто затирается в предложении, а задача студента вспомнить его, опираясь на оставшийся видимый контекст. После успешного усвоения лексики студенты просматривают фильм еще раз с титрами, вспоминая слова, а потом, убирая титры. После проделанной таким образом работы студенты владеют новой лексикой и могут свободно употреблять ее в письменной и устной речи. Как показывает практика, «Anki» хорошо подходит для заучивания слов, так как предоставляет возможность эффективно запоминать большой объем информации в офлайн-режиме и контролировать свой прогресс в обучении, и студент сам может определить, насколько хорошо он освоил материал.

При изучении немецкого языка на начальном этапе хорошо зарекомендовала себя программа «*Memrise*». Данное приложение имеет уже готовые наборы карточек, составленных на основе популярных учебников *Netzwerk*, *Schritte international neu*, *Menschen*. «*Memrise*» работает бесплатно, есть версии для смартфонов и планшетов, что дает возможность учить и повторять слова в любом месте и в любое подходящее время (в автобусе, метро, по дороге в университет или домой и т. д.). Приложение ориентировано на лексику и нацелено на обучение пользователей часто употребляемым словам и фразам, которые практикуются в повседневной жизни. Платформа предлагает не только простые вопросы, но и стандартизированные тесты и игры для тренировки лексики. По мнению авторов, программа идеально подходит для студентов 1 курса, (уровень A1), где осваивается и нарабатывается базовый набор простых слов. К сожалению, «*Memrise*» не имеет автоматического озвучивания и слова повторяются без контекста. По отзывам самих студентов обучение с помощью карточек является очень увлекательным [4].

Readlang — современная программа с интервальными повторениями для изучения лексики на немецком языке. В ней сочетается приятный дизайн и гибкие возможности для повторения и внесения слов. Интерфейс очень простой: две карточки, на одной представлен перевод, на другой — слово на немецком языке. Но в отличие от других программ, в данном приложении над карточками есть пример с изучаемым словом. На старших курсах с помощью данного инструмента можно читать текст в сети и сразу же переводить незнакомые слова. Система автоматически запоминает слова, которые вызывают трудности, и записывает их на отдельные карточки, сохраняет и предоставляет их к повторению. После того как текст прочтен и слова переведены, студенты приступают к их тренировке. Для этого необходимо вернуться в аккаунт и перейти на вкладку с карточками. Система предлагает вспомнить перевод слова на карточке, а потом проверить правильность. В приложение можно загружать любые тексты. Для этого необходимо воспользоваться вкладкой «Библиотека», выбрать «Мои тексты» и отправить в систему текст, который надо изучить. Лексику по пройденной тематике в данном приложении можно вносить и вручную. При этом запоминается не только слово, но и контекст. Например, при заучивании слов по теме «*Kunst*» сначала студенты учат слово «стиль модерн» — «*der Jugendstil*», а потом в контексте — «*Das Museum zeigt Kunst vom Jugendstil bis heute*». Единственным минусом этого приложения является отсутствие офлайн-режима. Данная программа работает только через браузер *Google Chrome*, после установки и обязательной активации приложения [5].

Немецкий язык традиционно считается сложным языком. Нередко встречаются сложные слова, состоящие из трех, четырех, а то и пяти простых слов. Однако следует заметить, что немецкий язык подчинен очень логическим правилам, имеет строгую структуру и освоить его, при хорошей организации учебного процесса, не так уж и сложно [6, с. 135].

Наиболее полезным на этапе закрепления и тренировки лексики является приложение «*Quizlet*», так как слова, которые вносятся в тренировочные сетки вводятся на занятии и уже знакомы студентам. Для входа в данный сервис необходима регистрация или *Google/Facebook* аккаунт. Преподаватель может отправлять ссылку на модуль или курс в «*Quizlet*». Приложение имеет пять режимов, по сути, обучение в нем выстроено на забавных мини-играх. Режим карточек позволяет листать их и переворачивать в обе стороны (с одного языка на другой), перемешивать колоду и помечать трудные для запоминания карточки. Режим заучивания следит за тем, какие карточки поддаются трудному запоминанию и через определенный интервал заставляет снова их повторять. Режим письма оценивает насколько хорошо студент усвоил материал и делает ли ошибки в написании. Режим правописания контролирует правильность написания услышанного слова. А режим тестирования создает автоматически тест с разными видами заданий и оценивает усвоение лексики. Использование данной программы позволяет студентам в кратчайшие сроки запомнить и отработать нужный объем лексики, подстраиваясь под разные стили обучения [7].

Наряду с описанными выше преимуществами следует отметить также определенные недостатки и недочеты данных приложений. Основным минусом их примене-

ния остается заучивание отдельных слов и ограниченная способность употреблении при говорении, письме и распознавании при аудировании. С точки зрения авторов, необходимым условием продуктивного использования лексического материала является его применение в отдельных предложениях и ситуациях. Достичь этого можно при работе с аудио текстами и текстами для чтения. Описанные приложения хорошо коррелируются с материалами сайта *ISLCollective*.

Студенты не только начальных, но и выпускных курсов охотно работают с материалами сайта *ISLCollective.com*. Данная платформа предлагает большой выбор рабочих листов для тренировки лексики по самым различным темам, а также видеоролики, которые служат для расширения лексического запаса. Следует отметить, что яркие, неординарные картинки, сопровождающие рабочие листы данного ресурса безусловно вызывают интерес молодого поколения и способствуют повышению мотивации [8].

Для удобства преподавания существует функция, благодаря которой студент получает ссылку на документ от преподавателя, выполняет задание на рабочем месте и может выслать на проверку. Это позволяет экономить время и отлично подходит для организации и проверки УСП.

Сайт *ISLCollective.com* оснащен фильтрами, которые помогают быстро найти необходимый материал в зависимости от темы, уровня изучаемого языка, целевой группы и запрашиваемой компетенции. В отличие от описанных выше приложений данный ресурс позволяет употреблять выученную лексику в различных контекстах и ситуациях.

Преимуществом данной платформы является наличие большого количества текстов для чтения по самой разной тематике, предлагающих страноведческую информацию и интересные животрепещущие темы для дискуссий и обсуждений.

Большим плюсом видеofilмов *ISLCollective.com* является прослушивание текста, сопровождающего мультфильм или анимационный фильм, отрывок художественного фильма и последовательное прописывание услышанных слов. Программа сама выбирает значимый для данной темы лексический материал и осуществляет контроль. Иногда для правильного выполнения задания требуется многократное прослушивание и просмотр. Задания для выполнения представлены в виде *Multiple choice*, подстановочных упражнений или заданий, требующих отметки данного предмета на кадре.

ISLCollective.com содержит материалы, которые хорошо дополняют УМК по специальностям «Международное право», «Менеджмент в сфере международного туризма», «Таможенное дело», «Международные отношения» и «Мировая экономика», так как апеллируют не только к социо-бытовым темам («*Wohnen*», «*Essen*», «*Tagesablauf*», «*Feiertage*»), но и темам, связанных с языком специальности.

В заключении хочется отметить, что работа над лексикой в современных условиях безусловно должна использовать все доступные технологии. Однако и преподавателям, и студентам важно помнить, что техническая составляющая является только начальным шагом или промежуточным звеном во всем процессе от знакомства с новой лексикой до фазы ее активного применения. Для успешного выполнения конечной задачи и овладения лексической компетенции необходимо последовательно использовать ее в ситуациях общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Плеханова, Е. А. Методы и приемы обучения лексике на уроках английского языка / Е. А. Плеханова // Современный урок [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.iurok.ru/categories/2/articles/20945>. — Дата доступа: 10.10.2022.
2. ИТМО [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://habr.com/ru/company/spbifmo/blog/471334>. — Дата доступа: 12.10.2022.
3. English-bird [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://english-bird.ru/memorizing-using-anki>. — Дата доступа: 12.10.2022.
4. German 100 [Electronic resource]. — Mode of access: <https://learnrgerman100.de/sprache-lernen-deutsch-lernen-online>. — Date of access: 12.10.2022.
5. Readlang [Electronic resource]. — Mode of access: <https://readlang.com/de/dashboard>. — Date of access: 12.10.2022.

**КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

6. Воловикова, И. П. Использование мобильных приложений и Интернет-ресурсов в обучении немецкому языку в вузе / И. П. Воловикова, О. Г. Швайба // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. Вып. IX. — Минск, 2019. — С. 135—138 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/237363>. — Дата доступа: 15.10.2022.
7. Quizlet [Electronic resource]. — Mode of access: <https://quizlet.com/latest>. — Date of access: 12.10.2022.
8. Islcollective [Electronic resource]. — Mode of access: <https://de.islcollective.com>. — Date of access: 12.10.2022.

ТЕОРИЯ ЛИНЕЙНОСТИ И СИМУЛЬТАННОСТИ В ОТНОШЕНИИ К МЕДИАТЕКСТУ

Е. Ю. Дворкина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, catalina_dv@yahoo.com*

Данное теоретическое исследование посвящено исследованию линейно-симультанной структуры медиатекста, который часто используется в качестве базы для изучения определенной языковой тематики на занятиях по иностранному языку. В статье рассматриваются основы коммуникативной парадигмы, в рамках которой формируются современные медиатексты, а также изучается их линейно-симультанная структура, которая напрямую влияет на восприятие содержащейся в медиатексте информации и на способы ее передачи.

Ключевые слова: медиатекст; линейность; симультианность; вербальное сообщение; невербальное сообщение.

THE THEORY OF LINEARITY AND SIMULTANEITY AS APPLIED TO MEDIA TEXT

E. Y. Dvorkina

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, catalina_dv@yahoo.com*

This theoretical study is based on the study of the linear-simultaneous structure of a media text, which is often used as a basic study for studying foreign language topics in a foreign language class. The article explores the foundations of the communicative paradigm within which modern media texts are created, and also evaluates their linear-simultaneous structure, which is felt in the perception of perception in the media text of information and its transmission.

Keywords: media text; linearity; simultaneity; verbal message; nonverbal message.

Вторая половина XX — начало XXI в. характеризуется стремительным ростом новой сферы речепотребления, массовой коммуникации. Динамичное развитие традиционных СМИ: печати, радио, телевидения, появление новых компьютерных информационных технологий, глобализация мирового информационного пространства оказывают огромное влияние на процесс производства и распространение слова. «Использование средств массовой информации, не изменяя общей стратегии коммуникации (сообщить что-то или убедить в чем-то), значительно усложняет задачу «говорящего», ведь «адресат» у него теперь не один человек, а миллионы читателей, зрителей, слушателей. Чем больше людей вовлекаются в акт коммуникации, тем более универсальной, общей должна быть форма сообщения» [1, л. 6].

До недавнего времени проблемы функционирования языка в сфере массмедиа изучались в рамках разных направлений лингвистической науки — синтаксиса, стилистики, психолингвистики, социолингвистики, риторики и т. п. Но в результате появилась необходимость выработать новый комплексный подход к лингвистическому исследованию СМИ. Такой подход смогла предложить медиалингвистика.

На сегодняшний день главной теоретической составляющей медиалингвистики является медиатекст, представляющий особую знаковую систему смешанного типа с определенным соотношением вербальных и аудиовизуальных компонентов, специфическим для каждого из средств массовой информации: печати, радио, телевидения, интернета. Это последовательность любых, а не только вербальных знаков. «Изображение уже не просто иллюстрирует вербальный текст, а включается в его семантику... Статические и динамические изображения, включаясь в семантическую ткань видеовербального текста, превращают его в более мощное, по сравнению с вербальным текстом, средство корреляции между семантикой и глубинными структурами знания о мире в концептуальной системе личности» [2, л. 4]. Данное определение показывает не только значимость глубинной структуры текста, но и обязательность ее реализации в ходе диалогического взаимодействия между автором и читателем. В контексте сменившихся научных реалий лингвистика текста перешла от изучения его линейной

организации к описанию сукцессивно-симультантных отношений элементов текста и описанию текста как многомерного смыслового пространства.

В корне термина «симультанность» лежит латинское прилагательное *simul*, которое обозначает «в одно и то же время». В психологии под симультанностью понимается практическая одновременность протекания каких-либо психических процессов ввиду их свернутости и автоматизированности. Например, симультаным является смысловое восприятие устной речи на родном и иностранном языке переводчиком — синхронистом. Если человек недостаточно владеет иностранным языком, процесс смыслового восприятия и перевода иноязычной речи становится развернутым (сукцессивным). При некоторых психопатологиях (например, афазии и др.) в основе всех нарушений лежит распад симультанного анализа и синтеза. Также в данной науке симультанность представляется как способность к синхронному использованию в один временной промежуток разнообразных, порой разнокачественных знаний, умений, действий, операций. В живописи симультанность — принцип, состоящий в совмещении в одной композиции разных моментов движения. В философии в противовес линейному времени появляется время циклическое. «Оно вообще не мыслится отдельно от событий, которыми оно наполняется. Это время качественно разнородно, качество времени так или иначе сказывается на происходящем, определяя конкретную реализацию событийного текста — конкретные формы бытия; итак, время определяет развитие событий, событие же, в свою очередь, определяют восприятие времени» [3, с. 35]. В этих определениях, несмотря на то, что они относятся к различным сферам науки и жизнедеятельности человека, также много общего. И, в первую очередь, речь идет о процессах, которые разнородны, но, происходя в одно и то же время, имеют возможность сформировать нечто единое, при этом не взаимозаменяя друг друга. Даже в обычной жизни мы различными рецепторами одновременно воспринимаем огромное количество сообщений, поступающих как из внешних, так и внутренних источников (например, чтение под музыку или разговор).

Таким образом, линейность в медиатексте понимается как наличие определенного порядка описываемых событий. При написании любого вида и жанра текста автором используется так называемый речевой канон — модель речевых действий, обеспечивающая эффективное решение автором целей, которые он ставит, определяя и раскрывая тему. Автору необходимо найти тему, подобрать лексическое, грамматическое, синтаксическое ее представление, расположить данные в определенном порядке.

Как же возможна симультанность в типе сообщений, представляющих собой последовательность запечатленных на бумаге неподвижных букв и слов, несущих определенный смысл, динамику которым придает только последовательное движение глаз читателя. Обеспечить симультанность сообщениям помогает либо специальная организация внешнего вида, то есть означающего либо специальная организация означаемого как омонимия или многозначность. Симультанность можно охарактеризовать как наличие в тексте определенных элементов, как языковых (грамматических, лексических), так и экстралингвистических (определенного времени, пространства, изображения), благодаря присутствию которых текст или его фрагменты воспринимаются одномоментно, в отличие от последовательного восприятия линейного текста.

Достаточно часто, вне зависимости от преподаваемой дисциплины, на занятиях по изучению иностранного языка в качестве языковой базы используются медиатексты, которые были взяты из интернета либо печатных источников. Экономическая публицистика имеет свои специфические особенности. Самой главной ее характеристикой является скрупулезное исследование проблемы, достоверность используемых фактов, тщательный подбор материала, обилие статистической информации и цифр. Практически отсутствуют отступления от главной линии повествования, комментарии не содержат эмоциональных нот. Нами был проработан ряд экономических статей из номеров газеты *La Vanguardia* за период январь—декабрь 2020 г. В результате анализа нами были выявлены следующие характеристики, общие для всех исследованных текстов.

В заглавиях к статьям используются односоставные, часто номинативные предложения, что служит характеристикой заглавия как такового (цель загла-

вия — привлечь внимание к статье) и, в первую очередь, заголовков экономических текстов:

17,5 millones de pasajeros para la T1 (17,5 млн пассажиров для T1);
La caja de los truenos (Ларец громов);
El vendedor de libros (Продавец книг);
Cambio de rumbo (Смена курса);
Estrategias cruzadas (Перекрестные стратегии) [4].

Такая структура заголовка статьи подчеркивает лаконичность языка экономических текстов, выделяет основную тематику. Читатель сам может определить, хочет ли он прочитать данную статью или нет.

В статье четко прослеживаются тема и рема. Тема выносится во введение, рема разворачивается в рассказе, обязательной частью экономического текста будет вывод, сделанный в итоге. Так в статьях *Francia reducirá el gasto en 45 000 millones hasta el 2013* (Франция сократит расходы до 45 млрд к 2013 г.), *Estrategias Cruzadas* (Перекрестные стратегии), *Quemando* (Сжигая мосты) тема сообщения отражена уже в первых строках:

El primer ministro francés, François Fillon, recordó ayer el PIB este año, al 6% en el 2011, al 4, 5% en el 2012 y finalmente al 3% del PIB en el 2013 (Премьер-министр Франции Франсуа Фийон во вчерашнем выступлении обозначил ВВП на 2010 г., а также дал прогноз в 6 % на 2011 г., 4,5 % в 2012 г. и 3 % к 2013 г.).

No hay secretos para el éxito. “La crisis ha demostrado que no hay sectores buenos o malos”, dice Hernández. “Hay buenas y malas estrategias” (Для успеха нет тайн. «Кризис показал, что нет хороших или плохих отраслей», говорит Эрнандес. «Есть хорошие или плохие стратегии»).

Los que me conocen saben que pienso que en esta Europa nuestra faltan ganas de trabajar. Yo quiero a los sindicatos y creo que es un buen invento (Те, кто со мной знаком, знают, что я думаю: в этой нашей Европе нет особого желания работать. Я люблю профсоюзы и считаю, что это хорошее изобретение).

Рема раскрывается постепенно, путем введения читателя в те новые методы, которыми будет достигаться данное обещание правительства, либо в новостях о судьбе профсоюзов:

«la reducción de los gastos»(«сокращение расходов»), *«del incremento de los ingresos»*(«от роста доходов»), *«la disminución de las numerosas exenciones fiscales existentes en el impuesto sobre la renta»* («уменьшение многочисленных налоговых льгот на налог на недвижимость»).

Si los trabajadores se hubieran puesto a luchar hombro con hombro con los empresarios, aceptando sacrificios, saldríamos a otra velocidad de la crisis (Если бы рабочие и предприниматели стали сражаться плечом к плечу, жертвуя многим, мы бы преодолели кризис) [5].

Для привлечения внимания читателя, для поддержания его интереса к материалу, тема-рематические отношения в текстах периодической печати могут нарушаться, чередоваться в сообщении. В экономических текстах тема-рематические отношения соблюдаются очень строго, что соответствует стилю данного вида периодики, а также позволяет автору делать упор именно на раскрываемую в тексте проблему, более подробно и реалистично, без ремарок, описать исследуемый предмет.

В текстах прессы можно четко проследить, как проявляются на различных уровнях элементы речевой коммуникации, которые послужили для выделения той или иной языковой функции. В первую очередь в прессе важную роль выполняют адресант и адресат. Целевая группа читателей строго экономической прессы — специалисты в области экономики, бизнесмены, которых интересует фактуальная подача материала, построенная на объективном анализе данных. Образность и чувственность в таких текстах практически не встречаются. Текст не может быть чрезмерно окрашен стилистически, учитывая его вышеупомянутые характеристики. Информация экономического содержания политематической прессы направлена чаще на простого обывателя, знакомого лишь с азами экономической теории и желающего познакомиться с комментариями профессионалов по различным экономическим проблемам. Здесь

можно встретить как эмоции, так и личный комментарий автора статьи, стилистические средства, которые дополнительно окрашивают сообщение.

Сравним два сообщения на одинаковую тематику из разных источников: экономического журнала строгой специализации *Economía Sarkozy y Merkel unifican puntos de vista sobre Grecia* (Саркози и Меркель приходят к общему знаменателю по Греции) и статью из газеты *La Vanguardia*, написанную на ту же проблему *En Europa, la calle miró a Grecia* (В Европе кризис: греки нищают). Темой для обсуждения стал кризис в Греции. Разница видна уже в заголовке. Первый отражает реальное положение вещей, не прибегая к стилистическим средствам: двусоставное развернутое предложение, составленное в реальном времени, главная задача которого — отразить денотат. Во втором заголовке с той же целью используется устойчивое выражение «*la calle miró a*», что подчеркивает позицию автора, анализирующего положение в Греции с точки зрения простого человека, которого могут затронуть аналогичные проблемы [6].

В экономической прессе, направленной на профессионального экономиста, в текстах будет использоваться специфическая лексика, не понятная обычному читателю, обычно термины: *el PIB* (ВВП), *el poder adquisitivo* (потребительская способность), *recortes presupuestarios* (сокращения бюджета), *engordar el déficit* (увеличить дефицит), *estimular el crecimiento* (стимулировать рост), *el dividiendo por acción* (дивиденды на акцию). Часто встречаются англоязычные заимствования, которые на сегодняшний день прочно вошли в обиход не только у профессионалов, но и у людей, не связанных со сферой экономики благодаря прессе: *la recesión* (рецессия), *Fondo Monetario Internacional* (МВФ), *IVA* (НДС), *atender con fórceps* (ввести поддерживающие меры), *un repunte* (экономический рост). Высокий уровень использования книжной лексики. Связано это не только с тем, что тексты представлены в качественной прессе, но и со стилем письма и высказываний журналистов, пишущих на экономические темы, интервьюируемых политиков, специалистов. Практически не используется переносное значение. На данном уровне проявляется метаязыковая функция. Термины часто расшифровываются, описываются, комментируются с помощью естественного языка.

Активно используется страдательный залог, который придает объективность сообщениям. Применяя страдательный залог, автор исключает свое видение проблемы из публикуемого материала. Он как бы отстраняется от причастности к данной теме.

Aquí las decisiones de inversión se toman con cuentagotas (Здесь решения по вложениям принимаются скупно).

La inusual movilización por un aeropuerto autónomo e intercontinental y aventuras como la de Spanair se explican en buena parte por este cambio de prioridades (Необычное оживление, вызванное независимым межконтинентальным аэропортом и включения в стиле *Spanair* большей частью объясняются сменой приоритетов).

Desde 1999 se detecta una pérdida continuada de competitividad (С 1999 г. регистрируется постоянный спад конкурентоспособности).

На синтаксическом уровне представлены односоставные распространенные предложения, главная задача которых — четко, без лирических отклонений охарактеризовать ситуацию, разобрать проблему.

Los chinos han revaluado algo su moneda, el Yuan (Китайцы переоценили юань, национальную монету).

Montilla encontró a sus invitados con semblante serio y preocupado (Монтилья встретил своих гостей с обеспокоенным, серьезным выражением на лице).

Ese lunes para los empresarios la principal preocupación seguía siendo la economía y la salida de la crisis (В этот понедельник главной заботой предпринимателей все еще была экономика и выход из кризиса).

Достаточно часто встречаются вводные предложения, риторические вопросы, которые отражают завуалированную позицию автора.

¿Qué trae masivamente Estados Unidos a China? (Почему США массово вкладывают в Китай?)

¿Dónde compran los americanos más pobres? (Где покупаются самые бедные американцы?)

En todo caso, las empresas lo tienen hoy muy difícil para contar con el mercado interior para garantizar la recuperación (В любом случае, фирмам сегодня сложно рассчитывать только на внутренний рынок для выхода из кризиса).

Pese al impacto económico, el mundo sigue centrado en la crisis (Не взирая на экономический эффект, мир заиклен на кризисе).

Либо представлены сложносочиненные, сложноподчиненные предложения, для того, чтобы показать связь различных явлений, упоминаемых в публикации. Для данного типа текстов такая связь важна, так как ситуация должна развиваться в реальном времени.

El sueño de cualquier empresario chino es tener su empresa en América y Obama lo pone fácil (Мечта каждого китайского предпринимателя — открыть свою фирму в США, и Обама облегчает эту задачу).

La coalición dirigida por la canciller Angela Merkel, cada vez más impopular, acordó el lunes un paquete de recortes presupuestarios y aumentos de impuestos — 30 000 millones en 4 años — para que el déficit federal cumpla el tope de 3 % de PIB en 2021 (Все менее популярная коалиция, возглавляемая канцлером Ангелой Меркель, в понедельник пришла к договоренности по пакету бюджетных сокращений и увеличению налогов — 30 млрд за 4 года, принятых с целью вывести федеральный дефицит на 3 % ВВП в 2021 г.).

La imagen de España es horrible y nuestros sindicatos la están estropeando aún más (Имидж Испании ужасен, и профсоюзы еще больше его портят).

Важной частью экономической статьи является фотография. Если лексические, синтаксические, стилистические, грамматические языковые средства, графики и схемы, применяемые в экономических текстах направлены на выполнение линейной денотативной функции, то фотография способствует выполнению симультанной эстетической и фатической функций. Эстетическая суть фотографии в том, что с ее помощью материал украшается. Это не сухие цифры, а отражение живой реальности: человека, природы, места проведения встречи, заседания. Посредством фото автор может выразить свое личное отношение к происходящему. Например, статья *La CEOE rechaza de pleno la reforma por inadecuada* (CEOE полностью отвергает реформу как непроработанную) сопровождается фотографией Серардо Диаса Феррана, председателя Испанской Конфедерации Предприятий. На фото изображен человек, по выражению лица которого можно определить высокую степень беспокойства и озабоченности обсуждаемой проблематикой. Серардо сосредоточен, он трет очки, что показывает его волнение, на лбу у него глубокие морщины. Выбором данной фото автор статьи хочет подчеркнуть еще раз сложность проблематики, показать, что и он, как автор и как обыватель, хочет разрешения данной проблемы, хотя и не выражает этого прямо в материале. То, что касается фатической функции, то фотография выступает здесь как контактоустанавливающий элемент не только с автором, но и с участниками статьи. Читатель по фото может определить их эмоции, переживания, целью фатики является как общение ради общения, так и улучшение, поддержание, ухудшение отношений собеседников.

Наличие линейно-симультанной структуры делает медиатекст многокомпонентной структурой, где каждый элемент должен учитываться, приниматься во внимание, иначе фрагменты смысла могут быть потеряны, и идея, выражаемая автором при помощи медиатекста, будет определенным образом искажена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Добросклонская, Т. Г. Теория и методы медиа лингвистики : дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04 / Т. Г. Добросклонская. — М., 2000. — 368 л.
2. Пойманова, О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.19 / О. В. Пойманова. — М., 1997. — 237 л.
3. Левин, Ю. И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. / Ю. И. Левин. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 823 с.
4. Ayén, X. Francia reducirá el gasto en 45 000 millones hasta el 2023, Estrategias Cruzadas / X. Ayén // La Vanguardia. — 03.02.2020. — P. 5—16.
5. Aymerich, R. Quemando / R. Aymerich // La Vanguardia. — 06.04.2020. — P. 8.
6. Masdeu, J., Vallejo, E. En Europa, la calle miró a Grecia / J. Masdeu, E. Vallejo // La Vanguardia. — 11.01.2021. — P. 12—13.

ИНТЕРНЕТ МЕДИА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В. В. Мальцев

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

Интернет все чаще рассматривается как учебный инструмент для изучения иностранного языка как в аудитории, так и за ее пределами. В данной статье анализируются результаты исследования интегрированного использования интернет-технологий — онлайн-изданий и онлайн-чатов (форумов) — для повышения уровня владения учащимися иностранным языком. Результаты исследования свидетельствуют о том, что применение комбинированных интернет-ресурсов в процессе обучения способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, является эффективным способом совершенствования навыков письменной и устной речи, а также стимулирует обучение учащихся в группе.

Ключевые слова: иностранный язык; онлайн-издание; онлайн-чаты; языковые навыки; интернет-ресурсы.

INTERNET MEDIA IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

V. V. Maltsev

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, malvict@mail.ru*

The Internet is increasingly seen as a learning tool for learning a foreign language both in and out of the classroom. This article analyzes the results of a study of the integrated use of Internet technologies — online publications and online chats (forums) — to improve students' foreign language proficiency. The results of the study indicate that the use of combined Internet resources in the learning process helps to increase motivation to learn a foreign language, is an effective way to improve writing and speaking skills, and also stimulates student learning in a group.

Keywords: foreign language; online edition; online chats; language skills; Internet resources.

Использование Интернета как учебного инструмента для улучшения качества преподавания уже не является чем-то новым. Преподаватели иностранных языков заинтересованы в том, чтобы помочь учащимся более эффективно использовать расширяющиеся ресурсы Всемирной сети. К сожалению, количество времени в аудитории для отработки языковых навыков и понимания культуры страны изучаемого языка достаточно ограничено. Одной из основных причин использования Интернета является наличие более широких возможностей для практики и применения изучаемого иностранного языка в коммуникативных ситуациях вне занятия. Интегрированная комбинация онлайн инструментов позволяет максимизировать эффективность обучения иностранному языку. В данной статье приводятся данные о наблюдениях и выводах, сделанных в ходе эксперимента, в котором использовались два интернет-инструмента — онлайн-издания и онлайн-чаты — для улучшения качества обучения студентов, изучающих итальянский язык как иностранный.

Одним из важных элементов успеха в изучении иностранного языка является необходимость более активного участия учащихся в процессе обучения [1, с. 45]. Использование учебных материалов, основанных на онлайн-технологиях, предлагает множество инновационных способов вовлечения учащихся в изучение языка. Студенты могут не только изучать целевые ресурсы, но также могут взаимодействовать с носителями языка по всему миру посредством онлайн-общения, такого как обмен электронной почтой, группы новостей, чатов, мессенджеров и др. Эти инструменты, как неинтерактивные, так и интерактивные, дают учащимся возможность приобрести знания о целевой культуре. Что еще более важно, Интернет также обеспечивает ориентированную на студента учебную среду, в которой учащиеся получают входную информацию посредством чтения в режиме онлайн. Понимание разнообразия целевой культуры необходимо для успешного общения с носителями языка. Исследовательские проекты в области Интернет-технологий показали, что онлайн-деятельность способствует значительному улучшению языковых навыков учащихся, особенно в

письменном общении. Кроме того, деятельность в режиме онлайн создает стимулирующую учебную среду, которая повышает мотивацию учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка. Компьютерные сетевые ресурсы помогают учащимся улучшить свои языковые навыки аналогично полному погружению или обучению за границей, но в большей степени основаны на письменном общении [2, с. 88]. Среди интернет-ресурсов онлайн-газеты и онлайн-чаты особенно полезны для учащихся поскольку позволяют значительно улучшить языковые навыки, а также развить чувство принадлежности к целевым языковым сообществам наряду с чувством личного удовлетворения в процессе обогащения знаниями об иноязычной культуре. Доступ к ежедневным газетам облегчает учащимся изучение актуальных лексических единиц, грамматических структур и идиоматических выражений изучаемого языка. Одна из целей изучения иностранных языков состоит в том, чтобы учащиеся могли продемонстрировать понимание концепции культуры посредством сравнения изучаемых культур [3, с. 7].

Он-лайн чаты стали популярным способом общения и обмена идеями с носителями языка. Такие инструменты коммуникации в реальном времени обеспечивают синхронное общение, т.е. среду, в которой реальные люди используют реальный язык для реальных коммуникативных целей. В отличие от асинхронного общения между пользователями посредством обмена электронной почтой, онлайн-чаты вовлекают пользователей в беседы, в которых они получают обратную связь в виде ответов и отзывов. С помощью *ItalChat* пользователи могут осуществлять внутриаудиторные взаимодействия. Участники знакомятся друг с другом через *ItalChat*, который способствует развитию чувства сопричастности и сотрудничества. Ряд исследователей подчеркивали необходимость расширения возможностей использования целевого языка за пределами учебной аудитории [4, с. 3] посредством онлайн-чатов с целью расширения коммуникативных возможностей и создания совместной обучающей среды. Определенное значение имеет то, что электронная коммуникация создает благоприятную атмосферу, в которой учащиеся могут выражать, договариваться и интерпретировать смысл в определенном контексте [5, с. 58]. Действительно, использование онлайн-чатов в качестве средства общения обеспечивает индивидуализированную, межличностную и интерактивную среду, которая позволяет студентам получать языковой опыт, выходящий за рамки традиционного обучения.

Для проведения исследования была разработана анкета «Ваш опыт работы с интернет-технологиями» с целью изучения отношения учащихся к использованию интернет-технологий и интернет-инструментов. В начале осеннего семестра 2021 г. было проведено анкетирование 52 студентов ФМО, изучающих итальянский язык. Опрос состоял из трех частей: а) справочная информация, б) отношение к технологиям и в) опыт работы в Интернете.

Учащимся было предложено ответить на вопросы, перечисленные ниже, ранжируя их уровень удовлетворенности по шкале от 1 (полностью согласен) до 5 (полностью не согласен).

1. Я думаю, что люди должны знать, как пользоваться Интернетом.
2. Я считаю, что использование Интернета может улучшить изучение иностранного языка.
3. Для меня важно иметь возможность пользоваться Интернетом.
4. Я считаю, что использование электронной почты/онлайн-чатов/мессенджеров является эффективным способом общения с другими людьми.
5. Мой опыт использования Интернета положительный.
6. Мне комфортно пользоваться интернет-технологиями.
7. Я хотел бы использовать интернет-технологии для своих языковых занятий.

Результаты опроса опыта работы с интернет-технологиями показали, что учащиеся положительно относятся к Интернету и заинтересованы в его использовании для изучения иностранного языка. Основываясь на этих результатах, было принято решение использовать онлайн-занятия в двух группах. Целью этого проекта было использование онлайн-мероприятий для предоставления учащимся возможности читать аутентичные материалы и получать информацию страноведческого характера

из онлайн-газет, улучшение межкультурного обмена через онлайн-чаты, совершенствование письменных и устных речевых навыков, а также для содействия совместному обучению учащихся. Чтение онлайн-газет предполагает обработку студентами информации, используя стратегии чтения и когнитивные навыки для понимания и интерпретации читаемого. Электронное общение через чат предоставляет учащимся богатый социокультурный контекст, включающий межличностное взаимодействие, переговоры и сотрудничество [6, с. 35]. Совместное обучение имеет важное значение, чтобы помочь учащимся максимизировать свою собственную «зону ближайшего развития», а также способствует повышению мотивации и облегчению изучения иностранного языка [7, с. 105]. Данные для исследования были собраны в ходе двух опросов. Первым был «Опрос о вашем опыте работы с интернет-технологиями», раздаваемый учащимся до начала исследования, а вторым был «Опрос о вашем опыте работы в сети», раздаваемый после того, как учащиеся выполнили онлайн-задания. Также был проведен тест с целью определить, улучшились ли навыки устной речи учащихся в результате онлайн-занятий. Наконец, было проведено финальное собеседование со студентами, чтобы собрать дополнительные данные об их отношении и реакции на использование онлайн-мероприятий.

Еще один чат, в котором студенты могли общаться с носителями итальянского языка, был чат *Tempo Libero*. Студенты могли изучать интересующие их темы из повседневной жизни, обсуждать текущие культурные вопросы с носителями языка и участвовать в межкультурной коммуникации. Для еженедельных дискуссий на иностранном языке были доступны различные итальянские онлайн-газеты. Чаты позволяли учащимся обмениваться идеями, выражать мнения и обсуждать избранные темы со своими сверстниками, преподавателем и носителями языка. В начале семестра студентам были объяснены цель, содержание и порядок выполнения заданий. Учащиеся должны были читать онлайн-газеты и обсуждать главные события недели со своими сверстниками через «онлайн-комнату» *Chat* один раз в неделю. Студенты также должны были написать исследовательский проект по интересующей их теме итальянской культуры. Было предложено основывать свой отчет на онлайн-дискуссиях. Учащиеся должны были взаимодействовать друг с другом один раз в неделю через *ItalChat*, и им было предложено использовать чат *Tempo Libero* для межкультурного обмена с носителями языка. Каждую неделю составлялся отчет, в котором студенты выражали свое мнение, задавали вопросы и высказывали суждения по поводу онлайн-дискуссий. На занятиях несколько учащихся кратко рассказывали о том, что их заинтересовало в онлайн режиме. Учащиеся также подготовили десятиминутные устные презентации в аудитории, чтобы поделиться своими выводами с другими студентами и преподавателем. Окончательные портфолио студентов содержали образцы сочинений из онлайн-чатов и окончательный письменный отчет.

Результаты исследования были взяты из «Опроса о вашем опыте онлайн-деятельности» и заключительного собеседования по курсу. В ходе опроса учащиеся указали уровень своего согласия с приведенными ниже утверждениями, ранжируя свои ответы по шкале от 1 (полностью согласен) до 5 (полностью не согласен). 1. Онлайн-занятия помогли мне улучшить свои языковые навыки в целом. 2. Мне нравилось читать онлайн-газеты. 3. Интернет-газеты помогли мне научиться читать по-итальянски. 4. Чтение онлайн-газет увеличило мой словарный запас итальянского языка. 5. Интернет-газеты помогли мне лучше понять итальянцев и их культуру. 6. Онлайн-чаты помогли мне лучше писать по-итальянски. 7. Мне нравилось еженедельно пользоваться чатом. 8. Мне было комфортно обсуждать темы в онлайн-чате. 9. В будущем я хотел бы использовать интернет-технологии для изучения итальянского языка.

Ответы учащихся показывают, что большинство из них сочло онлайн-занятия полезными для развития их языковых навыков и понимания итальянской культуры и людей (вопросы 1, 3, 4 и 5). Более половины студентов согласились с тем, что онлайн-чаты помогли улучшить навыки письма на итальянском языке (вопрос 6). Большинство студентов согласились с тем, что онлайн-газеты являются важным средством для получения современных знаний о мире и облегчения их изучения. Учащиеся нашли большинство тем интересными и сложными. Некоторые студенты сообщили, что от-

дельные темы требуют дополнительного изучения лексики (например, предметов, описывающих природу, окружающую среду и географические явления).

Исследование этих областей имеет важное значение для достижения учащимися высокого уровня владения чтением. Большинство студентов указали в своих заключительных интервью, что их навыки чтения улучшились, хотя некоторые студенты возразили, что им было трудно понять определенные статьи. Несколько студентов заявили, что интерактивные словари и фотографии помогли им понять тексты, и отметили, что они узнали большое количество слов и выражений из газет, особенно терминологию, используемую в профессиональных областях, таких как бизнес и право.

Более 50 % учащихся с удовольствием использовали чаты для взаимодействия и общения со своими сверстниками и носителями языка. Студенты полагали, что общение со сверстниками через *ItalChat* более конфиденциально, чем общение с носителями языка через *Tempo Libero*. Они меньше беспокоились об использовании иностранного языка и с меньшим дискомфортом выражали свои идеи и мнения своим сверстникам. С другой стороны, некоторые учащиеся отметили, что они лучше понимают культурные явления и более четко видят целевую культуру, взаимодействуя с носителями языка.

Студентам нравилась немедленная обратная связь и совместные ответы в онлайн-дискуссиях. Комментарии учащихся во время заключительных интервью показали, что они оценили дополнительные возможности использования иностранного языка вне аудитории. Тот факт, что онлайн-общение побуждало к участию в дискуссиях всех, а не некоторых, показывает, что учащиеся действительно могут получить больше пользы от онлайн-чатов, чем от ограниченных коммуникативных возможностей в учебной аудитории.

Интервью со студентами также показали, что использование синхронных сеансов онлайн-чата создает менее напряженную среду для изучения иностранного языка, чем обсуждения в классе. Снижение тревожности студентов привело к улучшению качества их общения, а также степени их мотивации. Учащиеся были вовлечены в интерактивную деятельность, заявляя, что они выражали свои идеи и мнения другим более охотно за пределами аудитории.

Исследования компьютерной коммуникации выявили улучшения в устной и письменной коммуникации учащихся. Студенты отметили, что еженедельные сеансы онлайн-чата предлагали им, казалось бы, реальное общение лицом к лицу и они чувствовали себя вовлеченными в коммуникативные ситуации в реальном времени со своими сверстниками. Интерактивные онлайн-чаты также позволили им свободно выражать свои мысли, разъяснять идеи, а также задавать вопросы и отвечать на них.

Наиболее важным аспектом этого исследования на наш взгляд является то, что студенты использовали синхронное взаимодействие через онлайн-чаты вместо асинхронного общения по электронной почте.

Использование комбинированных онлайн-ресурсов — онлайн-газет и онлайн-чатов — дало учащимся множество преимуществ. Во-первых, онлайн-мероприятия, как правило, предоставляли значимый способ развивать свои языковые навыки и культурные знания контекстуально и систематически. Во-вторых, чтение онлайн-газет не только расширило культурные знания учащихся, но и улучшило их навыки чтения. В-третьих, составление сообщений через сеансы онлайн-чата требовало навыков мышления более высокого порядка и создавало сообщество, в котором учащиеся использовали целевой язык за пределами аудитории. В-четвертых, электронное общение привело к улучшению общих навыков устной речи. Наконец, использование онлайн-газет и онлайн-чатов повысило интерес и мотивацию студентов к изучению иностранного языка и иностранной культуры динамичным, а не пассивным способом. Учитывая положительные результаты данного исследования, учителей иностранных языков следует поощрять к изучению и экспериментированию с интегрированными интернет-ресурсами. Интернет не только предоставляет мощный педагогический инструмент, но и поддерживает интерактивную методологию, которая по-настоящему задействует воображение и изобретательность учащихся.

**КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акай, О. М. Роль интернет-технологий в современной концепции обучения иностранному языку / О. М. Акай, Г. С. Завгородняя, И. В. Царевская // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 43—49.
2. Гура, В. В. Новые виды интеллектуальной деятельности в медиасреде как основа развития медиакомпетентности / В. В. Гура // Медиаобразование. — 2007. — № 2. — С. 87—98.
3. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — С. 5—12.
4. Tyner, K. Directions and Challenges for Media Education / K. Tyner // Telemedium. The journal of Media Literacy. — 2000. — N 46. — P. 1—5.
5. Dudeney, G. The Internet and the Language Classroom / G. Dudeney. — Cambridge University Press, 2007. — 182 p.
6. Сысоев, П. В. Технологии Веб 2.0: социальный сервис блогов в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. — 2009. — № 4. — С. 35—39.
7. Огольцова, Н. Н. Мультимедийные проекты как форма интеграции педагогических и информационных технологий / Н. Н. Огольцова, В. А. Стародубцев // Информатика и образование. — 2007. — № 7. — С. 104—106.

К ВОПРОСУ ОБ БУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

О. Г. Полещук

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

Статья посвящена рассмотрению путей обучения аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Автор обобщает информацию о механизмах аудитивных навыков и этапах обучения аудированию. В статье уточняются трудности формирования навыков восприятия и понимания на слух иноязычной речи, а также рассматривается дидактический потенциал подкастов как средства преодоления существующих трудностей. Выделяются функции видеоматериалов в формировании и развитии аудитивных навыков.

Ключевые слова: аудирование; обучение аудированию; аудитивные навыки; межкультурное общение; неязыковой вуз.

TO THE QUESTION OF TEACHING LISTENING IN THE CLASSROOM IN A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

O. G. Poleshchuk

*Belarusian state university,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, poloxana@gmail.com*

The article is devoted to the consideration of ways of teaching listening in a foreign language class at a non-linguistic university. The author summarizes information about the mechanisms of auditory skills, the stages of learning to listen. The article clarifies the difficulties of forming the skills of perception and listening comprehension of foreign speech, and also considers the didactic potential of podcasts as a means of overcoming the existing difficulties. The functions of video materials in the formation and development of auditory skills are highlighted.

Keywords: listening; learning to listen; listening skills; non-linguistic; intercultural communication; university.

Современный период развития общества характеризуется интенсивным межкультурным диалогом, который происходит во всех областях жизнедеятельности человека. По этой причине специалист, подготовленный вузом, должен обладать навыками осуществления квалифицированного межкультурного общения на иностранном языке. Обучению восприятию и пониманию иноязычного текста на слух в неязыковом вузе придается большое внимание, так как именно данный навык свидетельствует о результативности и успешности межкультурного и межкузыкового взаимодействия. Методика обучения аудированию иноязычного текста предполагает четкую структуру процесса преподавания, что, в свою очередь, требует от преподавателя организации правильно спланированного и методически верно проведенного занятия, результатом которого стало бы сформированность у учащихся умения аудирования, что в итоге приведет к успешной иноязычной коммуникации. В понимании практикующих преподавателей иностранного языка, обучение аудированию является сложной задачей по причине того, что освоение умений и навыков понимания и рецепции высказываний на иностранном языке на слух, зачастую, связано с некоторыми затруднениями, носящими психологический и языковой характер, испытываемыми студентами. Помимо этого, чтобы сформировать умения и навыки аудирования, необходим определенный временной ресурс и персональные усилия от обеих сторон учебного процесса: и от обучающего (преподавателя), и от обучаемого (студента). Именно по этой причине процесс генерирования навыков аудирования вызывает определенный интерес у методистов, исследователей, преподавателей и студентов.

Целью данной статьи выступает рассмотрение особенностей организации процесса обучения аудированию на занятиях по иностранному языку в высшей школе с использованием видео- и аудиоматериала.

Аудирование представляет собой многосложное и комплексное явление, которое состоит из следующих элементов:

- умение/навык дифференцировать фонемы;
- умение/навык дифференцировать интонаемы;
- умение/навык видеть мерную картинуречи;
- умение/навык держать в уме речевые изречения разнородной величины;
- умение/навык предвидеть содержание высказывания исходя из формальных речевых свойств [1, с. 57].

Учебники по методике преподавания иностранного языка рассматривают аудирование и как цель, и как средство обучения. С психологической точки зрения аудирование является непростым видом речевой деятельности. Комплекс базовых механизмов, осуществляющих ход процесса рецепции и понимания иноязычной речи на слух, формируют следующие: перцепция, понимание, запоминание и возможное прогнозирование.

Для того, чтобы процесс обучения аудированию был результативным и плодотворным, его следует проводить методически логично, аудиоматериалы и способы работы с ними должны подходить уровню владения иностранным языком учащихся, а само обучение должно носить коммуникативную направленность [2, с. 253]

Н. В. Елухина считает, что обучение пониманию аудиотекста на иностранном языке предполагает прохождение трех взаимосвязанных этапов. При этом, чтобы перейти к следующему этапу, необходимо качественно освоить предыдущий. [3, с. 20]. Первый, элементарный, этап подразумевает создание у обучаемых аудированию перцептивного ядра аудитивных умений, формирование механизмов аудирования слышимой иноязычной речи. Этот этап предшествует непосредственно аудированию. Целью второго этапа, продвинутого, является развитие более сложных способностей аудирования, а именно умений и навыков воспринимать и понимать иноязычные тексты устного характера определенной трудности и продолжительности. Третий этап, заключительный, предполагает освоение аудирования как составляющей устноречевого взаимодействия. Таким образом, по окончании третьего этапа овладения аудитивными умениями обучаемый получает навык осознанно принимать участие (с рецептивной точки зрения) в вербальной иноязычной коммуникации [3, с. 28].

Согласно классификации Н. В. Елухиной, первый уровень приравнивается к начальному этапу обучения, второй — к среднему, а завершающий — к старшему. Описанные выше три уровня как элементы системы обучения аудированию проявляют плотную взаимосвязанность.

При становлении и развитии аудитивных навыков обучающиеся встречаются с определенными трудностями. В статье П. С. Сергеевой «Проблемы обучения аудированию на иностранном языке и пути их решения» выделяются следующие блоки проблем.

1. Обучающиеся стараются понять каждое слово и как результат теряют мысль/ход повествования.
2. Лингвистические отличительные черты (лексические, фонетические (акцент, особенности произношения) и грамматические).
3. Неимение или недостаточный стимул к слушанию текста по причине различных факторов (как недостаточный интерес к теме аудио текста, низкие оценки за упражнения по аудированию, так и ошибочная убежденность в том, что научиться воспринимать иностранный язык на слух или невозможно, или требует больших усилий).
4. Отсутствие поддержки в виде языковых графических и/или наглядных изображений.
5. Посторонние раздражители (технические проблемы воспроизведения аудио текста, фоновый шум, плохое эмоциональное состояние и т. д.) [4, с. 430].

Для результативной реализации процесса аудирования иноязычной речи требуется, чтобы у обучающихся был сформирован удовлетворительный уровень таких составляющих процесса, как восприятия и понимания. Данная задача может быть решена путем применения различных средств.

На наш взгляд, в условиях неязыкового вуза обозначенные выше проблемы могут быть успешно решены благодаря организации методически правильной системы работы с учебным материалом. К наиболее эффективным способам обучения ауди-

рованию в высшей школе относится подкастинг. Подкасты обладают значительным ресурсом для формирования умений и навыков изучаемого вида деятельности на том основании, что выступают как достаточно динамичная иллюстративность для реализации устной межкультурной коммуникации и генерирования подобных ситуаций на уроке. Под подкастом понимается «вид социального сервиса, который предоставляет возможность прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи в сети Интернет» [5, с. 41]. В противоположность традиционным СМИ таким, как телевидение или радио, технологии подкастинга дают возможность прослушивать аудиофайлы и просматривать видео в любое удобное для пользователя время, не будучи привязанным к прямой трансляции. Студенты могут работать как с уже готовыми подкастами, так и создавать собственный продукт. Продолжительность подкастов может варьироваться, но для учебного процесса оптимальна длительность 10–15 минут.

В сети Интернет представлены различные по своему характеру подкасты. Как правило, они классифицируются на аутентичные подкасты, т.е. созданные для носителей языка (например, новости *BBC*, *CNN*, *El Mundo*), но которые могут использоваться в учебных целях, и учебные подкасты, специально созданные для учебных целей (например, *Profedeles.es*, *Ivoox*, *TED en Español*). Фиксируют также аудио подкасты и видео подкасты.

О. С. Дворжец обозначает следующие задачи видеоматериалов в учебном процессе, которые, на наш взгляд, можно причислить и к видео подкастам [5, с. 41]:

1. Информационная задача. Подкасты выступают как информационный ресурс, обладают «средствами эмоционального, интеллектуального и воспитывающего воздействия. Информативность подкастов исходит из отображения ими реальной действительности более многообразной и многогранной» [5, с. 41].

2. Мотивационная задача. Подкасты характеризуются большими мотивационными возможностями, так как они содействуют росту учебной мотивации студентов по причине представления большого количества разнообразных ситуаций, которые могут произойти в жизни обучающихся, оригинальности представляемой информации, обеспечения дополнительной поддержки в форме видеоряда, корректно выбранных упражнений до и после просмотра, активирующих образовательный процесс.

3. Моделирующая задача. Выполняя функцию образца-заместителя оригинального языкового пространства, подкасты реализовывают в «сознании учащегося такую модель языка, которая оптимальна с точки зрения порождения полноценной речи на языке», а также «образа мира, специфического для данной культуры» [5, с. 41].

4. Интегративная задача видео подкаста заключается в том, что она может связать в себе компоненты учебного материала и одновременно показывать реальную картину мира.

5. Иллюстративная задача подкастов предусматривает наглядный показ студентам образцов практического применения изучаемого лингвистического контента. Вследствие совокупности аудио- и видео формата подкасты являются «источником аутентичных образцов речи, иллюстрирующих норму и узус изучаемого иностранного языка» [5, с. 41], а также отражают более эффективно, чем другие источники, и информируют нас о происходящих в языке трансформациях.

6. Развивающая задача подкастов проявляется в становлении и совершенствовании свойств запоминания, внимания, менталитета, языкового предчувствия, а также в формировании таких качеств личности обучающихся, как уважение, терпение и снисходительность по отношению к другим. Подкасты «стимулируют интерес, дают образец для подражания (речи и поведения в конкретной ситуации общения), расширяют знания учащихся о стране изучаемого языка, а также в высокой степени мотивируют высказывания о себе, своих жизненных обстоятельствах и интересах, представляют прекрасный материал для дискуссии» [5, с. 41]. Подкаст может быть применен для разъяснения вербальных и аудитивных данных, как презентация первоначальной информации для ситуации коммуникации, как источник сведений о странах, говорящих на изучаемом иностранном языке, лингвострановедческих явлений, как элемент композиции или проекта.

7. Воспитательная задача. Взаимодействие с подкастами активизирует у студентов интерес к культуре стран изучаемого языка, а значит способствует интеграции представителей разных языковых культур и общностей, динамичному взаимодействию цивилизаций, формированию и укреплению межличностной и межкультурной коммуникации.

8. Контролирующая задача. При помощи подкастов и совокупности разработанных к ним заданий можно проводить контроль усвоения учащимися пройденного материала, степени и детальности понимания прослушанного текста или просмотренного видео [5, с. 41].

По мнению П. В. Сысоева, включение в образовательный процесс по изучению иностранных языков видео контента будет содействовать формированию, развитию и совершенствованию следующих коммуникативно-речевых умений: доводить цель коммуникации, содержание сообщения, описывать и характеризовать основных акторов информационного сообщения, комментировать увиденное, предоставлять запрашиваемую информацию, базовую информацию и пояснения в соответствии с формулируемыми вопросами, выражать и защищать свою позицию по исследуемому вопросу, делать заключения и выводы, анализировать и резюмировать полученную информацию [6].

На наш взгляд, аудио- и видео подкасты играют важную роль в развитии следующих навыков вербальной межкультурной коммуникации.

1. Информационные навыки: благодаря представляемым в аудио- и видеосюжетах сведениям об особенностях страны изучаемого языка подкасты могут содействовать формированию и развитию описательных и повествовательных компетенций: на основе проработанного материала учащиеся сопоставляют и описывают факты своей культуры и культуры страны изучаемого языка, используя монологические, диалогические и полилогические формы общения на изучаемом иностранном языке;

2. Интерпретационные навыки: на основе полученной из аудио- и видеосюжета информации студенты рассматривают, сравнивают, находят сходства и различия, комментируют и толкуют факты рассматриваемых культур, делая акцент на культурных особенностях стран изучаемого языка;

3. Социокультурные навыки: полученные из аудио и видео подкаста сведения языкового и неязыкового свойства могут применяться обучающимися для реализации собственных вербальных и невербальных манер и привычек на изучаемом языке, принимая во внимание нормы и правила этикета, характерные для культуры страны изучаемого языка. Помимо этого, получаемая из аудио контента информация позволяет студентам регулировать как свое речевое и неречевое поведение, так и поведение других, замечая и корректируя социокультурные неточности и упущения;

4. Рефлексивные навыки: аудио- и видео подкасты позволяют обучающимся оценить и спрогнозировать развитие своих навыков межкультурной коммуникации и наметить интересные и полезные для себя темы аудитивного материала.

Использование аудио- и видео контента для развития навыков и умений речевой деятельности на иностранном языке является хорошим стимулом для обучающихся и делает процесс обучения иностранному языку разносторонним, интересным, актуальным и полезным.

Таким образом можно заключить, что аудирование иноязычного материала через аудио и видео подкасты представляет собой интеллектуальный творческий процесс, который имеет особую значимость в эпоху цифровизации образования. Аудирование обладает значительным инновационным образовательным потенциалом в обучении иностранному языку и развитии умений устного межкультурного общения. Использование аутентичных и учебных подкастов значительно повышает интерес обучающихся, позволяя демонстрировать разнообразные по стилю и тематике высказывания, и является важным элементом в процессе изучения иностранного языка в учреждениях высшего образования.

**КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. — М.: Филоматис, 2004. — 416 с.
2. Касьянова, В. П. Аудирование в свете реальных коммуникаций при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах / В. П. Касьянова // Моделирование сложных систем и процессов: теоретический, прикладной и педагогический аспекты: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Костанай, 2010. — 416 с.
3. Елухина, Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. — 1989. — № 2. — С. 28-36.
4. Сергеева, П. С. Проблемы обучения аудированию на иностранном языке и пути их решения / П. С. Сергеева // Столыпинский вестник. — 2020. — № 2. — С. 428-433.
5. Дворжец, О. С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: продвинутый уровень: дисс ... канд. педагог. наук: 13.00.08 / О. С. Дворжец. — Екатеринбург, 2006. — 193 с.
6. Языковое межкультурное образование: междунар. сб. науч. тр. Вып. 2 / Под ред. П. В. Сысоева. — Тамбов: Изд-во ТГУ, 2008. — 165 с.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИИ ПО ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

О. В. Сидоревич-Стахнова

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

Статья посвящена роли метода игрового моделирования при обучении студентов иностранному языку на старших курсах. Рассматриваются его преимущества для развития профессиональных речевых навыков и умений, для овладения ролевым речевым поведением, а также формирования конкурентноспособного специалиста на современном рынке труда. Подчеркивается воспитательная составляющая этого метода.

В статье представлена авторская методическая разработка с использованием метода моделирования. Занятие проводилось на 3 курсе специальности «Международные отношения» факультета международных отношений, где в рамках темы «Латинская Америка» было реализовано моделирование Саммита Америк. Подробно описаны все этапы занятия, приводятся примеры заданий.

Ключевые слова: метод игрового моделирования; моделирование Саммита Америк; испанский язык; профессиональный иностранный язык; профессиональная деятельность.

FROM THE EXPERIENCE OF USING ROLE-PLAYING METHOD IN SPANISH LANGUAGE TEACHING

O. V. Sidorevich-Stakhnova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, stakhnova@bsu.by*

The article is devoted to the role-playing method in teaching students a foreign language in advanced level. Its advantages for the development of professional speech skills and abilities, as well as the importance for formation of a competitive specialist in the modern labor market are considered. The educational component of this method is emphasized.

The article gives comprehensive methodological instructions on and outlines a detailed plan of lesson dedicated to the simulation of the Summit of the Americas. Recommendations are given on how to use these methodological instructions to achieve the best teaching and learning outcomes.

Keywords: role-playing method; simulation of the Summit of the Americas; Spanish language; professional foreign language; professional activity.

В настоящее время существует большое количество методов и приемов, направленных на эффективное обучение иностранному языку, на интеграцию языковой и профессиональной подготовки студентов.

Чрезвычайно полезным инструментом в этом многообразии представляется игровой метод. Игры позволяют создать у студентов необходимую мотивацию к общению на иностранном языке, помогают им осознать практическую значимость изучаемого предмета, активизируют познавательную и творческую активность. Кроме того, как отмечают авторы методического пособия по проведению ролевой игры «Моделирование ООН», «благодаря игре можно превратить любой... предмет из учебной программы в захватывающий и увлекательный учебный процесс» [1, с. 3].

Важным преимуществом игровой деятельности является возможность моделирования деятельности профессиональной, что способствует формированию у студентов такого ролевого речевого поведения, а также навыков и умений, которые необходимы конкурентноспособному специалисту на современном рынке труда. Используя этот метод, преподаватель способствует активному участию студента в познавательном процессе, мотивирует его к использованию знаний иностранного языка как важного инструмента карьерного роста специалиста-международника, поощряет свободное и прикладное использование языка, вписывает изучение языка специальности в более широкий контекст, формируемый межкультурными и социолингвистическими компетенциями. Преимущество игрового метода заключается и в его воспитательной составляющей: исполняя свои роли в игре, студенты учатся взаимодействовать в команде. Кроме того, использование этого метода вносит существенный вклад в достижение основной цели обучения иностранному языку на третьем курсе специальности

«Международные отношения» — развитие профессиональных компетенций в сфере общественно-политического и профессионального общения, которые проявляются в умении логически мыслить, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, делать выводы и заключения, работать самостоятельно и в коллективе [2, с. 7].

На игровое моделирование может отводиться все занятие или какая-то его часть, этот метод используется в качестве самостоятельного или дополнительного инструмента обучения.

Моделирование Саммита Америк в рамках темы «Латинская Америка» было реализовано студентами 3 курса специальности «Международные отношения» ФМО. Саммит Америк — это «встреча глав государств и правительств Америки, проводимая в одном из городов континента с целью формирования общей стратегии в решении стоящих перед странами региона проблем».

Моделирование саммита было реализовано в несколько этапов и потребовало большой предварительной подготовки.

На подготовительном этапе студенты выполняли задания по географии и истории стран Латинской Америки, направленные на повторение пройденного материала.

Задание 1. Соедините названия стран региона из первой колонки с их соответствующим описанием из второй колонки.

Пример:

Venezuela	<i>País situado al Noreste del subcontinente. La extensa llanura fluvial del Orinoco (Los Llanos) separa los Andes de la cadena montañosa de la Guayana venezolana.</i>
Cuba	<i>Isla de clima tropical y relieve de llanuras y mesetas calcáreas, excepto en la zona montañosa del Noreste.</i>
México	<i>Es el país hispanoamericano de mayor número de habitantes. En su relieve, de 1000 m. de altitud media, destacan las cordilleras de Sierra Madre Occidental y Sierra Madre Oriental, la gran meseta central, las estrechas llanuras litorales, las áridas mesetas del norte, los macizos montañosos del sur y la península granítica del Yucatán al este.</i>
Argentina	<i>Es el país más meridional del continente americano. La Cordillera de los Andes al Oeste, la meseta de la Patagonia al Sur y las llanuras de la Pampa y del Chaco al Este y al Norte respectivamente son los hechos fundamentales del relieve. Su clima es frío en el Sur, templado en el centro y subtropical en el Norte.</i>

Пояснение: Студентам был предложен раздаточный материал в виде таблицы. Задание выполнялось в парах письменно и проверялось устно всей группой.

Задание 2 было направлено на повторение столиц латиноамериканских государств. Преподаватель называет страну Латинской Америки, а студенты — ее столицу.

Задание 3. Здесь необходимо было развить предложенное высказывание, основываясь на знаниях истории, полученных на предыдущих занятиях. Задание выполнялось со зрительной опорой и охватывало весь материал по истории региона.

Пример:

América pudo haberse llamado Colombia porque...

América recibió su nombre por un navegante, ... , que era ...

El conjunto de países americanos hispanohablantes y el Brasil ha recibido diversos nombres...

Latinoamérica o América Latina es el conjunto de diferentes étnias o naciones. Los grupos étnicos principales son ... (indios, negros, mestizos, mulatos y blancos)

En el siglo XV, se inició una larga y sangrienta guerra de conquista, que diezmó la población indígena del continente. Pero al mismo tiempo ... (abrió las puertas para el surgimiento de una nueva cultura, que suele llamarse crisol de razas, por sus elevados niveles de mezcla, con la incorporación de los africanos a las colonias, especialmente en la región caribeña);

La mayoría de los países latinoamericanos obtuvieron su independencia entre el siglo XIX y XX gracias a... (fruto de las crisis europeas que propiciaron el momento para las Guerras independentistas. Además se dieron diversos proyectos de integración regional, que dieron más o menos resultado) (La causa esencial de este proceso fue la incapacidad de la metrópoli para hacer frente a las exigencias de reforma administrativa, renovación social y política y expansión económica de sus colonias.)

На первом этапе (*Задание 4*) студентам предстояло ответить на проблемный вопрос: с исторической точки зрения открытие Америки оценивается как позитивный или негативный факт? (открытие Америки имело позитивные или негативные последствия?)

Пояснение: ответы учащихся представляли собой высказывания-размышления в устной форме. С целью визуализации ответы тезисно записывались в таблицу на доске, разделенную на две колонки (позитивные последствия, негативные последствия).

Задание 5. Прочтите тексты, устно выполните реферирование, выразите свое отношение к прочитанному и дополните таблицу из предыдущего задания.

Пояснение: группа была разделена на две подгруппы, каждой из которых предлагался текст для чтения и реферирования (*“La idea de la Era de la Exploración encubre la historia, dándole un aire noble y académico a la época del imperialismo”*, *“La era de la exploración sentó las bases de la economía globalizada actual”*). Тексты отражали две противоположные точки зрения на проблему открытия Америки. После устного реферирования текста, которое было выполнено одним из представителей каждой группы, ребятам предстояло дополнить информацию в таблице из предыдущего задания (устно, а также тезисно на доске). Это позволило им прийти к совместному выводу о том, что негативных эпизодов, связанных с открытием Америки, было больше.

Задание 6 было направлено на развитие творческой активности студентов, а также совершенствование коммуникативных навыков на испанском языке и навыков межличностного взаимодействия. Группа была разделена на пары. Ребятам был задан вопрос: что нужно человеку, чтобы обеспечить себе достойную жизнь? Каждой паре необходимо было представить ответы в виде рисунка, отражающего ближний круг (например, мой дом, моя семья, мой город и т. д.) и дальний круг предметов или объектов материального мира (другие города, другие страны и т. д.), в которых нуждается больше всего каждый человек. Затем каждая пара в устной форме поясняла свое творение, а также выделяла на рисунке самый важный элемент.

Задание 7. Соотнесите свои представления о достойном уровне жизни, отраженные в рисунках, с уже имеющимися знаниями о жизни в странах Латинской Америки, а также ответьте на вопрос: все ли люди в этом регионе имеют равные возможности, все ли живут в одинаковых условиях или кто-то подвергается дискриминации?

Пояснение: выполнение задания предполагало выражение своего мнения в устной форме, а также вопросы или уточнения со стороны группы по отношению к говорящему.

Задание 8. Студентам предлагалось посмотреть видео *“La discriminación étnico-racial hacia la población indígena”* «Этническая и расовая дискриминация в отношении коренного населения».

С целью снятия языковых трудностей видеотекста преподаватель объяснил значение некоторых лексических единиц, а также дал пояснения в отношении отдельных социокультурных феноменов.

Основываясь на полученной из видео информации, студентам необходимо было обсудить проблемы коренного населения стран Латинской Америки, упомянутые в видео.

Задание 9. На экран компьютера был выведен список основных прав и свобод человека, дано время (1—2 минуты) на прочтение. Далее студентам предстояло, основываясь на информации, полученной из видео, выявить те права и свободы коренного населения Латинской Америки, которые нарушаются.

Задание 10. На экран компьютера был выведен фотоколлаж, отражающий жизнь индейцев Латинской Америки. Ребятам необходимо было на основании увиденного и собственных умозаключений назвать иные, не упоминавшиеся в видео проблемы, с которыми сталкивается коренное население латиноамериканского региона.

Задание 11. Далее было предложено вернуться к выполненным ранее рисункам, отражающим предметы и объекты материального мира, в которых нуждается каждый человек для обеспечения достойного уровня жизни. Задача состояла в том, чтобы дополнить эти рисунки, а также в устной форме пояснить свою позицию.

Второй этап — этап непосредственного моделирования Саммита Америк, темой которого стала проблема интеграции этнокультурных меньшинств в современное латиноамериканское общество. Конечная цель моделирования — разработка совместной стратегии «глав государств», направленной на прекращение социальной, экономической, политической дискриминации коренного населения (этнокультурных меньшинств).

Задание 12. На начальном этапе моделирования из предложенного преподавателем списка стран студентам необходимо было выбрать ту, которую они хотели бы представлять на Саммите. Далее «президентам» предстояло подготовить совместный манифест относительно целей встречи. Документ должен был состоять из трех частей: представление присутствующих, предпосылки относительно причин дискриминации коренного населения и обязательство предпринять действия, направленные на изменение ситуации.

Задание 13. Представителю каждой страны необходимо было выступить с сообщением и высказать свою точку зрения относительно причин дискриминации коренного населения в их стране, а также выразить свое отношение к сложившейся ситуации. Сообщение должно быть не более 5 минут.

После каждого выступления участнику Саммита задавали уточняющие вопросы, а преподаватель выступал в качестве модератора.

Задание 14. На заключительном этапе «главы государств» вырабатывали совместную декларацию, в которой отразили конкретные действия, направленные на устранение дискриминации коренного населения стран Латинской Америки. Это задание предполагало устную дискуссию, умение аргументировать свою позицию, а также совместно принимать решения. Декларация оформляется в виде буклета.

Метод моделирования представляется чрезвычайно полезным инструментом формирования компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности, а также важным инструментом формирования личности. Необходимо давать возможность студентам участвовать в решении проблем международного характера, приобретать опыт взаимодействия в дипломатической сфере. Таким образом готовить их к реальной профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Моделирование ООН: метод. пособие по проведению ролевой игры / под общ. ред. В. В. Радивиновского, А. В. Селиванова. — Минск: Асобны Дах, 2004. — 80 с.
2. Иностранный язык профессиональной деятельности (первый испанский): учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-23 01 01 «Международные отношения» / Белорус. гос. ун-т; сост.: Л. К. Гутор [и др.]. — Минск: БГУ, 2016 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/151302>. — Дата доступа: 30.10.2022.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Е. В. Тарасевич¹⁾, А. А. Чернявский²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь elena_tarasevich@list.ru,

²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, atprom077@gmail.com

Данная статья посвящена реализации принципа автономного обучения на занятиях по иностранному языку с использованием компьютерных технологий. В качестве инструментов реализации данного принципа в статье рассматриваются электронные портфолио и приложения для работы над лексикой *Wordwall*, *Quizlet*, *LearningApps*. Авторы проводят анализ способов реализации принципа автономного обучения, выделяют преимущества использования компьютерных технологий и дают практические рекомендации по работе с электронным портфолио.

Ключевые слова: принцип автономного обучения; электронные языковые портфолио, приложения *Wordwall*, *Quizlet*, *LearningApps*, индикаторы реализации автономного обучения на занятиях по иностранному языку.

THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF AUTONOMOUS LEARNING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT UNIVERSITY

E. V. Tarasevich^a, A. A. Tcharniauski^b

^a Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus

^b Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus
Corresponding author: I. P. Valovikava (elena_tarasevich@list.ru)

This article focuses on the implementation of the principle of autonomous learning in teaching a foreign language using IT technologies. Electronic portfolios and applications for working at vocabulary *Wordwall*, *Quizlet*, *LearningApps* are considered to be the vehicles for the implementation of this principle. The authors give the analysis of the ways to implement the principle of autonomous learning, highlight the advantages of using computer technology and give practical recommendations for working with an electronic portfolio.

Keywords: the principle of autonomous learning; electronic language portfolios; applications *Wordwall*, *Quizlet*, *LearningApps*; indicators of the implementation of offline learning at foreign language lessons.

Развитие самостоятельности обучающихся при изучении иностранного языка уже многие годы вызывает живой интерес экспертного сообщества, так как является важной человеческой компетенцией. В 1981 г. Х. Холек дал определение автономии (*autonomy*) как способности принятия ответственности за свое собственное образование [1, р. 38]. В эпоху дигитализации развитие автономного обучения приобретает все большую актуальность. Обучающиеся учатся осознанно подходить к процессу обучения, самостоятельно ставить цели, выбирать пути их реализации и анализировать результаты.

В данной статье предлагается рассмотреть зарубежный опыт реализации принципа автономного обучения на занятиях по иностранному языку с использованием компьютерных технологий.

Немецкие ученые считают автономное обучение одним из принципов организации учебного процесса, а также выделяют следующие дидактические принципы, на которые следует ориентироваться при планировании занятий по иностранному языку [2]:

- взаимодействие обучающихся (*Interaktionsorientierung*);
- активация обучающихся (*Aktivierung*);
- деятельностный подход (*Handlungsorientierung*);
- межкультурная ориентация (*Interkulturelle Orientierung*);
- автономное обучение (*Lernerautonomie*).

Рассматривая реализацию таких принципов, как деятельностный подход и активация обучающихся, мы пришли к выводу, что все эти принципы тесно связаны друг

с другом, а использование компьютерных технологий способствует их реализации [3, с. 142].

Использование различных учебных платформ отражается на личном опыте обучающихся, их представлениях о процессе обучения и предпочтениях при выборе наиболее эффективного пути к достижению цели. Преподаватель стремится поддерживать обучающихся, предоставить им необходимые средства и материалы, помогает организовать самостоятельное обучение. Целесообразность использования компьютерных технологий в данном случае очевидна. Они обеспечивают доступность аутентичных материалов на изучаемом языке, позволяют студентам выбрать формат и время работы, что способствует развитию автономного обучения.

Одним из эффективных дидактических инструментов для развития автономного обучения в рамках изучения иностранного языка является портфолио. Использование языковых портфолио не ново, ранее они представляли собой папку с материалами, которые пополнялись и систематизировались в процессе изучения иностранного языка. Языковое портфолио включало в себя материалы и работы обучающихся, результаты экзаменов и сертификаты, т. е. документировало сам процесс. Несомненно, это позволяло обучающимся анализировать свои подходы к изучению языка, но включить такие портфолио в процесс обучения было не простой задачей для преподавателя. В эпоху дигитализации функции языкового портфолио значительно расширились. Здесь очень удобно сохранять ссылки на видео, документы, вести блог, присоединяться к другим группам участников и общаться в форумах. Преимущество электронных портфолио состоит в том, что хранить информацию можно в различных форматах, ее удобно сортировать и корректировать. Доступ к электронному портфолио автор определяет сам: он может вестись только для себя, быть доступным лишь преподавателю, нескольким участникам или быть в общем доступе. Авторы сами решают, какими документами они хотят поделиться. На сегодняшний день существует огромный выбор платформ, где можно бесплатно создавать электронные портфолио. Наиболее известными среди бесплатных платформ являются *Mahara*, *WordPress*, *strikingly*. Электронный портфолио можно вести также в формате блога или вебсайта. К бесспорным преимуществам использования электронных портфолио в учебном процессе относятся:

- саморефлексия в процессе работы
- возможность получить оценочный комментарий от преподавателя и других обучающихся (при открытом доступе)
- оптимизация собственного процесса обучения посредством выбора и анализа учебного материала
- стимулирование автономного обучения.

Таким образом, преподаватель может беспрепятственно включить портфолио в процесс обучения, выступая в роли модератора и помощника. Однако, при использовании электронных портфолио следует учитывать исходные навыки студентов работать самостоятельно. Если таковые находятся на начальном этапе, то целесообразно предусмотреть вводную фазу, где студентам будет оказываться постоянная поддержка и консультирование. Важную роль играет в данном случае и выбор платформы для работы, так как оформление портфолио, ведение блога требует определенных технических навыков. Платформу стоит выбирать не из самых сложных, иначе это приведет к дополнительным трудностям. Для эффективного внедрения электронного портфолио в процесс обучения иностранному языку целесообразно определить цели, разработать правила работы с портфолио и критерии оценивания, определить его место в учебном процессе. Работу с электронным портфолио стоит также комбинировать с отзывами/комментариями (*Peer-Feedback-Szenarien*) как преподавателя, так и самих студентов. В этом случае студенты не только получают оценку собственной работы, но и приобретают новые знания и идеи, комментируя других обучающихся.

В электронном портфолио можно размещать материалы по темам курса, можно дополнительно тренировать навыки аудирования, чтения, письма и перевода, размещать тренировочные тесты. Хорошо себя зарекомендовала и работа с лексикой, так как обучающиеся могут не только познакомиться с основными стратегиями изучения

лексических единиц, выбрать наиболее эффективные, но и отработать их, постепенно создавая систему собственных стратегий для расширения лексического запаса, распределяя и сохраняя ссылки на упражнения в темах/модулях электронного портфолио. 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. Для работы над произношением студенты могут пользоваться материалами, озвученными носителями языка, что способствует хорошему произношению. Сегодня существуют множество интернет-ресурсов для изучения лексики. Наиболее актуальными на данный момент являются *Quizlet*, *LearningApps*, *Wordwall*. Все они имеют бесплатную версию. С помощью этих приложений можно составлять упражнения и карточки для изучения лексики самостоятельно, что позволяет системно расширять словарный запас студентов и обеспечивает индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Конструктор интерактивных заданий *LearningApps* позволяет создавать интерактивные модули по различным шаблонам как преподавателям, так и самим студентам. Он прост в использовании и не требует больших временных затрат. Также можно выбрать уже разработанные упражнения и вставить их в свой портфолио или блог. Приложение *Quizlet* подходит для любого языкового уровня и позволяет создавать списки слов по темам и карточки со словами. Пользоваться приложением удобно с любого устройства. При заучивании новых слов их можно читать, слушать и проверять перевод. Приложение показывает, насколько хорошо слова уже выучены. Платформа *Wordwall* представляет собой инструмент для создания интерактивных и печатных материалов. Для создания упражнений этот ресурс предлагает множество шаблонов даже в бесплатной версии. По алгоритму работы он схож с *LearningApps*, однако качество шаблонов намного выше. Создав упражнение, можно изменить шаблон и проверить, какой формат будет более эффективным и интересным. Задания можно также персонифицировать, т. е. задать в настройках, чтобы обучающиеся указывали свою фамилию/ник при выполнении, что позволит увидеть результаты работы каждого. Данная платформа проста в использовании, что позволяет создавать упражнения как преподавателю, так и студентам. На платформе *Wordwall* можно найти много уже готовых заданий по различным темам и использовать их в своей практике. Упражнения работают на всех устройствах, ссылки на упражнения можно вставлять в свой электронный портфолио. Работа с данными приложениями предоставляет студентам возможность вне занятий самостоятельно выбирать путь расширения словарного запаса, темп и время работы и тематику. Преподаватель может таким образом «разгрузить» занятие в аудитории и вынести фазу повторения или закрепления лексики в онлайн-формат (работа с портфолио / блогами).

Автономию обучающихся важно учитывать не только при планировании занятий, важно также контролировать ее методическую реализацию в учебном процессе. Для этого необходимо выявить индикаторы успешной реализации автономии и обращать на них особое внимание в процессе обучения. К таким индикаторам относятся:

- обучающиеся осознанно подходят к организации собственного процесса обучения;
- обучающиеся анализируют и рефлексировать процесс обучения;
- преподаватель учитывает индивидуальные возможности и знания студентов при организации учебного процесса;
- преподаватель помогает студентам в организации самостоятельного обучения;
- преподаватель создает и поддерживает атмосферу сотрудничества и кооперативного обучения.

Многие преподаватели неосознанно учитывают все вышеперечисленные индикаторы при планировании занятий и процесса обучения в целом, но для системного развития автономии обучающихся необходимо осознанное фокусирование на данных признаках.

Внедрение электронных портфолио и различных приложений в процесс обучения иностранному языку значительно повышает активность самих студентов, а также

способствует развитию ответственности за собственное обучение и мотивирует. Студенты самостоятельно решают языковые проблемы, совместно создают и представляют продукты, вне занятий обмениваются опытом и знаниями. Работа с электронными портфолио и различными приложениями требует от преподавателя постоянного развития собственных социальных и медиальных компетенций. Преподаватель выступает в роли модератора, помогая студентам организовать самостоятельное обучение вне аудиторных занятий, оказывая техническую и методическую поддержку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Holec, H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / H. Holec. — Oxford: Pergamon. Press, 1981. — 87 p.
2. Funk, H. *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache — Unterricht* / H. Funk // *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Vol. 1. — Berlin; New York: de Gruyter, 2010. — P. 943—944.
3. Тарасевич, Е. В. Реализация деятельностного подхода на занятиях по иностранному языку в ВУЗе / Е. В. Тарасевич, А. А. Чернявский // *Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. Вып. XI*. — Минск, 2021. — С. 140—143 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/272660>. — Дата доступа: 29.10.2022.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМАТА ПОЭТИЧЕСКОГО СЛЭМА В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

А. А. Чернявский¹⁾, Е. В. Тарасевич²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, atpromo77@gmail.com

²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, elena_tarasevich@list.ru

Когнитивные и аффективные аспекты процессов чтения художественных текстов и письма привлекают все больше внимания. В данной статье рассматриваются возможности использования в обучении немецкому языку такого жанра, как поэтический слэм. Слэм-тексты быстро реагируют на текущие повседневные события и социальные явления, апеллируя к молодому поколению, которое уже неразрывно связано с интернетом. С методологической точки зрения этот формат подразумевает вовлеченность, сотрудничество, ориентированность на действие и многоплановость. Изучая готовые тексты, создавая затем собственные, выступая с ними на занятии в аудитории, на сцене или в видеоролике, выступая в качестве членов жюри или комментаторов, студенты параллельно с изучением иностранного языка получают возможность участия в общественном дискурсе.

Ключевые слова: поэтический слэм; практические действия; социокультурный аспект; живой формат; сотрудничество.

THE USE OF THE POETRY SLAM FORMAT IN TEACHING THE GERMAN LANGUAGE

A. A. Tcharniauski^a, E. V. Tarasevich^b

^a Belarusian State University, Belarus,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, atpromo77@gmail.com

^b Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, elena_tarasevich@list.ru
Corresponding author: A. A. Tcharniauski (atpromo77@gmail.com)

The cognitive and affective aspects of the processes of reading literary texts and writing are attracting more and more attention. This article discusses the possibilities of using such a genre as poetry slam in teaching the German language. Slam lyrics are quick to respond to current day-to-day events and social phenomena, appealing to a younger generation that is already inextricably linked to the internet. From a methodological point of view, this format implies involvement, cooperation, action orientation and diversity. Studying ready-made texts, then creating their own ones, presenting them at the lesson in the auditorium, on the stage or in a video, acting as jury members or commentators, students, in parallel with learning a foreign language, get the opportunity of participating in public discourse.

Keywords: poetry slam; practical actions; a sociocultural aspect; live format; cooperation.

Всестороннее развитие личности, многовекторный характер образования, акцент на компетенции, развивающие навыки совместной работы и способности к дискурсу на иностранном языке, связанное со всем вышесказанным увеличение информированности о различных возможностях, в том числе эстетических, владения языком и их функциях являются всеобъемлющими целями занятий по иностранному языку. В этом контексте когнитивные и аффективные (относящиеся к сфере чувств и эмоций) аспекты процессов чтения художественных текстов и письма привлекают все больше внимания. На основании художественных текстов, которые необходимо понимать как часть дискурсов, а не как их изображение, как это часто бывает в дидактике иностранного языка, обучающиеся могут распознать и осознать эстетически смоделированные взаимоотношения, присущие обществу. Создавая собственные тексты и знакомя их со слушателями, они сами могут включиться в дискуссию.

Одним из речевых жанров, который предлагает разнообразные возможности, является поэтический слэм (от английского *poetry slam* — «поэтическое сражение»), который с каждым годом все активнее используется в контексте немецкого языка как иностранного. Учитывая растущую популярность этого формата среди молодежи, многие теоретики, дидактики, преподаватели иностранных языков уделяют ему пристальное внимание. Языковые, перформативные и содержательные признаки поэтического слэма позволяют считать эту литературную форму подходящей для ее

использования на практических занятиях — фокусируясь на сценической совместимости, она часто включает в себя повседневную лексику, междометия, повторы, звукоподражания, припевы, что позволяет разрабатывать большое количество упражнений, от закрепления произношения до генеративного письма.

Идеального перевода понятия «*poetry slam*» не существует ни в немецком, ни в русском языках. Часто используемые выражения «конкурс поэтов» или «битва поэтов» не могут в полной мере отдать должное этому современному исполнительскому перформансу, зародившемуся в США, в Чикаго, в 1986 г. За несколько десятилетий этот жанр быстро распространился по всему миру, и в одном только немецкоязычном пространстве поэтические слэмы регулярно проводятся более чем на сотне площадок. Немецкоязычная сцена считается второй по величине в мире и настолько высокопрофессиональной, что большое количество артистов могут жить за счет доходов от своих выступлений, семинаров, сценических программ и работ по заказу. Признанными мастерами и родоначальниками являются Бас Беттхер и Михаэль Ленц, но и их более молодые коллеги добились большой популярности — Ларс Руппель, Юлиан Хойн, Себастиан 23, Темие Тесфу, Ян Филип Зимны, а также профессиональные сценаристы, такие как Маркус Келе, *Mieze Medusa*, Штефан Аберманн, Лара Штолль. Известность приобрело и издательство из Падерборна «*Lektora*», которое специализируется на *poetry slam*. В Германии публикуются не только антологии слэм-текстов, но и сборники текстов отдельных исполнителей. Сами мероприятия уже давно ушли из андеграунда и транслируются на общедоступных каналах (*ZDF*, *WDR*, *Sat 1*, *ARTE*) и проводятся в местах, которые раньше ассоциировались исключительно с высокой культурой — в берлинском *Admiralpalast*, *Wiener Burgtheater*, *Schauspielhaus Hamburg*, *die Kammerspiele München*. Феномен слэма считается показательным для ближайшего будущего литературы, он символизирует «парадигматическое развитие литературного дела в направлении популяризации и событийности», сопровождающееся «функциональным изменением литературы для общества» [1, s. 20] в сторону развлечения и нетворкинга, в которых литературные формы общения все больше сливаются с формами повседневного общения, научным языком и т. д.

Живой культурный формат в случае уместного его использования может стать дополнительным фактором мотивации в изучении иностранного языка. В этой смешанной форме устного и письменного общения, ее близости к массовой и повседневной культуре скрывается большой потенциал.

Всесторонний обзор возможностей плодотворного использования поэтического слэма на практических занятиях по немецкому языку представила Петра Андерс в своей работе «*Poetry Slam im Deutschunterricht*». Она проанализировала тексты, представленные участниками одного из чемпионатов (возраст участников — до 20 лет) и встретила с ними для интервью. Андерс подчеркивает индивидуальное, социальное и культурное значение поэтического слэма, отмечает, что с помощью выступлений молодые люди «учатся говорить более осознанно и свободно, что наглядно способствует устной работе на занятиях и конструированию различных коммуникативных ситуаций» [2, s. 147]. На данный момент опубликовано большое количество учебных материалов, которые содержат прежде всего мотивационные подсказки, а также советы для написания текстов и организации поэтических слэмов. Первой обширной публикацией считается вышедшая в 2007 г. рабочая тетрадь Петры Андерс «*Poetry Slam in Dichterschlachten*». Она же выпустила в 2008 г. книгу «*Texte und Materialien für den Unterricht: Slam Poetry*», где представлены конкретные разработки для проведения занятий. Опытный организатор воркшопов Ксохил А. Шютц издал в 2009 г. учебник «*Slam Poetry — eigene Texte verfassen und performen*», который определенно адресован преподавателям и посвящен созданию текстов с учетом личностно-ориентированного подхода. Альмут Хилле и Матиас Шенлебер в 2010 г. опубликовали книгу «*Die Poetry Slam Expedition*», где представили разноуровневые задания по фонетике, развитию навыков понимания прочитанного и аудирования, расширению словарного запаса, а также задания, обучающие структурированному письму.

Тексты, написанные в жанре поэтического слэма, отлично подходят для работы по развитию языковых навыков из-за его склонности к повторению и припеву,

рифмованию и звукоподражанию. В качестве примеров можно назвать «*Wenn alles einfach wäre*» Себастиана 23, «*Wenn alles blau wäre*» Фатимы Мумуни, «*Gib mir*» и «*Sport ist...*» Mieke Medusa. Работы «*Ich hasse das*» Кати Хофманн и «*Verschissen. Verschissen. Verlassen*» Маркуса Келе позволяют вести работу с повседневной лексикой, междометиями и диалектными особенностями. Некоторые тексты посвящены затруднениям, возникающим при изучении немецкой грамматики, например «*Grummel Grammatik. Ein Kindheitstraumabewältigungstext*» Маркуса Келе. Использование текстов slam poetry позволяет успешно сочетать лингвистическое, культурное и эстетическо-литературное обучение немецкому языку как иностранному, уделяя при этом определенное внимание функциональности языка и воздействию формальных признаков. Комплексное взаимодействие индивидуальных наблюдений и опыта, текстовых форм, (промежуточных) презентаций, публики и (игровой) оценки, конкуренции позволяет приобретать и развивать в комплексе коммуникативные компетенции, используя различные способы (аналитический, продуктивный, активный).

Слэм-поэзия быстро реагирует на важнейшие общественно-политические события, высказывается о них, обращается к повседневному опыту и жизненным планам более молодого, все более связанного с сетью поколения и сама же себя постоянно исправляет. Учитывая все это, поэтический слэм имеет все шансы стать предметом глобального изучения на занятиях по немецкому языку как иностранному. Многие тексты этого жанра имеют четко выраженную тематическую и перформативную концепцию с установкой на злободневность и критику социальных изъянов. В них находят отражение текущие события, комментируются в духе времени такие вечные темы, как дружба, любовь, жизненные планы и неосуществимые мечты, проблемы и перспективы современного мира. Интенсивный поиск собственной идентичности, видение устойчиво спроектированного, ориентированного на будущее мирового сообщества и предпосылки для индивидуального жизненного пути всегда находятся в центре внимания тех, кто занимается поэтическим слэмом:

- критика общества потребления и трудовая деятельность находятся в фокусе таких текстов, как «*Dran glauben*», «*Fünffacher Wortwert*», «*Meine Paradise*» Бас Беттхера, «*Praktikanten*» Марка Уве Клинга, «*Und wenn ich nur einfach nichts tue?*» Нади Шлютер;

- неуважительное отношение к природе — «*Alles in allem*» и «*Blumenblüten*» Баса Беттхера;

- гендерные вопросы — «*Mama oder: aber nicht nur*» Mieke Medusa, «*Wenn ich eine Frau wäre*» Сары Босетти, «*Wach auf*» Клары Фелис;

- тема миграции и ксенофобии поднимается в работах «*Vorurteile oder Minderwertigkeitskomplexe*» Ясинты Нанди, «*Ein Kanake sieht rot*» Сулеймана Масоми;

- использование новых средств коммуникации — «*Online sein*» Себастиана 23;

- общие проблемы мирового сообщества — «*Ich packe meine Koffer*» Ясмин Хафедх, «*Jeder kann Proband sein*» Коли Райхерта, «*Beginnen wir mit Schreibmaschinen*» Кена Ямамото.

Эти темы часто рассматриваются с ироничной дистанцированностью и красноречивым юмором, что означает, с одной стороны, дополнительные трудности на занятии, а, с другой, дополнительный потенциал.

Необходимые для реализации концепции глобального обучения интегративные, комплексные, междисциплинарные процессы наводят на мысль о том, что поэтический слэм является удачным форматом, потому что он предполагает активное участие, сотрудничество, ориентированность на действие. Помимо непосредственной работы над текстами еще одной целью на занятиях может стать похожая на слэм сценическая презентация, возможно даже и перед определенной публикой. Представление текста, а вместе с ним и его производство приобретает в современных реалиях все большее значение. Многократные правки могут восприниматься как нечто само собой разумеющееся, а не как навязываемая со стороны работа — даже профессиональные слэммеры вносят изменения в свои тексты после реакции аудитории, они постоянно перерабатывают тексты и публикуют их в разных редакциях. Как и другие формы пре-

зентации, только более живые и мотивированные, слэм-перформансы на занятиях по иностранному языку занимают промежуточное положение между устной и письменной речью, уделяя большое внимание мимике, жестам, положению тела, движениям, интонации и взаимодействию с публикой. Слэм-перформанс не должен представлять собой обычное чтение вслух. Важно продвигаться к выступлению отдельными небольшими шажками — совместное проговаривание коротких фрагментов и предварительно подготовленных текстов, выполнение упражнений на чтение, по ролям и с учетом разных эмоциональных состояний, фонетический тренинг и т.д. Не нужно бояться самой презентации, должен преобладать игровой характер. Для этого, конечно же, необходим тщательный и дифференцированный подход к собственному выступлению. Это может происходить параллельно с самостоятельным созданием текстов, причем и здесь не следует гнаться за быстрой прогрессией творческого письма — от письма с заданными грамматическими структурами (*Elfchen*, хайку, акrostих) постепенно переходить к более длинным текстам с опорами на выбранные слова, картинки и др. Для подготовки к слэм-перформансу тексты должны всегда читаться вслух на занятии, но не обязательно самим автором — добавится дополнительная нотка развлечения, если кто-то другой заранее исправит ошибки и зачитает его; затем обязательно должны последовать дискуссия и комментарии. Таким образом, использование языка осуществляется практически образцово и на основе участия. Презентация не просто разыгрывается, речь идет о передаче художественного текста, возможно, даже в рамках конкурса (в одной учебной группе или между разными группами). Правила обсуждаются и устанавливаются заранее, определенные риски можно снизить, договорившись, что после каждого выступления участников будут награждать аплодисментами или в каждом отзыве на выступление отмечать что-нибудь положительное.

Слэм-поэзия — текстовый формат, обладающий высоким потенциалом в плане мотивации и образовательной поддержки при обучении немецкому языку как иностранному. На современном этапе, когда молодежь читает книги, к сожалению, все меньше, *slam poetry*, соединяя в себе устную и письменную традиции, предлагает различные возможности интеграции в образовательный процесс благодаря своей близости к повседневности и поп-культуре, привязке к интернету, а также интертекстуальности. Слэм-тексты и выступления, которые можно услышать и увидеть в сети, можно живо и актуально представить на занятии, обеспечивая тем самым сочетание языкового, культурного и эстетически-литературного обучения.

Тематическая концепция многих слэм-текстов предполагает глобальное обучение. Тексты этого жанра быстро реагируют на текущие повседневные события и социальные явления, апеллируя к молодому поколению, которое уже неразрывно связано с интернетом. С методологической точки зрения этот формат подразумевает вовлеченность, сотрудничество, ориентированность на действие и многоплановость. Изучая готовые тексты, создавая затем собственные, выступая с ними на занятии в аудитории, на сцене или в видеоролике, выступая в качестве членов жюри или комментаторов, студенты параллельно с непосредственным изучением иностранного языка получают и возможность участия в общественном дискурсе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Porompka, S. Slam, Pop und Posse. Literatur in der Eventkultur / S. Porompka // Bestandsaufnahmen. Deutschsprachige Literatur der neunziger Jahre aus interkultureller Sicht / Hrsg. M. Harder. — Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001. — 284 S.
2. Anders, P. Poetry Slam im Deutschunterricht: Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern / P. Anders. — Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. — 343 S.

СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ «МЫ ЛУЧШИЕ НЕМЦЫ, ЧЕМ САМИ НЕМЦЫ», РЕАЛИЗОВАННОЙ В СУБДИСКУРСЕ ПОВОЛЖСКИХ НЕМЦЕВ

Е. И. Ядченко

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

В настоящей статье рассматривается проблема дискурсивной реализации представлений мигрантов о мире, самих себе и культурном сообществе и возможности их реконструкции посредством лингвистических методов. Ключевой единицей анализа в данной статье выступает когнитивная модель. Автор предлагает возможность реконструкции когнитивной модели из субдискурса российских немцев (*Russlanddeutsche*).

Ключевые слова: картина мира; дискурс идентичности; когнитивная модель; оценочность; дискурсивное позиционирование.

DISCOURSIVE POSITIONING OF MIGRANTS IN CULTURAL SPACE AS A FACTOR OF ITS SOCIALIZATION

E. I. Yadchenko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, jadtschenko@mail.ru*

This article deals with the problem of discursive realization of migrants' ideas about the world, themselves and the cultural community and the possibility of their reconstruction using linguistic methods. The key unit of analysis in this article is the cognitive model. The author suggests the possibility of reconstructing a cognitive model from the subdiscourse of Russian Germans (*Russlanddeutsche*).

Keywords: picture of the world; discourse of identity; cognitive model; appraisal; discursive positioning.

Участвуя в формировании дискурса идентичности, мигранты не только обмениваются информацией, но и перерабатывают ее, привнося новое знание в последующие коммуникативные акты. Человеческие мотивы, установки, эмоции, образы «Я» и «Других» — это конструкты, постоянно воспроизводимые в процессах интеракции и коммуникации [1, с. 28—29]. Индивидуальное знание коммуникантов не является уникальным, а отражает концептуальную систему, присущую определенному коллективу. Это «непрерывно конструируемая и модифицируемая динамическая система данных (представлений, мнений, знаний)» [2, с. 19], «единая информационная база» [3, с. 155]. Иначе, сложный мир социального человека неизбежно сводится к его упрощенным моделям, присущим в сознании всех членов коллектива.

Когнитивная модель — это комплексный содержательный конструкт психического уровня, сформированный в результате систематизации и категоризации видами знаний об окружающем мире и хранящийся в их коллективном сознании. Это многоуровневая структура, реализованная средствами языка, по своему содержательному наполнению не соответствующая сумме значений его компонентов, включающая понятийную, образную и ценностную составляющую и нацеленная на привнесение нового знания о мире. Когнитивные модели — относительно устойчивы, они отражают актуальное состояние коллективного знания и трансформируются с развитием общества.

Когнитивная модель «Мы лучшие немцы, чем сами немцы» актуализируется в субдискурсе российских немцев, проживающих в Германии. Данную группу мигрантов формируют репатрианты из России и Казахстана, получившие возможность вернуться на свою историческую родину в 1990-е гг. во время правления Гельмута Коля. Ключевой дискурсивной метакатегорией в данной когнитивной модели выступает «Немецкая самоидентификация».

Данная статья выполнена на материале интервью с мигрантами (поволжскими немцами), проведенных автором в период с 2011 по 2018 гг. В работе в качестве примеров приводятся цитаты респондентов с переводом на русский язык.

Проявление культурной ассимиляции мигрантов данной группы реализуется на языковом уровне посредством таких дискурсивных компонентов, как *немецкий характер, полный немец, полноценный немец, абсолютный немец: Ему очень нравится,*

что вообще наших сыновей никто не воспринимает, что они откуда-то приехали. По языку им отводится роль полноценных немцев [4, с. 52—53]. Для них характерна стратегическая идентификация себя с настоящими немцами и вынесение за рамки «своих» мигрантов, демонстрирующих проблемы в интеграции и профессиональной самореализации, по отношению к которым эксплицируется упрек — «они сами не хотят интегрироваться»: *Das Integrationsproblem kommt eher daher, dass sich ein Kulturkreis selber nicht integrieren möchte.* — «Проблема интеграции возникает скорее потому, что некоторые культурные круги сами не хотят интегрироваться». В сознании данных респондентов неудачная интеграция своих соотечественников сопряжена с ролью жертвы, которую те себе приписывают, актуализируется призыв выходить из этой роли и брать на себя ответственность за свои неудачи: *Und wir müssen einfach aus dieser Opferrolle rausgehen.* — «Нам просто нужно выходить из этой роли».

В субдискурсе российских немцев гибридная идентичность этого вида реализуется как явление, обусловленное историческими факторами. Данная категория мигрантов прибыла в Германию в 1990е гг. в качестве репатриантов, сразу получила гражданство ФРГ, целый ряд льгот и материальных благ от государства. Дискурс российских немцев в Германии, начиная с момента их репатриации, формируется как дискурс «настоящих немцев, которые пережили преследования за свою национальность, однако не отказались от своей культуры, языка и традиций». Так, в дискурсах респондентов постоянно акцентируются биографические моменты, связанные с соблюдением немецких традиций в изгнании в Сибири, Казахстане. На языковом уровне многократно реализуются такие дискурсивные компоненты, как *немецкие песни, Библия на немецком языке, немецкие книги, немецкие традиции, немецкие праздники*: *Ein paar Familien haben sich zusammengetan und haben sich dort getroffen, haben die Bibel gelesen, Lieder gesungen.* — «Несколько семей собирались вместе, читали Библию, пели песни». При этом актуализация немецких культурных реалий в дискурсах осуществляется в комбинации с дискурсивными компонентами запрещать (*Es war zum Teil verboten.* — «Это отчасти запрещалось»), трудности (*Wir hatten Schwierigkeiten, unsere Kultur so auszuleben in der Sowjetunion, die wir gerne gelebt hätten.* — «У нас были трудности с тем, чтобы практиковать нашу культуру, которую мы хотели практиковать, в Советском Союзе»), не так просто (*Aber deutsch zu sein — das war nicht so einfach.* — «Но быть немцем — это было не так просто»), подавлять, репрессировать (*Unsere Leute wurden deportiert, Repressalien, all das, unterdrückt.* — «Наших людей депортировали, подвергали репрессиям, подавляли»). А себе респонденты приписывают роли хранителей немецкой культуры в миграции, борцов за немецкие ценности, настоящих немцев, всегда и в любых условиях преданных своей родине: а) *Und Russlanddeutsche waren schon Verfechter oder die Kämpfer dafür, dass sie ihre Kultur bereits in ihren Herkunftsländern erhalten.* — «А русские немцы всегда были приверженцами того, чтобы сохранить свою культуру в странах своего рождения». // б) *Wir waren ganz stolz auf unsere Nationalität, egal was passierte. Und das ist Heimatliebe.* — «Мы очень гордились нашей национальностью, что бы ни случилось. Это потому что мы любим свою родину».

В дискурсах респондентов стратегически акцентируются факты наличия у репатриантов из России исконно-немецких фамилий, что на протяжении столетий способствовало тому, что они *чувствовали себя привязанными к Германии: Aber vom Nachnamen her hat man sich immer Deutsch, sich dem Land zugezogen gefühlt.* — «Исходя из фамилий, мы чувствовали себя всегда немцами, принадлежащими этой стране». Они часто обращаются к своему семейному древу в поисках немецких фамилий, если они были утрачены по причине смешанных браков. Наличие немецкой фамилии выступает также своеобразным фактором, разделившим русских репатриантов на две категории — *чистокровных немцев и нечистокровных немцев: Ну, здесь иммигранты иммигрантам рознь.* Данное значение актуализируется в дискурсе эмоционально-оценочно, посредством образных средств *быть дворнягой, вбить клин, иметь клеймо: Между нами сразу вбили клин, кто настоящий немец, у кого клеймо есть, а у кого нету.*

В своих дискурсах российские немцы стратегически эксплицируют по отношению к себе такие качества, как пунктуальность, организованность, стремление к порядку и чистоте, педантичность, определяя их как свои исконные национальные

качества: *Arthur Seltenreich ist Russlanddeutscher. Ordnung und Sauberkeit sind ihm wichtig, und dass Regeln eingehalten werden.* — «Артур Зельтенрайх — российский немец. Для него важны порядок и чистота, и чтобы соблюдались правила». Однако как наивысшая ценность в дискурсе эксплицируется факт овладения российскими немцами, а чаще их детьми, немецким языком, что актуализируется в таких дискурсивных компонентах, как *в совершенстве, полноценный немец, не отличать от местных, открывать рот* (от удивления): *Наших сыновей никто не воспринимает, что они русские. По языку им отводится роль полноценных немцев.* При этом респондентами эксплицируется чувство гордости за своих детей: *Нам очень нравится, что наших сыновей вообще никто не воспринимает, что они откуда-то приехали.* Вместе с тем, факт владения немецким языком часто выступает критерием раскола между двумя поколениями: родители, плохо говорящие по-немецки, становятся причиной стеснения и стыда детей, в совершенстве овладевших немецким языком: *Встретишь его (сына) на улице — он с тобой никогда не заговорит по-русски. Однажды меня в магазине увидел, сделал вид, что он меня не знает. Штирлиц!*

В реализации данной когнитивной модели важную роль также играет ретроспективный взгляд. Так, в дискурсах российских немцев второго поколения эксплицируется огорчение от того, что родители не стимулировали у своих детей знание русского языка, в результате чего он был утрачен. Данное значение вербализуется посредством риторических вопросов, а также конъюнктивных структур: а) *Dass Kinder die mittlerweile zu den Eltern kommen und sagen: Mama, Papa, warum habt ihr mit mir nicht Russisch gesprochen?* — «То что сейчас дети приходят к своим родителям и говорят: мама, папа, почему вы со мной не говорили по-русски?» // *Dann hätte ich halt die zweite Sprache, die ich einfacher lernen könnte.* — «Тогда у меня бы был второй язык, который я бы проще смог выучить».

Вместе с тем структурообразующей в субдискурсе российских немцев выступает дискурсивная метакатегория «Обида за непринятие в Германии как “своих”». Она основана на негативной оценочности, спроецированной на тему «Межличностные отношения в принимающем обществе». Так, определяя себя как настоящих немцев, сохранивших свою немецкую идентичность вопреки преследованиям и запретам, респонденты ожидали от Германии *лучшего приема, большего гостеприимства, более дружелюбного отношения: Wir wollten als Deutsche unter Deutschen leben. Und wir sind nicht immer so gut angenommen worden.* — «Мы хотели жить как немцы среди немцев. А нас не всегда так хорошо принимали». Респонденты эксплицируют обиду принимающему обществу за плохое отношение к ним, что актуализируют следующие дискурсивные компоненты: *отнимать хлеб, странно смотреть, русские свинья: Die Leute hier, die sagen: na ja, die sind alle hergekommen und sie essen unser Brot und wir kriegen wenig Geld.* — «Люди здесь, они нам говорят: ну вот, все эти приехали сюда, они едят наш хлеб, а мы получаем мало денег».

Немецкая самоидентификация респондентов данной группы, сопряженная с обидой на принимающее общество, формирует основу для своеобразного развития дискурса в более поздние годы после миграции, обусловленного военным конфликтом в Сирии и последующей миграцией сирийских беженцев в Германию. Так, в дискурсе российских переселенцев формируется значение «огорчение», сопряженное с присутствием «чужих» на «своей» территории: *Die ethnischen Deutschen, die fühlen sich fremd im eigenen Land.* — «Этнические немцы чувствуют себя чужими в собственной стране». Негативная оценочность, сопряженная с явлением волны беженцев в Германии, актуализируется посредством таких дискурсивных компонентов, как *проблема (Und genau deswegen ist es jetzt ein Problem in Deutschland.* — «Именно поэтому это сейчас является проблемой в Германии»), *страх (Andere Russlanddeutsche reagieren mit Angst.* — «Другие российские немцы реагируют со страхом»), *опасность (Ist die neue Heimat in Gefahr?* — «Значит это, что новая родина находится в опасности?»), *разрушение (Und jetzt hat man genau diesen Zerfall erlebt.* — «И сейчас мы пережили именно это разрушение»), *беспокоиться (Es sind schon viele, die sich Sorgen machen.* — «Сейчас многие беспокоятся»). Новые мигранты в Германии определяются в субдискурсе как антихристы, стремящиеся уничтожить Германию и немецкую культуру, они противопоставляются русским немцам как „чужие“: *In Syrien und anderen Ländern sind Antichristen. Jetzt kommen sie nach Deutschland und tun uns doch hier vernichten.* —

«В Сирии и в других странах — антихристы. Сейчас они приезжают в Германию и уничтожают нас».

В данном субдискурсе стратегически эксплицируется упрек немецким политикам, которые поступились немецкими ценностями в пользу беженцев, что реализуется посредством дискурсивного компонента *чувствовать себя преданными: Viele fühlen sich von den großen Parteien verraten, die aus Sicht der Aussiedler deutsche Kultur und Werte preisgegeben haben.* — «Многие чувствуют себя преданными большими партиями, которые, по мнению переселенцев, пожертвовали немецкой культурой и ценностями». А самим себе они приписываются роли защитников своей родины, которые *поддерживают свою нацию и культуру (Ich muss meine Nationalität, meine Kultur irgendwie unterstützen.* — «Я должен как-то защитить свою нацию и свою культуру»), *защищают Германию (Wir verteidigen Deutschland.* — «Мы защищаем Германию»), *защищают интересы своей страны из любви к ней (Wir stehen für dieses Land, das ist unsere Heimat und das ist unsere Heimatliebe.* — «Мы защищаем эту страну, это наша родина и это наша любовь к родине»). Респонденты эксплицируют желание спасти немецкую культуру, поскольку сами немцы, объективированные в образе крупнейших политических партий, от нее *отказались* и их новая родина *находится в опасности*. Так, немецким политикам следовало бы поддерживать семью как *нормальное явление* и не предоставлять таких же привилегий гомосексуалам, которые являются *чем-то ненормальным: Die Homosexualität ist etwas abnormales.* — «Гомосексуальность — это что-то ненормальное».

Субъектом, способным представлять интересы российских немцев в Германии, выступает в дискурсе политическая партия «Альтернатива для Германии» (АДГ). Так, ей приписывается роль защитника культуры и идентичности, который может *навести порядок в Германии*, поскольку эта партия соответствует тем ценностным представлениям, в соответствии с которыми живут российские немцы: а) *Die AfD tritt dafür auf, unsere Kultur und unsere Identität in diesem Land zu bewahren.* — «АДГ выступает за то, чтобы сохранить нашу культуру и нашу идентичность в этой стране.» // *AfD kann Ordnung in Deutschland machen und richtige Gesetze.* — «АДГ способна навести порядок в Германии и принять правильные законы.» // *Weil die AfD genau dem Bild entspricht, das unsere Menschen, die hier leben, ja eigentlich pflegen.* — «Потому что АДГ в точности соответствует тому представлению, которого придерживаются наши люди, живущие здесь»).

Таким образом, когнитивная модель «Мы лучшие немцы, чем сами немцы» демонстрирует стремление мигрантов Германии к ассимиляции, что выражается в полном отождествлении себя с характеристиками нового культурного пространства и стратегическом вынесении себя за рамки старого культурного пространства. Если одни мигранты акцентируют свою ассимиляцию как условие их успешной интеграции и профессиональной реализации, то для российских немцев немецкая идентичность эксплицируется как данная по рождению и передающаяся по крови. В своих дискурсах российские немцы приписывают себе характеристики настоящих немцев, миссия которых — вернуть современной Германии утраченные, на их взгляд, ценностные ориентиры. Апеллируя к этничности как моральной основе своей идентичности, российские немцы призывают мобилизоваться с целью защитить свою страну, чтобы не чувствовать себя в ней чужими.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кибрик, А. Е. Лингвистические предпосылки моделирования языковой деятельности / А. Е. Кибрик // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / М. Б. Бергельсон [и др.]; под ред. А. Е. Кибрика, А. С. Нариньяни. — М., 1987. — С. 33–52.
2. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация: учеб. пособие / О. Л. Каменская. — М.: Высш. шк., 1990. — 151 с.
3. Залевская, А. А. Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности / А. А. Залевская // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина [и др.]; отв. ред. Е. Ф. Тарасов. — М., 1985. — С. 150–171.
4. Ядченко, Е. И. Реконструкция национально-культурной идентичности из дискурса русского мигранта, проживающего в Германии: потенциал лингвистической методологии / Е. И. Ядченко // Вестник МГЛУ. Сер. 1. Филология. — 2012. — № 5. — С. 47–54.