



БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ,
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Сборник научных статей

Выпуск 18

Минск «Право и экономика» 2023

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ:
ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ,
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Сборник научных статей

Выпуск 18

Минск
«Право и экономика»
2023

УДК 42/49 (07)+82/89 (07)

ББК 74.268.0я43

К 63

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и менеджмента образования
Государственного учреждения образования
«Академия последиplomного образования» И. Н. Слесарева,
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка
Белорусского государственного университета В. Л. Леонович

**К 63 Коммуникативная компетенция : принципы, методы, приемы
формирования : сб. науч. ст. / Беларус. гос. ун-т. – Минск : Право и
экономика, 2023. – Вып. 18. – 124 с.**

ISBN 978-985-887-078-2.

Предлагаемый вниманию читателей выпуск тематического сборника статей посвящен памяти известного белорусского ученого-педагога, заслуженного деятеля науки Республики Беларусь, профессора Ларисы Александровны Муриной (1936–2017). Сборник включает материалы международного научно-практического семинара “Инновации в преподавании филологических дисциплин”, прошедшего на филологическом факультете БГУ 26 января 2023 г. Освещаются актуальные вопросы становления коммуникативной компетенции обучающихся в системе высшего и общего среднего образования. Статьи сборника направлены на филологическую подготовку коммуникативно развитой и коммуникативно ответственной личности.

Сборник адресован преподавателям, аспирантам и студентам филологических специальностей, интересующимся теорией и практикой обучения языку и литературе, риторике в средней и высшей школе.

УДК 42/49 (07)+82/89 (07)

ББК 74.268.0я43

ISBN 978-985-887-078-2

© Белорусский государственный университет, 2023

© Оформление. ИООО «Право и экономика», 2023



*Памяти профессора
Ларисы Александровны Муриной*

Учителя не умирают,
Их души вечно будут жить!
Их звёзды, в темноте мерцая,
За нами тихо наблюдают
И не перестают *любить*.

Е. Штерн

*А. А. Акушэвіч (Рэспубліка Беларусь, Мінск,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт)*

РАЗВІЦЦЁ МЕДЫЯАДУКАВАНАСЦІ ВУЧНЯЎ: ІМІТАЦЫЯ РАБОТЫ З САЦЫЯЛЬНЫМІ СЕТКАМІ НА ВУЧЭБНЫХ ЗАНЯТКАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Развіццё медыяадукаванасці вучняў з'яўляецца сёння важным пытаннем, якое хвалюе вучоных, выкладчыкаў, настаўнікаў, метадыстаў, бацькоў. Гэта пацвярджаецца таксама выхадам у свет значнай колькасці публікацый, прысвечаных тэорыі, гісторыі і актуальнаму стану медыяадукацыі, падрыхтоўкай адпаведных вучэбных дапаможнікаў [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Сярод іншага немалая ўвага надаецца рабоце ў сацыяльных сетках, навучанне якой магчыма і ў працэсе выкладання літаратуры, у тым ліку беларускай [11; 12; 13; 14].

Падчас работы з сапраўднымі сацыяльнымі сеткамі на вучэбным занятку (пры выкананні дамашняга задання) узнікаюць пэўныя складанасці і рызыкі, якія падштурхоўваюць да строгага абмежавання такой дзейнасці ў адукацыйным працэсе. Прывядзём некаторыя з іх.

1. Правядзенне значнай колькасці часу за камп'ютарам (смартфонам, планшэтам) можа правакаваць стомленасць і адбівацца на здароўі навучэнцаў.

2. Вучні ў сацыяльных сетках могуць пераключацца з вучэбнага задання на цікавы для іх, але не заўсёды карысны кантэнт (у тым ліку дзякуючы рэкламе).

3. Вучні могуць папасці ў небяспечную сітуацыю – махлярства, уцягванне ў незаконную дзейнасць і інш. (нагадаем, што для рэгістрацыі ў некаторых сацыяльных сетках неабходна дасягнуць паўналецця).

4. Настаўнік не заўсёды можа кантраляваць, якімі рэсурсамі карыстаецца вучань падчас пошуку інфармацыі.

5. Перад педагогамі паўстае праблема праверкі выкананых вучнямі работ: крытэрыі ацэнкі, доступ да тэхнічных сродкаў, плагіят, запазычанні, аўтарскае права і інш.

6. Сацыяльныя сеткі могуць быць нязручнымі для рашэння канкрэтных педагагічных задач ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

7. За кошт выканання аднаго і таго ж задання рознымі вучнямі будзе множыцца колькасць адна тыпу старонак-адукацыйных прадуктаў неаднолькавай якасці, што стане “засмечваць” інтэрнэт-прасторы, падштурхоўваць вучняў да спісвання ўжо гатовых матэрыялаў, зводзіць у зман карыстальнікаў і інш.

Нягледзячы на ўсе перашкоды імклівае развіццё сучасных інфармацыйных тэхналогій вымушае рыхтаваць вучняў да работы з

сацыяльнымі сеткамі, пэўны адукацыйны патэнцыял якіх цяжка аспрэчыць.

На наш погляд, каб пазбегнуць некаторых негатыўных з’яў у інтэрнэт-прасторы, асабліва на пачатковых этапах, варта звяртацца да імітацыі работы з сацыяльнымі сеткамі, што будзе спрыяць і развіццю чытацкай адукаванасці. Беларускі даследчык В. І. Караткевіч заўважае, што без яе сфарміраванасці ў навучэнцаў “паспяховае навучанне ў школе немагчыма” [15, с. 483].

На практыцы такі падыход на ўроках літаратуры карысны, найперш, пры характарыстыцы персанажаў твора і пры вывучэнні біяграфіі пісьменніка.

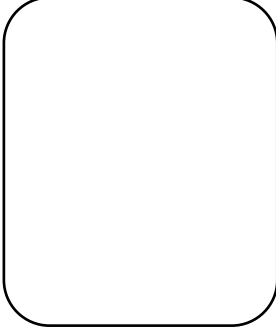










Характарыстыка персанажаў твора. Пры падрыхтоўцы вучняў да характарыстыкі персанажа твора можна звярнуцца да надрукаванай старонкі, якая імітуе ўмоўную сацыяльную сетку “Персанажы беларускай літаратуры” (гл. мал. 1). Прапанаваная мадэль старонкі можа дапрацоўвацца згодна з мэтамі канкрэтнага ўрока. Фактычна, вучні запаўняюць своеасаблівую “анкету героя”, якая пададзена ў форме старонкі з сацыяльнай сеткі. Пры запаўненні такой раздрукаванай умоўнай старонкі дапушчальна карыстацца інтэрнэт-рэсурсамі і/або абапірацца на вучэбны дапаможнік. Характарызаваць такім чынам можна герояў і даўняй, і сучаснай літаратуры (Вітаўт, Аліндарка, Насцечка, Эма Пшанічная, Андрэй Лабановіч і інш.). Можа ўзнікаць сітуацыя, калі нейкія пункты старонкі ўмоўнай сацыяльнай сеткі нельга раскрыць па прычыне адсутнасці ў творы патрэбнай інфармацыі. У такім выпадку вучань мусіць патлумачыць, чаму ён пакінуў іх без увагі (аднак дадумваць за аўтара факталагічныя моманты нельга).

Біяграфія аўтара. Падчас вывучэння біяграфіі пісьменнікаў можна выкарыстаць надрукаваную на паперы старонку, якая імітуе ўмоўную сацыяльную сетку “Беларускія пісьменнікі” (гл. мал. 2). Задзейнічаць такую старонку мэтазгодна пры вывучэнні біяграфічных звестак пра аўтараў XVI – першай паловы XX стагоддзя (Францыск Скарына, Ян Чачот, Францішак Багушэвіч, Янка Купала, Якуб Колас і інш.).

Пасля запаўнення прапанаваных вышэй старонак неабходна абмеркаваць з вучнямі наступныя пытанні:

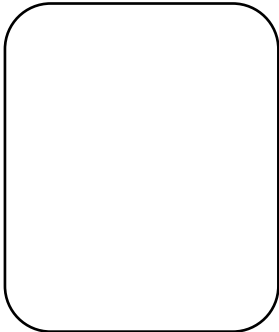











1. Якую інфармацыю варта размяшчаць у сацыяльных сетках?
2. Чым карысныя сацыяльныя сеткі?
3. Ці хаваецца ў сацыяльных сетках небяспека?
4. Ці можна сфармуляваць правілы карыстання сацыяльнымі сеткамі?

Старонка сацыяльнай сеткі “Персанажы беларускай літаратуры”

	Прозвішча, імя, імя па бацьку _____		
	Узрост: _____		
	Месца вучобы: _____		
	Месца працы: _____		
	Дэвіз: _____		
У якім творы пра мяне напісана: _____			
Статус: _____			
Сям’я: _____			
<i>Коротка пра сябе</i>			
			
<i>Мае сябры</i>			
			
Пытанне жыцця: _____			
Хобі: _____			
Цытаты: _____			
<i>Мае фота (малюнкi)</i>			
			
<i>Апошнія допісы</i>			
			
			

Мал. 1. – Мадэль старонкі для друку, якая імітуе ўмоўную сацыяльную сетку “Персанажы беларускай літаратуры”

Старонка сацыяльнай сеткі “Беларускія пісьменнікі”

	Прозвішча, імя, імя па бацьку _____		
	Гады жыцця: _____		
	Месца вучобы: _____		
	Месца працы: _____		
	Дасягненні: _____		
	Хобі: _____		
Сям’я: _____			
<i>Коротка пра сябе</i>			
			
<i>Мае кнігі (творы)</i>			
			
			
Цытаты: _____			
Літаратурныя напрамкі (стылі, плыні): _____			
Цікавы факт: _____			
<i>Мае допісы</i>			
			
<i>Допісы чытачоў (крытыкаў)</i>			
			

Мал. 2. – Мадэль старонкі для друку, якая імітуе ўмоўную сацыяльную сетку “Беларускія пісьменнікі”

Таксама настаўніку неабходна сумесна з вучнямі прааналізаваць, ці былі дапушчаны імі памылкі падчас працы з раздрукоўкамі.

Такім чынам, імітацыя работы з сацыяльнымі сеткамі на вучэбных занятках па беларускай літаратуры дапамагае развіваць чытацкую і медыяадукаванасць вучняў і адначасова вырашаць вучэбныя задачы па прадмеце. Распрацаваныя мадэлі старонак для друку, якія імітуюць умоўныя сацыяльныя сеткі, могуць выкарыстоўвацца на ўроку (ці ў якасці дамашняга задання) для характарыстыкі персанажаў твора і вывучэння біяграфіі пісьменніка.

Літаратура

1. Федоров, А. В. Медиаобразование: история и теория [Электронный ресурс] / А. В. Федоров. – М., 2015. // <https://ifap.ru>. – Режим доступа: <https://ifap.ru/library/book560.pdf>. – Дата доступа: 04.04.2023.

2. Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: сб. науч. тр. I Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием [Электронный ресурс] / А. В. Федоров [и др.]. – Москва ; Берлин, 2020. // <https://ifap.ru>. – Режим доступа: <https://ifap.ru/library/book601.pdf>. – Дата доступа: 04.04.2023.

3. Мейкшане, Т. А. Что охватывает понятие «медиаграмотность»? [Электронный ресурс] / Т. А. Мейкшане // Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве: сб. ст. – Могилев, 2019. – Режим доступа: https://elib.institutemvd.by/jspui/handle/MVD_NAM/3343. – Дата доступа: 03.04.2023.

4. Аношкова, Т. А. Медиаграмотность как навык XXI-го века в современном образовании [Электронный ресурс] / Т. А. Аношкова // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 марта 2019 г. – Минск, 2019. – С. 602–606. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/218925>. – Дата доступа: 04.04.2023.

5. Шынгысова, Н. Т. Медиаграмотность: обзор литературы [Электронный ресурс] / Н. Т. Шынгысова, Б. А. Мусаева // Universum: филология и искусствоведение. – 2020. – №3 (71). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-obzor-literatury>. – Дата доступа: 06.04.2023.

6. Возчиков, В. А. Медиаграмотность в педагогической интерпретации [Электронный ресурс] / В. А. Возчиков, А. Ю. Арутюнян, Е. Б. Манузина, А. А. Немирич // Медиаобразование. – 2014. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-v-pedagogicheskoy-interpretatsii>. – Дата доступа: 06.04.2023.

7. Fazliakhmetov, T. R. Using social media in the educational process [Электронный ресурс] / T. R. Fazliakhmetov, A. V. Danilov, G. I. Muhutdinova, N. B. Tursunova // Информатика и образование. – 2020. – 9. – С. 38–42. – Режим доступа: <https://info.infojournal.ru/jour/article/view/576>. – Дата доступа: 04.04.2023.

8. Дубовер, Д. Медиаграмотность. Часть 1. Как жить в медиамире [Электронный ресурс] / Д. Дубовер // <https://mediasabak.org>. – Режим доступа: <https://mediasabak.org/media/3982c9e5-67cb-4d36-a004-44874caa4660.pdf>. – Дата доступа: 04.04.2023.

9. Запрудскі, М. Урок як сродак фарміравання медыйнай пісьменнасці вучняў [Электронны рэсурс] / М. Запрудскі // <https://ng-press.by>. – Рэжым доступу:

<https://nastgaz.by/urok-yak-srodak-farmiravannya-medyjnaj-pismennastsi-vuchnyau/>. – Дата доступу: 04.04.2023.

10. Медыяадукацыя ў школе: фарміраванне медыяграмацнасці вучняў: дапаможнік для настаўнікаў / М. І. Запрудскі, А. А. Палейка, А. У. Радзевіч, Т. П. Мацкевіч і інш.; пад рэд. М. І. Запрудскага. – Мінск, 2016.

11. Паўлава, Ю. С. Патэнцыял урокаў беларускай літаратуры ў развіцці медыяпісьменнасці вучняў [Электронны рэсурс] / Ю. С. Паўлава // Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения проф. Л. А. Муриной, Минск, 22–23 марта 2021 г. – Минск, 2022. – С. 215–220. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/282893>. – Дата доступа: 04.04.2023.

12. Воронцова, К. В. Возможности социальных сетей и интернет-ресурсов при изучении русской классической литературы [Электронный ресурс] / К. В. Воронцова, Л. Ю. Кравченко // Известия ВГПУ. – 2015. – №4 (99). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-sotsialnyh-setey-i-internet-resursov-pri-izuchenii-russkoj-klassicheskoj-literatury>. – Дата доступа: 04.04.2023.

13. Слишкевич, А. Использование социальной сети Instagram на уроках русской литературы [Электронный ресурс] / А. Слишкевич // <https://ng-press.by>. – Режим доступа: <https://ng-press.by/2021/12/14/ispolzovanie-sotsialnoj-seti-instagram-na-urokah-russkoj-literatury/>. – Дата доступа: 04.04.2023.

14. Земляник, Т. Н. Формирование медиаграмотности на уроках белорусского языка и литературы [Электронный ресурс] / Т. Н. Земляник // XIII Международ. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 23 января – 1 февраля 2021 г.: сб. статей: в 2 ч. – М., 2021. – Ч. 2. – С. 144–148. – Режим доступа: https://toipkro.ru/content/files/documents/2_tom_XIII_Shamovskie_2021_PeChAT_.pdf. – Дата доступа: 04.04.2023.

15. Караткевіч, В. І. Краязнаўчая літаратура ў аспекце функцыянальнай адукацнасці: развіццё навыкаў асэнсаванага чытання [Электронны рэсурс] / В. І. Караткевіч // Чтения имени А. С. Дембовецкого: 755-летию Могилева посвящается: сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Могилев, 2022. – Ч. 1. – С. 484–487. – Режим доступа: <http://e.biblio.bru.by/handle/1212121212/23120>. – Дата доступа: 04.04.2023.

*Н. Аштиани Мадждабади Кохнех (Исламская Республика Иран,
Тегеран, Исламский университет Азад,
западно-тегеранское отделение)*

*N. Ashtiani Majdabadi Kohneh (West Tehran Branch of Islamic Azad
University, Tehran, Iran)*

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ, ПОСТРОЕННЫХ ПО СТРУКТУРНОЙ СХЕМЕ N₁ - ADJ₁ КРАТК.Ф., И ТРУДНОСТИ ИХ УСВОЕНИЯ ИРАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Цель обучения русскому языку – формирование у иранских студентов компетенций, которые могут обеспечить использование изучаемого языка в определенных условиях общения.

Современная методика преподавания РКИ различает три основных вида компетенции обучаемых: коммуникативную, лингвистическую и социокультурную.

По лингводидактическому энциклопедическому словарю, коммуникативная компетенция – "это способность решать средствами иностранного языка, в нашем случае русского языка, актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения" [1, с. 109].

Факты языка отражаются в высказываниях, грамматических моделях и текстах как основных единицах обучения.

В статье рассматриваются прилагательные в предложениях, построенных по структурной схеме N₁ - ADJ₁ КРАТК.Ф., и трудности их усвоения иранскими студентами в целях формирования стратегии представления данного языкового материала в иранской аудитории.

Предложения с именными сказуемыми рассматриваются как основные единицы обучения русскому языку на начальном этапе обучения в иранской аудитории.

По мнению Л. Н. Чумак, основные ошибки иностранцев в русской речи повторяются, что обуславливается национальной интерпретацией понятийных категорий, которые связаны с разными языковыми категориями, в том числе, употреблением кратких форм прилагательных в роли сказуемого [2, с. 28].

"Очевидно, что если в процессе обучения русскому языку мы можем провести определенные параллели с родным языком, установить общие закономерности, то процесс обучения будет представлять меньше сложностей" [3, с. 35]. Как в русском, так и в персидском языках прилагательные могут употребляться в роли именной части составного именного сказуемого [4, с. 431].

"Тем не менее при изучении иностранного языка мы часто сталкиваемся с такими языковыми явлениями, которые либо не имеют аналогов в родном языке, либо используются по-разному" [3, с. 35].

Принцип учета и прогнозирования трудностей – один из ведущих в преподавании РКИ. Опыт работы в иранской аудитории показывает, что большая проблема иранских студентов связана с использованием предложений, построенных по модели $N_1 - ADJ_1$ КРАТК.Ф. Им нелегко употреблять **краткие прилагательные** в роли именного сказуемого. В персидском языке прилагательные имеют только одну начальную форму, что соответствует двум русским: *длинный* и *длинен* – персидское *boland*. Кроме того, в персидском языке отсутствуют грамматические категории рода и падежа, и прилагательные в роли именной части сказуемого не совпадают с подлежащим в числе.

Сравнение русского предложения по структурной схеме $N_1 - ADJ_1$ КРАТК.Ф и его персидского эквивалента с дословным переводом на русский язык

Русский язык	Персидский язык (дословный перевод)
<i>Он добр к бедным.</i>	<i>*Он к бедные добрый есть. U nesbat be foghara mehraban ast.</i>

Перед преподавателем в иранской аудитории стоят задачи:

- 1) познакомить студентов со способами образования кратких форм прилагательных: случаи появления **беглых гласных о, е** между конечными согласными при образовании краткой формы мужского рода. Иранцы, не осведомлённые о различиях, часто допускают ошибки: **Огурец горок. Khiar talkh ast; *Шум постоянн. Seda daem ast;*
- 2) объяснить случаи употребления прилагательных только в краткой форме: прилагательные в краткой форме указывают на ограниченный признак. Учёт этого факта позволяет предотвратить распространенные в речи иранских студентов ошибки типа: **Этот текст сложный для перевода. In matn baraye tarjome sakht ast;*
- 3) указать на прилагательные, которые только употребляются в краткой форме в русском языке. Напр.: *рад, горазд, маловат, радехонек* и т. д.;
- 4) познакомить иранских студентов с согласованием прилагательных в роли сказуемого с подлежащим в роде, числе и падеже;
- 5) выяснить стилистическое различие двух форм прилагательных: "краткие прилагательные более свойственны книжному стилю речи" [5, с. 104].

Таким образом, при обучении иранских студентов способам выражения прилагательных в роли предиката в русском предложении следует учитывать, прежде всего, что персидский язык, имена прилагательные которого не обладают краткостью / полнотой, не располагает оппозицией синтакси-

ческих конструкций, позволяющих противопоставлять отношение между субъектом и его предикативным признаком-свойством или качеством постоянным (*Он добрый. U mehraban ast*) или ограниченным (*Он добр к детям. U nesbat be koodakan mehraban ast*).

Кроме того, внимания потребуют **способы образования кратких форм прилагательных** в русском языке.

Обучение иранских студентов предложениям, построенным по структурной схеме $N_1 - ADJ_1$ КРАТК.Ф., необходимо осуществлять с привлечением сознательно-практического метода с опорой на родной язык.

Литература

1. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
2. Чумак, Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак. – Минск : Изд-во БГУ, 2009.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2009.
4. Рубинчик, Ю. А. Грамматика современного персидского языка / Ю. А. Рубинчик. – М., 2001.
5. Бабалова, Л. Л. Практикум по русской грамматике. Ч. 2. Синтаксис простого и сложного предложения / Л. Л. Бабалова, С. И. Кокорина. – М., 2011.

*Ю. О. Болтрикова (Республика Беларусь, Минск,
УО “Военная академия Республики Беларусь”)*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО АСПЕКТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Практическое овладение профессионально ориентированным иностранным языком предполагает включение в процессуальный аспект содержания обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов совокупности знаний, навыков и умений, обуславливающих соответствие качества и уровня владения иностранным языком сфере профессиональной деятельности будущих специалистов [1].

Продуцирование и понимание высказываний в устной и письменной форме требуют знания языковых средств общения, которые образуют так называемые языковые знания и представляют собой основу для развития языковых способностей обучаемых, и навыков владения этими средствами. К ним относят знание основ изучаемого языка как системы; правила оперирования единицами языка при создании осмысленного высказывания; понятия, значения которых по-разному передаются в разных языках или вовсе отсутствуют в родном языке обучающихся (например, понятие артикаля или разветвленной системы времени).

Профессионально ориентированное обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку призвано сформировать языковые навыки, позволяющие функционально направленно оперировать языковыми средствами в ситуациях иноязычного общения и способствующие грамотному и уместному использованию обучающимися профессиональной терминологии, правильному построению собственных письменных и устных иноязычных высказываний с помощью синтаксических и грамматических структур, характерных профессиональной сфере общения.

Содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе должно способствовать разностороннему формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая его речевыми умениями, позволяющими использовать изучаемый язык как средство общения в различных ситуациях профессиональной сферы общения: целенаправленно обмениваться информацией профессионального характера по определенной теме, создавать различные жанры монологических текстов с целью сообщения информации профессионального характера, обосновывать высказывания; воспринимать и интерпретировать данные на иностранном языке в соответствии с определенной профессиональной ситуацией; владеть всеми видами чтения публикаций разных функциональных стилей и жанров.

В качестве конечных требований в области обучения письменной речи студентов неязыковых факультетов вузов Мусницкая Е.В. предлагает выделить такие умения, как передача ключевой информации (основного содержания прочитанного и/или прослушанного текста), описание, сравнение, сопоставление описываемых фактов, доказательство (с приведением аргументов), обзор, комбинирование, объединение фактов, реферативное изложение прочитанного и/или прослушанного текста, характеристика излагаемого материала [2]. По мнению Вейзе А.А., выделение наиболее ценной профессионально значимой информации в процессе прочтения и/или прослушивания требует логичности, четкости, лаконичности и ясности изложения материала, умения анализировать, обобщать, сравнивать, конкретизировать [3]. Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. считают, что при сообщении адресату основной информации обучаемые должны целенаправленно понимать ее, логично излагать суть освещаемого вопроса, фиксировать в письменном виде основные сведения и фактические данные из прочитанного и/или прослушанного текста [1], создавать так называемые «вторичные» тексты.

Курылев А.А. относит к вторичному любой логически структурированный с целью передачи информации текст, имеющий определенный прототип (первичный текст) [4]. Необходимо отметить, что вторичный текст, как коммуникативно-информационное единство, одновременно являющееся результатом когнитивной и языковой деятельности адресанта и сообщением адресату, представляет собой отражение информационной структуры первичного текста [5].

В методике обучения иностранному языку на уровне плана содержания вторичных текстов выделяют репродуктивные (передача информации первичного текста), репродуктивно-продуктивные (сообщение данных в сочетании с дополнительными сведениями описательного, аргументативного характера) и продуктивно-репродуктивные (создание собственного высказывания с использованием фактов из текста-прототипа) вторичные тексты. При создании текста того же жанра, что и исходный текст, репродуктивный характер письменного произведения будет проявляться в большей степени, чем при написании письменного высказывания иного жанра. Во время написания собственных текстов обучаемые могут полностью воспроизводить отдельные фразы, предложения и сверхфразовые единства текста-прототипа (репродукция), творчески использовать лексико-грамматический материал и структурно-композиционные особенности исходных данных (продукция с элементами репродукции), создавать собственные письменные высказывания с нулевым уровнем вторичности (продукция). Оформление вторичных текстов подразумевает следование логико-смысловой структуре конкретного жанра, маркерам цельности и связности текста, лексико-грамматическим структурам определенной сферы общения [6].

Таким образом, способность обучаемого уверенно действовать в информационной среде, получать, обобщать и передавать письменно данные профессионального характера обеспечивает успешность и эффективность профессиональной деятельности. По нашему мнению, в процессе обучения студентов неязыковых учреждений высшего образования изложению собственных мыслей с опорой на текст-прототип, анализу исходных данных, сообщению дополнительных сведений аргументативного характера, выработке выводов предпочтение следует отдавать репродуктивно-продуктивным письменным высказываниям.

В основе репродуктивных умений лежат умения осмысления информации с точки зрения содержания языковых средств и репродуцирования письменного/аудитивного текста-прототипа:

- разбивать текст на логически законченные части;
- выделять главную информацию в соответствии с целевым заданием;
- проследить развитие темы;
- находить в исходном тексте основные позиции и выводы автора;
- соотносить текстовые данные с рисунками, схемами, графиками;
- группировать материал по степени его значимости;
- устанавливать типы связей между событиями и фактами;
- устанавливать последовательность изложения основных содержательных моментов;
- делать рабочие записи после чтения печатного текста (составлять план, выписывать ключевые слова, речевые формулы и др.) с целью последующего использования их в собственном письменном высказывании;
- формулировать главную мысль текста.

Продуктивные умения подразумевают реконструкцию излагаемой информации и продуцирование вторичного текста адекватно речевым намерениям:

- обобщать полученную информацию, в том числе составлять графики, диаграммы и таблицы;
- комментировать и интерпретировать данные;
- оценивать и анализировать сведения с помощью развернутой аргументации;
- вырабатывать выводы;
- оперировать терминологической лексикой, общепринятыми сокращениями, характерными и уместными в ситуации профессионального общения;
- выбирать и использовать клишированные фразы, типичные для профессиональной письменной коммуникации;
- строить языковые модели в соответствии с лексической и грамматической нормативностью;
- точно, объективно и структурированно воспроизводить данные с сохранением семантических свойств;
- логически последовательно излагать материал;

– создавать вторичные тексты, правильно оформляя сообщаемые данные согласно узуально-стилевому комплексу деловых документов.

Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. также предлагают включить в процессуальный аспект содержания обучения иностранному языку следующие учебные умения:

– связанные с интеллектуальными процессами (осуществлять поиск, выделять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать, обобщать ключевую информацию в соответствии с определенной задачей; формулировать и письменно фиксировать полученные данные);

– связанные с организацией учебной деятельности (пользоваться справочными материалами; запрашивать информацию из различных источников);

– компенсационные, или стратегические (использовать текст в качестве информационной и языковой опоры; оперировать перифразом и синонимической заменой; выражать сложную мысль простыми языковыми средствами; употреблять слова — описания общих понятий) [1].

Обучение иноязычной письменной коммуникации связано с созданием условий для формирования у обучающихся необходимых речемыслительных навыков и умений, овладения культурой и интеллектуальной готовностью создавать письменное высказывание, формирования аутентичного представления о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Овладение этими знаниями, навыками и умениями дает возможность успешного освоения профессионально ориентированной письменной речи в рамках профессиональной сферы общения.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Изд. 3-е, стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

2. Мусницкая, Е. В. Обучение письму (Текст лекций по курсу "Методика преподавания иностранных языков") / Е. В. Мусницкая. – М. : МГПИИЯ им. М. Горького, 1983. – 58 с.

3. Вейзе, А. А. Обучение реферированию иноязычного текста в средней школе / А. А. Вейзе. – Минск : Народная асвета, 1980. – 78 с.

4. Курылев, А. А. Понятие «вторичный текст» / А. А. Курылев // Языковая личность: система, нормы, стиль: Тез. докл. науч. конф. Волгоград, 5-6 февр. 1998 г. / ВГПУ, Волгоград : Перемена, 1998. – С. 63–64.

5. Агранович, Н. Б. Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.19 / М., 2006. – 152 л.

6. Головина, Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: Школа с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / СПб., 2004. – 311 л.

*Е. А. Бушманова (Республика Беларусь,
Минск, Белорусский государственный университет)*

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ИГРА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Последние несколько лет в образовательном пространстве Республики Беларусь наблюдается переход к компетентностному подходу на разных ступенях обучения. Это связано, в первую очередь, с трансформациями требований рынка труда, коррелирующими с мировыми тенденциями к ускорению, преобразованию и созданию новых технологий, управление которыми становится невозможным без обладания определенными компетенциями. В документе «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» отмечены мировые образовательные тенденции: «Сформировано консолидированное представление о том, что целью современного образования является помощь обучающимся в приобретении компетенций, необходимых для успешной социализации и ответственного принятия осознанных решений, с которыми связана жизнь человека, в том числе при осуществлении профессионального выбора. Компетентностный подход в образовании признается ключевым». Формирование компетенций неразрывно связано с процессом обучения. Существует сходство методологических основ компетентностного и метапредметного подходов, что подтверждают научные исследования А. Г. Асмолова [5], Ю. В. Громько [1], А. В. Хуторского [3] и др. Так, А. В. Хуторской *ключевые компетенции отождествляет с метапредметными компетенциями* и представляет их компонентом метапредметного содержания образования: «Метапредметные (ключевые) компетенции, являющие собой нормы, требования к подготовке учащихся, которые задают минимальный уровень их знаний, умений, способов деятельности; личностный опыт; социальную востребованность по отношению к фундаментальным объектам и проблемам» [4, с. 225]. Здесь стоит уточнить, что компетентностный подход можно назвать ориентирующим на деятельность общим подходом, основой которого в рамках образования является развитие у учащихся различных компетенций. Метапредметный подход – это содержание, наполнение образования, позволяющее при грамотном применении повысить эффективность образовательных результатов. В частности, далее нами будет предложена эвристическая игра как средство обучения, позволяющее эффективно формировать метапредметные компетенции учащихся.

Дидактическая эвристика, идеи которой являются основополагающими для нашего исследования, представляет эвристическое обучение как обу-

чение через открытие, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [4, с. 97]. Ученик обретает возможность создания «своего» и сравнения «своего» с «чужим». В диалоге «свое – чужое» средствами учебного предмета учащийся открывает себя – свои смыслы, миссию, предназначенность, смотрит на себя со стороны, определяет, кем он не является. При этом происходит внутреннее приращение когнитивных, креативных, оргдеятельностных качеств личности ученика. Так учащийся проходит «путь к себе» – своему нравственному началу [2, с. 46]. Игровой компонент эмоционально наполняет этот «путь», обеспечивая мотивацию к континуальному движению по нему. Именно поэтому мы предлагаем эвристическую игру (синтез дидактических особенностей эвристического обучения и игры) как один из способов формирования метапредметных компетенций у учащихся, направления их к самоизменению и самореализации.

Эвристическая игра, выступающая не рецептурным, а методологическим принципом, будет иметь следующую дескрипцию. Процесс эвристической игры – компонент эвристической игры, представляющий собой взаимодействие учащихся, направленное на достижение игровой цели. Ситуация эвристической игры – совокупность обстоятельств в сюжете эвристической игры. Пространство эвристической игры – смоделированная реальность игры.

Несмотря на то, что эвристическая игра состоит из двух известных «слагаемых» – игры дидактической и эвристических идей обучения – мы можем сказать, что ее глобальная ценность заключается в эмерджентности. Эвристическая игра не есть сумма свойств ее компонентов, она обретает новые свойства и смыслы, открывая и новые возможности в обучении. Рассмотрим на практическом примере, в чем именно проявляются эти возможности.

Для доказательства эффективности эвристической игры как средства формирования метапредметных компетенций в рамках занятий по английскому языку нами проводится очный эксперимент, в котором принимают участие школьники 5 класса средней школы № 34 г. Минска. Целью эксперимента является проверка эффективности использования эвристических игр в обучении английскому языку учащихся 5 класса. При организации эксперимента ставились следующие задачи:

- а) разработать задания входного тестирования для выявления исходного уровня метапредметных компетенций учеников;
- б) разработать и провести эвристические игры по актуальным темам занятий;
- в) сравнить личностные приращения учащихся двух групп: экспериментальной (обучение с использованием эвристических игр) и контрольной (с использованием дидактических игр);

г) разработать и провести тестирование, сравнить динамику показателей каждого учащегося.

В соответствии с учебной программой курса английского языка нами были разработаны эвристические игры, внедренные в учебный процесс. При проведении педагогического эксперимента был соблюден принцип сопоставимости, то есть наличие равных условий по объему учебного материала, продолжительности учебных занятий и уровню знания английского языка у учащихся. Количество учащихся в обеих группах также было одинаковым и составило 10 человек для каждой группы. Длительность проведения эксперимента на данный момент составляет 4 месяца, по прошествии которых выявлены промежуточные результаты. Эксперимент имеет пролонгированную основу и продолжится до конца учебного года, затем будет проведено итоговое тестирование для определения годовых результатов.

В экспериментальной группе в работе с детьми применялись эвристические игры, контрольная группа работала с учебным пособием без внедрения дополнительных средств обучения. Достигнутые учащимися результаты отслеживались по критериям: целеполагание, коммуникативность, креативность, рефлексия. Данные критерии были выбраны как фундаментальная основа метапредметных компетенций, необходимых для самореализации учащихся в условиях современных реалий. Кроме того, целеполагание и рефлексия являются неотъемлемыми компонентами эвристической составляющей разрабатываемых нами игр, что послужило ещё одним аргументом для их использования в рамках системы оценивания. Оценивание проводилось по пятибалльной шкале, подробные критерии по оцениванию каждого показателя были разработаны предварительно.

На констатирующем этапе эксперимента для 20-ти учащихся обеих групп (контрольной и экспериментальной) было проведено входное тестирование, которое представляло собой задания по целеполаганию, коммуникативным, креативным и рефлексивным способностям. Результаты оказались схожими в обеих группах. Компоненты «Целеполагание» и «Рефлексия» были выявлены как наиболее проблемные, поэтому на формирующем этапе в экспериментальной группе им уделяется особое внимание.

Формирующий этап представляет собой внедрение эвристических игр в работу с экспериментальной группой. Ниже представлен пример эвристической игры (В соответствии с учебным пособием «Английский язык. 5 класс» / Л. М. Лапицкая, Unit 1).

Игра «В Парке Юрского периода»

Вначале учащиеся делятся на пары. Вводные игры:

Вы – ученые-палеонтологи, которые нашли кости динозавра. Вы решили описать, что этот динозавр умел делать и как он жил. В парах нарисуйте своего «найденного» динозавра, придумайте ему имя, опишите его внешность и характер, а затем расскажите, что он умел делать (He could swim, he could eat leaves etc.)

Соберите все рисунки и представьте, что ваши динозавры ожили и вы очутились среди них! Что вы будете делать, если какой-то из них решит вами полакомиться?

Предложите свои варианты спасения.

Выберете самого опасного и самого милого динозавра.

Выберете лучший вариант спасения. Объясните свой выбор.

Рефлексия, задания:

- 1. Хотели бы вы, чтобы динозавры жили в наше время?*
- 2. Нравится ли вам профессия палеонтолога? Если да, то чем?*
- 3. Внутри каждого из нас тоже живут динозавры – наши вредные привычки. Как вы думаете, какой самый опасный динозавр живет в вас?*

Как мы видим, отличие эвристической игры от типичной языковой дидактической игры заключается в возможности обратиться не только к когнитивной составляющей обучения, но и к метакогнитивной, что позволит формировать метапредметные компетенции школьников. Происходит включение креативности, коммуникативности, обращение к критическому мышлению и рефлексивной деятельности. В то же время сохраняется эмоциональная составляющая за счет яркого сюжета игры, тематически близкого для детей. В процессе игры ученики обращаются друг к другу, а вопросы рефлексии позволяют ребенку обратиться к самому себе. Таким образом, достигается как внешняя, так и внутренняя диалогичность.

Промежуточный контрольный этап эксперимента представлял собой комплексное тестирование, которое включало когнитивную составляющую (задания на усвоение пройденных языковых тем) и изначально отобранные критерии (целеполагание, коммуникативность, креативность, рефлексия). По прошествии 4 месяцев в экспериментальной группе (в обучении которой использовались эвристические игры) наблюдались положительные изменения по всем критериям оценивания метапредметных компетенций. В контрольной группе показатели незначительно отличаются от результатов входного тестирования. Диагностика усвоения непосредственно языковых навыков (устного собеседования и письменных заданий) показала, что в экспериментальной группе 65% учащихся показали высокие результаты по всем языковым аспектам (говорение, чтение, письмо и аудирование) в соответствии с программой обучения, 35% учащихся показали удовлетворительные результаты. В контрольной группе высокие показатели оказались у 60% учащихся, у 40% – удовлетворительные. Сводная таблица данных эксперимента представлена ниже (табл. 1):

Табл. 1 – Данные эксперимента по внедрению эвристических игр в процесс обучения

	Контрольная группа/ Экспериментальная группа	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Входное тестирование	Целеполагание	3 / 2	2 / 3	3 / 3	3 / 3	2 / 2	3 / 3	2 / 4	3 / 2	3 / 3	3/3
	Коммуникативность	3 / 3	3 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 3	4 / 4	3 / 4	4 / 4	3/4
	Креативность	3 / 3	3 / 3	4 / 3	4 / 4	3 / 4	3 / 3	3 / 3	3 / 3	3 / 3	3/3
	Рефлексия	2 / 2	2 / 2	2 / 2	3 / 2	3 / 2	2 / 3	2 / 3	2 / 2	2 / 2	3/2
Итоговое тестирование	Целеполагание	3 / 4	2 / 4	3 / 4	3 / 4	2 / 3	3 / 4	2 / 5	3 / 3	3 / 4	3/4
	Коммуникативность	3 / 5	3 / 5	4 / 5	4 / 5	4 / 5	4 / 4	4 / 5	4 / 5	4 / 4	3/4
	Креативность	4 / 4	3 / 4	4 / 4	4 / 5	3 / 5	4 / 4	3 / 4	3 / 4	3 / 4	4/4
	Рефлексия	2 / 3	2 / 3	2 / 4	3 / 4	3 / 3	3 / 4	2 / 4	2 / 4	2 / 4	2/4

Промежуточные результаты эксперимента показывают: эвристические игры, регулярно применяемые на занятиях, позволяют формировать метапредметные компетенции у учащихся в процессе обучения, а также улучшают эффективность когнитивной составляющей обучения, поскольку сочетание игры и приемов эвристического обучения обеспечивает эмоциональное включение каждого учащегося, сохраняет мотивацию и направленность на самореализацию и познание окружающего мира. Это подтверждает целесообразность и преимущество использования эвристических игр в образовательном процессе.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Эвристическая игра – это баланс рационального познания и иррационального постижения учениками самих себя. Преимуществом эвристической игры является

одновременное открытие учеником своего внутреннего пространства и пространства внешнего, что является предпосылками к самореализации. Эвристическая игра не имеет заранее известного решения для ученика, в отличие от традиционной дидактической игры, что предопределяет развитие метапредметных компетенций. Промежуточные результаты проводимого эксперимента показали, что сохранение мотивации и направленность на самореализацию положительно сказывается не только на освоении метапредметных компетенций, но и на когнитивной составляющей обучения, что позволяет оценить эффективность использования эвристических игр в обучении школьников.

Литература

1. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000.
2. Король, А. Д., Бушманова, Е. А. Эвристическая игра как принцип и форма обучения // Педагогика. – 2020. – № 12. – С. 44–51.
3. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013.
4. Хуторской, А. В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2017.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/ [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010.

Е. В. Бэкман (Республика Беларусь, Гродно, УО “Гродненский государственный университет им. Янки Купалы”)

РАЗВИТИЕ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА

Проблема диалогизации в системе образования на сегодняшний день стоит достаточно остро. Однако традиционный диалог недостаточно эффективен в разрешении двух противоречий между многокультурной образовательной средой и студентом: во-первых, различия в усвоении источников информации разных культур (поликультурного знания) одним и тем же студентом; во-вторых, противоречия между многокультурной студенческой аудиторией и единым образовательным стандартом. Оба противоречия являются ключевыми в процессе проектирования образования [1, с. 154].

Аудирование – это восприятие речи на слух. Как и все остальные навыки, его нужно тренировать. Причем аудирование является одним из самых сложных и трудоемких процессов при изучении любого иностранного языка. Студенты-иностранцы, учащиеся в Беларуси, попадают в русскую языковую среду, и она становится частью окружающей действительности, в которую студенты «погружены». Сначала им иногда кажется, что слышен только непрерывный шум. Со временем из этого шума начинают выделяться слова и выражения. Благодаря быстрому развитию интернет-технологий сегодня тренировать восприятие на слух стало намного проще, в интернет-пространстве можно найти онлайн-радио, телевидение, множество аудиокниг, уроков и упражнений по русскому языку, форумов для общения с носителями языка. Положительное влияние на развитие данного навыка оказывает многонациональная группа, где студенты вынуждены даже на переменах между собой общаться на русском языке.

Хочется отметить, что чаще всего на занятиях по русскому языку как иностранному используется не просто звучащий текст, а видео, содержащее данную информацию. Это может быть рассказ на определенную тему, сопровождающийся видеорядом (например, серия видео «Как это сделано»), или отрывок из фильма (в качестве образца диалога). Одним из главных достоинств видеоматериала является сила впечатления и эмоционального воздействия на студентов-иностранцев. Главное внимание должно быть направлено на формирование у студентов личностного отношения к увиденному.

В качестве примера можно привести известный видеохостинг RuTube, где находится множество видео по любой тематике. Именно поэтому год за годом множество людей осваивают русский язык при помощи видеоматериалов. Начать следует с просмотра видео, которые сопровождаются

субтитрами. На данный момент эта функция широко используется на видеохостинге, т.к. является бесплатной и автоматически-генерируемой для авторов видео. Далее можно переходить к чему-то более сложному, в зависимости от профессиональных интересов, например к материалам, ориентированным на экономистов или строителей. Кроме того, просмотр некоторых программ развивает кругозор. Это касается различных документальных фильмов, исторических и географических видеоматериалов.

Мы видим, что студенты-иностранцы используют диалог не только на занятиях, но и в свое свободное время. Диалог уже по определению способствует развитию личности студента. Для решения задач по наиболее эффективному усвоению навыка аудирования студентами-иностранцами мы избрали эвристический диалог – это обратный диалог, в котором студент играет активную роль в формировании собственных знаний.

Самым сложным в процессе развития навыков аудирования и понимания звучащей речи является механизм логического понимания. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить пониманию не отдельных слов и фраз, а общему пониманию (о чем идет речь, где и когда происходит действие, кто его главные участники) и нацелить студентов на общее восприятие текста. Однако такое понимание возможно лишь при наличии у студента развитых до автоматизма в процессе систематической практики речевых навыков. Этому способствует структура эвристического диалога, состоящая из трех вопросов: «Что? Как? Почему?». Данная триада вопросов коррелирует с традиционными этапами работы над звучащим текстом (текстом для аудирования) с иностранными студентами и позволяет выстраивать мотивированный, логичный поиск ответов, закреплять умения применения знаний о языке и культуре. Данная триада вопросов описывает этапы работы:

1. Модельная группа вопросов «Что?», или преддемонстрационные задания. На первом этапе студент познает исследуемую область реальности и описывает свойства объекта [2, с. 11]. Задания группы «Что?» направлены на прогнозирование и снятие фонетических и лексико-грамматических трудностей. Вводятся и закрепляются новые слова (в любой теме можно найти достаточное количество сложной лексики); анализируются функциональные типы используемых в тексте высказываний, осуществляется проверка ранее изученного лексического и грамматического материала. Здесь также снимаются возможные трудности путем применения приемов отработки техники чтения и выборочного аудирования отдельных фрагментов видео [3, с. 289–291]. Особое внимание отводится заданиям на постановку вопросов. На первом этапе студент познает исследуемую область реальности и описывает свойства объекта. Следует отметить еще один важный момент: преподаватель на данном этапе должен обозначить ключевые слова, которые студентам-иностранцам нужно объяснить, описать, самостоятельно истолковать, раскрыть. Также следует

отметить, что данный этап завершается созданием студентами-иностранцами первичного образовательного продукта.

2. Модельная группа вопросов «Как?», или собственно звучащий текст (демонстрационный этап). Данный этап сопровождается активной учебной деятельностью зрителей-студентов. Им можно предложить программу управления воспроизведением видеофрагмента в виде плана, опорных слов. Студенты-иностранцы также могут делать записи. На втором этапе студенты-иностранцы должны сравнить свой собственный образовательный продукт с уже существующим эталоном в этой области и найти связи между выделенными свойствами. При работе со звучащим текстом студенты-иностранцы прослушивают аудитивные тексты или просматривают видео по темам, предусмотренным учебной программой.

3. Модельная группа вопросов «Почему?», или последемонстрационные задания. Переход к этому этапу означает переход на творческий уровень переработки своего собственного образовательного продукта, после изучения эталона в данной образовательной области. В процессе работы студент-иностранец получает «обобщенный образовательный продукт», также приобретает обогащенный опыт и совершенствует способности [2, с. 12]. На последемонстрационном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра видеофрагмента предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия видеофрагмента, осуществляется контроль понимания содержания. Особое внимание следует уделить различным видам пересказа. Целесообразно также использовать вопросно-ответную систему, ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов). Задания данной группы нацелены на развитие навыков репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивных видов речевой деятельности. В последемонстрационных заданиях студенты обобщают информацию по прослушанному тексту или просмотренному видео. В итоге студент-иностранец получает «обобщенный образовательный продукт». Обязательный компонент – сравнение белорусских реалий с реалиями родной страны. Здесь также могут быть использованы задания для работы on-line (на форуме).

Е.А. Маслыко в «Настольной книге преподавателя иностранного языка» к комплексу заданий для развития навыков аудирования относит упражнения на преодоление фонетических трудностей восприятия, грамматических и лексических трудностей; упражнения на обучение восприятию речевого потока, упражнения для обучения вычленению различных категорий смысловой информации, упражнения на развития аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления, а также речевые упражнения [3, с. 58-67]. Мы же, в соответствии с эвристическим диалогом, дополнительно выделяем форумные задания, способствующие как контролю понимания речи на слух, так и проведению аудирования вне аудитории. Современные технологии позволяют развивать навык аудиро-

вания самостоятельно даже на переменах между занятиями, ведь для этого лишь нужен компьютер или другой гаджет и беспроводная сеть интернет.

Исходя из данной структуры преподавания, мы предлагаем систему разработанных заданий по предмету «Русский язык как иностранный» для студентов-иностранцев с учетом всех тех трудных моментов, с которыми они сталкиваются при выполнении заданий по аудированию. Все задания даны в сравнении с традиционными заданиями (по Е.А. Маслыко). Необходимо отметить, что задания с использованием эвристического диалога отличаются повышенной концентрацией интенсивности творческой работы и получением образовательного продукта. Рассмотрим более подробно примеры заданий по некоторым группам.

В рамках модельной группы «Что?» можно выделить традиционные задания на преодоление фонетических трудностей восприятия, грамматических и лексических трудностей: 1. *Определите количество гласных и согласных звуков в услышанных словах;* 2. *Прослушайте фразу и скажите, сколько раз в ней употреблен заданный звук;* 3. *Отметьте в колонках соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат.* Эвристические задания в данной группе представлены следующими примерами: 1. *Определите количество гласных и согласных звуков в услышанных словах. Подберите другие слова и предложите своим одноклассникам определить в них количество гласных и согласных звуков;* 2. *Прослушайте фразу и скажите, сколько раз в ней употреблен заданный звук. Придумайте собственную фразу с часто встречающимся звуком (например [б]);* 3. *Отметьте в колонках соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат. Составьте диалог, в котором употребите все прозвучавшие слова.*

В рамках модельной группы «Как?» мы представим задания на преодоление грамматических и лексических трудностей. В традиционной классификации они представлены следующим образом: 1. *Прослушайте предложения и скажите, в котором из них действие уже произошло (происходит, будет происходить);* 2. *Прослушайте пары сходных предложений и повторите за диктором.* Эвристические задания для преодоления грамматических трудностей: 1. *Прослушайте предложения и скажите, в котором из них действие уже произошло (происходит, будет происходить). Используйте данные предложения для составления диалога;* 2. *Прослушайте пары сходных предложений и повторите за диктором. Установите, чем они отличаются друг от друга.*

Задания на преодоление лексических трудностей: 1. *Прослушайте предложение и определите значение слова по контексту;* 2. *Прослушайте синонимы в предложениях и определите их значения;* 3. *Отметьте в списке прозвучавшие в тексте имена собственные;* 4. *Запишите прослушанные цифры (номера телефона, даты).* В свою очередь, в эвристической клас-

сификации: 1. *Прослушайте предложение и определите значение слова по контексту. При возникновении затруднений обратитесь к одному из on-line словарей;* 2. *Прослушайте синонимы в предложениях и определите их значения; Продолжите синонимичные ряды. Составьте диалоги с данными словами;* 3. *Отметьте в списке прозвучавшие в тексте имена собственные. Узнайте значение данных имен и их происхождение (в интернете). Узнайте происхождение своего собственного имени. Придумайте сказку, о происхождении имени. Выступите рецензентом сказок одноклассников;* 4. *Запишите прослушанные цифры (номера телефона, даты). Придумайте свой способ запоминая цифр, дат и телефонов.*

Группа форумных заданий, которые отсутствуют в традиционной классификации, представляет модельную группу «Почему?»: 1. *Опубликуйте свой рассказ, ответ на вопрос и др.;* 2. *Выступите рецензентом рассказа другого студента;* 3. *Подберите в интернете видео (иллюстрацию, информацию, статью в словаре) по определенной теме;* 4. *Просмотрите видео on-line (например, на сайте Rutube) и выполните следующие задания.*

Использование видеоматериалов в сочетании с заданиями, выстроенными согласно основным положениям ведения эвристического диалога, и соответственно – реализация более высокого творческого потенциала данных заданий в процессе обучения русскому языку как иностранному способны существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности преподавателя, так как данная методика направлена на воплощение принципа личностно-ориентированного обучения, делает предложенную информацию более значимой и запоминающейся для студентов-иностранцев. Все это, безусловно, оказывает позитивное влияние на процесс формирования речевых умений аудирования.

Литература

1. Король, А.Д. Эвристический подход к развитию коммуникативной компетенции студентов-иностранцев / А.Д. Король, С.Я. Кострица, Е.В. Бэкман // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3-1. – С. 153–156.

2. Король, А.Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования / А.Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.

3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е.А. Маслыко [и др.]. – Минск: Высш. шк., 1999. – 522 с.

*Е. И. Волкова (Республика Беларусь, Солигорск, ГУО «СШ № 5
г. Солигорска им. Героя Советского Союза В.И. Козлова»),
И. В. Таяновская (Республика Беларусь, Минск, Белорусский
государственный университет)*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Интерпретация понятия метапредметных компетенций. Диалектика индивидуально-личностного и коллективно-социального характера их проявления¹.

В настоящий период метапредметные компетенции личности возводятся «на образовательный пьедестал». Вместе с тем они наделяются характеристиками «структурных скреп» образования, в силу своей способности «напрямую проникать в само ядро других компетенций, пронизывая их и обеспечивая их системную организацию». Это, бесспорно, обусловлено их «универсальным, всеобъемлющим статусом» [1, с. 122].

Понятие метапредметных компетенций, характеризуемое во множестве разнообразных научно-педагогических и собственно методических трактовок, может отличаться определенной мозаичностью своего восприятия и «разнобоем» понимания.

В данной статье с целью решения прикладных методических задач принята попытка интегрировать и комплексно осмыслить те многоплановые определения понятия “**метапредметные (ключевые) компетенции обучающихся**” и их смысловые компоненты, которые отражены в работах представителей Научной школы человекообразного обучения: А. В. Хуторского [2–3], А. Д. Короля [4–5] и др., а также ряда авторов, исследующих данную проблематику в русле развития положений компетентностного образовательного подхода: В. И. Гордеевой [6], Н. В. Громько [7], Е. М. Зориной [8], В. И. Колмаковой [9], Т. Ю. Кончаковой [10], Е. А. Яровой [11, с. 68] и др. Возможно в проективном, рабочем виде соотнести данное понятие с владением системным единством основосоздающих знаний, практико-ориентированных представлений, способов рассуждения, умений и навыков, функционально-ценностных ориентаций и приобретенного личного опыта,

1) обеспечивающих

- познание и освоение фундаментальных объектов и проблем материальной и идеально-психологической реальности;

¹ Материалы раздела 1 подготовлены Таяновской И. В.

- использование универсальных техник, способов, средств, операций деятельности, продуктивное выполнение регулятивных, познавательных, коммуникативных задач;

- достижение самостоятельной, субъектной позиции обучающегося в ходе его образования в течение всей жизни («lifelong learning»);

2) осваиваемых и проявляющихся на базе нескольких или всех учебных дисциплин,

3) определяющих уровень целого ряда норм и требований к подготовке обучающихся,

4) применимых не только в условно-моделируемых и анализируемых учебных, но и в реальных жизненных ситуациях,

5) способствующих гармоничной самореализации и высокой социальной востребованности личности.

В новейшем поколении образовательных стандартов Республики Беларусь (2018 г.), разработанных Министерством образования Республики Беларусь совместно с Научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, впервые проектируются комплексные метапредметные результаты обучения. Развитие метапредметных компетенций позволяет эффективно формировать субъектную, самостоятельную позицию обучающегося в ходе образовательной деятельности. Наряду с этим в составе метапредметных компетенций заметное место занимает способность к конструктивной коллективной кооперации действий, плодотворной командной и групповой работе, интеллектуальному, духовно-эмоциональному и коммуникативному личностному взаимообогащению ее участников (сораздумью, сотрудничеству, сотворчеству, сопереживанию, содружеству). Весьма значимыми становятся социальные умения, критическое мышление, умение кооперироваться с другими людьми, решать возникающие проблемы.

2. Метапредметные компетенции «4 К» как возможная основа для уточнения особенностей проектирования образовательного процесса.

Особое внимание к проблеме формирования комплекса метапредметных компетенций в образовании обусловлено спецификой восприятия и осмысления современного мира как хрупкого, тревожного, нелинейного и непостижимого. В условиях неопределенного будущего метаспособности (осознанность, проактивность, умение систематизировать реальность, стремление к саморазвитию, адаптивность) становятся ключом к эффективному поведению в условиях стресса. Именно они помогают адаптироваться к новым, неопределенным условиям существования и добиться результата.

В последний период школьное образование во всем мире отходит от традиционной ориентации на формирование предметных знаний и умений, стараясь создать условия для развития современных ключевых компетенций, или

навыков XXI в. Несмотря на различные конфигурации этих навыков в тех или иных моделях навыков и образовательных результатов XXI в., их набор остается достаточно устойчивым. Помимо собственно предметных умений, или грамотностей, предлагается рамка для умений XXI в., в которой выделяются «инновационные умения» — критическое мышление и решение проблем, креативность и инновационность, коммуникация и коллаборация. Центральную часть этой общепринятой модели занимают компетенции «4 К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество) [12, с. 5].

Масштабные исследования в данном направлении проводятся Центром психометрики и измерений в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». В рамках проведенных исследований определены существенные характеристики концептуальной рамки компетентностей «4 К» (критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация; при этом коммуникация и кооперация объединены в один блок, поскольку они встречаются вместе в ситуации взаимодействия и разделение этих компетенций в ситуации измерения является нецелесообразным), разработаны критерии и методики измерения указанных компетенций, основанные на позициях, принятых Р. Бояцисом [13]. При организации образовательного процесса с учетом необходимости развития у учащихся метапредметных компетенций в качестве методологической основы можно использовать операционную модель компетенций ([14], табл. 2).

Табл. 2 – Возможный вариант проектирования отдельных компонентов операционной модели развития метапредметных компетенций обучающихся

Креативность	Критическое мышление	Коммуникация и кооперация
Любознательность - интерес к окружающему - поиск ответов	Аналитический компонент - оценка свидетельств - оценка аргументов	Анализ и оценка взаимодействия - оценка ситуации - оценка результатов взаимодействия
Воображение - продуцирование собственных идей - обработка предложенных идей	Синтетический компонент - развитие чужой логики - формирование собственной позиции	Командная работа - согласование своей работы с коллегами - разделение групповых ценностей
Сопроотивление преждевременному завершению - преодоление трудностей - толерантность к неопределенности	Общий компонент - прослеживание причинно-следственных связей - объяснение своих умозаключений	Диалог - формулирование понятных сообщений - стремление понять - использование вспомогательных коммуникативных средств

На развитие «4 К» компетенций учащихся был направлен инновационный проект «Внедрение модели формирования метапредметных компетенций учащихся в процессе организации и функционирования медиацентра учреждения образования», реализованный в ряде учреждений образования республики в 2019–2022 гг. Основная идея инновационного проекта была такова: творческая проектная деятельность учащихся с помощью медиа обеспечивает эффективные условия для развития самостоятельной, творческой, инициативной, ответственной личности и ее успешной социализации не только в среде учреждения образования, но и в открытом медиапространстве. В ходе реализации инновационного проекта педагогами-исследователями были изучены возможности использования различных форматов проектной медиадеятельности для формирования комплекса метапредметных компетенций учащихся, определены критерии педагогических измерений эффективности применяемых методик и инструментов, основанных на деятельностном подходе, что позволило в дальнейшем приступить к внедрению выработанных подходов к развитию «4 К» компетенций учащихся и в образовательный процесс по учебному предмету «Русский язык». В рамках коммуникативно-деятельностного подхода учебное занятие может быть преобразовано в образовательное пространство, где учащиеся могут не только осваивать содержание учебного предмета, но и развивать свои способности самостоятельно приобретать и создавать знания и, что не менее важно, учиться управлять собой и работать в команде.

Значительным потенциалом для организации работы по развитию метапредметных компетенций учащихся обладают учебные темы, связанные с речевой деятельностью учащихся, так как, во-первых, они напрямую нацелены на формирование коммуникативной и риторической компетенций, во-вторых, могут быть реализованы в формате групповой работы. Организация познавательной деятельности учащихся в такой ситуации осуществляется в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, который обеспечивает максимальное приближение образовательного процесса к реальному общению.

3. Реализация работы по развитию метапредметных компетенций в ходе речевой деятельности на учебных занятиях по русскому языку в старших классах.

Рассмотрим, каким образом работа по формированию метапредметных компетенций может быть интегрирована в тему «Жанры речи» в 10 классе. В рамках темы учебной программой предусмотрены ознакомление учащихся с диалогическими жанрами речи (дискуссия, полемика, дебаты) и практическое проведение дискуссии на заданную тему. Именно на материале данной темы формируется и развивается навык аргументации высказывания, который в связи с изменением в 2023 году форм итоговой аттестации по учебному предмету

«Русский язык» приобретает особую актуальность. Сфера применения данного навыка в рамках учебной программы по русскому языку значительно расширилась: помимо аргументации высказывания в дискуссии, умение формулировать и интерпретировать аргументы востребовано также при написании сочинения-рассуждения на заданную тему, сочинения-рассуждения по заданному фрагменту (высказыванию), при создании устной монологической речи различных типов.

При организации практической речевой деятельности учащихся одной из форм, позволяющих достаточно эффективно сочетать решение учебных задач и нацеленность на формирование метапредметных компетенций, являются дебаты. Дебаты как педагогическая технология позволяют учащимся овладеть культурой речевого общения, коммуникативно-речевыми формами делового общения, различными способами вербального воздействия на адресата. Дебаты в образовательном контексте могут быть рассмотрены как дидактическая игра с четкой организацией, наличием соответствующих правил и принципов (честность, уважение к сопернику, отсутствие проигравших), позволяющая тренировать навыки работы с информацией, умение вести дискуссию, аргументировать и отстаивать определенную точку зрения на проблему [15]. Тема для проведения дебатов может быть определена случайным образом либо по согласованию со всеми участниками дебатов; при этом следует учитывать, что точка зрения участника дебатов может не совпадать с той позицией, которую он отстаивает в составе команды.

Дебаты обладают рядом характеристик, способствующих развитию метапредметных компетенций учащихся (табл. 3).

Табл. 3 – Предпосылки развития метапредметных компетенций обучающихся в процессе проведения дебатов

Коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> - отбор необходимых языковых средств для выражения позиции, предъявления аргументов, ведения дискуссии; - отбор необходимых экстралингвистических средств (мимика, жесты, поза и т. д.) для повышения эффективности выступлений; - отслеживание позиции соперника по дебатам, быстрота рецептивности и продуктивности;
Кооперация	<ul style="list-style-type: none"> - распределение ролей внутри команды; - согласованность командных действий в процессе подготовки и проведения дебатов;
Критическое мышление	<ul style="list-style-type: none"> - отбор и подготовка аргументов для подкрепления избранной позиции; - анализ позиции соперника, сопоставление и отбор высказываний, поиск закономерного, общего и различного; - интерпретация позиции соперника;
Креативность	<ul style="list-style-type: none"> - подготовка необходимого визуального сопровождения выступлений; - ситуативная обусловленность и спонтанность развития процесса дебатов

Полученный опыт организации и проведения дебатов в 10 классе в рамках учебного предмета «Русский язык» позволяет утверждать: данный диалогический жанр речи создает на учебном занятии ситуацию личной заинтересованности учащихся в предмете речи, активизирует и упорядочивает коммуникацию, способствует развитию креативности и значительно повышает мотивацию к изучению учебного предмета.

Другим примером привлечения актуальных форм речевой деятельности для развития метапредметных компетенций учащихся является использование формата «Речь для TED-конференции» в рамках изучения темы «Речевое общение» в 11 классе. Изучение данной темы предусматривает создание и произнесение учащимися различных видов монологической речи: информационной, воодушевляющей, призывающей к действию, убеждающей, развлекательной. Все эти виды монологической речи без ущерба могут быть объединены в формате «Речь для TED-конференции».

Выступление в стиле TED представляет собой короткий неформальный монолог на серьезную тему. Специфической особенностью TED-выступления является тщательная подготовка и отработка каждого аспекта выступления: яркого и краткого текста, психологических приемов воздействия на аудиторию, метафорического визуального ряда, грамотного аудиосопровождения. Можно утверждать, что в процессе подготовки выступления в формате TED происходит формирование основ презентационной грамотности учащихся, которая в значительной степени базируется на развитых метапредметных компетенциях: критическом мышлении, креативности, навыках коммуникации и кооперации (в случае, если речь идет командной работе по подготовке TED-выступления). По мнению Криса Андерсона, журналиста и куратора международной TED-конференции, «в XXI веке презентационную грамотность следует преподавать во всех школах, следует вернуть риторику в нашу эпоху, потому что удачно проведенное выступление гораздо эффективнее, чем любая книга» [16, с.14].

Подготовка мини-TED-конференции в рамках учебных занятий и внеурочной деятельности может быть разделена на этапы:

1. Обучающий — анализ лучших примеров TED-выступлений:
 - просмотр видеозаписи выступления (первичное ознакомление);
 - чтение и анализ текста выступления: разбор структуры, поиск психологических приемов воздействия на аудиторию;
 - повторный просмотр видеозаписи с остановками для выявления экстралингвистических составляющих выступления.
2. Практический — создание речи в формате TED учащимися:
 - свободный выбор учащимся лично значимой для него темы выступления;

- создание первичного текста в соответствии с определенной структурой;
- редактирование текста с учетом предполагаемого взаимодействия со слушателями (юмор, умолчание, интрига, вопросы, предложения и т.п.);
- дополнение текста необходимыми экстралингвистическими элементами (визуализация, аудиосопровождение, «опредмечивание» идеи, демонстрация модели и др.);
- составление партитуры речи, проверка хронометража, отработка навыков сценического выступления (работа с голосом, темп и выразительность речи, жестикуляция, внешний вид и т.п.).

На учебном занятии в форме мини-TED-конференции должны быть обеспечены следующие условия: неформальное пространство конференции с выделенной зоной для выступающего («сцена»); ведущий, презентующий спикеров и комментирующий ход конференции; возможность визуальной фиксации представленных тем и идей (доска, флипчарт); активная эмоциональная поддержка каждого спикера; выбор слушателями самого успешного выступления (голосование стикерами, формат голосования согласуется до начала конференции).

Проведение мини-TED-конференции в завершение изучения темы «Речевое общение» в 11 классе позволит не только обобщить изученный в рамках темы материал и развить у учащихся коммуникативную и риторическую компетенции, но создаст условия для самореализации личности каждого учащегося.

Таким образом, изучение тем, связанных с активной речевой деятельностью, на уроках русского языка, организованное на основе коммуниктивно-деятельностного подхода, способствует развитию необходимых метапредметных компетенций учащихся.

Литература

1. Домбровская, И. В. Смысловая компрессия иноязычного профессионально ориентированного текста как средство развития метапредметных компетенций студентов / И. В. Домбровская, О. А. Петрова // Вестник Воронеж. гос. ун-та. – Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 2. – С. 122–126.

2. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-115-Khutorskoy.pdf>. – Дата доступа: 26.01.2023.

3. Хуторской, А. В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2017. – № 2. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/200/>.

4. Король, А. Д. Метапредметная суть образования: способность к преобразованию окружающего мира. Системный подход к формированию целостного видения мира / А. Д. Король // Нар. асвета. – 2014. – № 10. – С. 16–20.

5. Король, А. Д. Философия метапредметности в образовании: о “парадоксальной” диалоговой природе человека. Реализация принципа человекообразности в процессе формирования целостной картины мира / А. Д. Король // Нар.асвета. – 2016. – № 4. – С. 22–26.

6. Гордеева, В. И. Развитие метапредметных действий при исследовательской деятельности на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] / В. И. Гордеева. – Режим доступа: <http://pedsovet.su/publ/70-1-0-4042>. – Дата доступа: 26.01.2023.

7. Громыко, Н. В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] / Н. В. Громыко. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/36681>. – Дата доступа: 26.01.2023.

8. Зорина, Е. М. Метапредметная компетенция участников образовательного процесса как часть методической компетентности / Е. М. Зорина // Вопросы педагогики. – 2019. – № 8–2. – С. 43–54.

9. Колмакова, В. И. Формы внеурочной работы, направленные на развитие метапредметных компетенций учащихся [Электронный ресурс] / В. И. Колмакова. – Режим доступа: <http://u4eba.net/sbornikidei/formyivneurochnoy-raboty-napravlennyie-na-razvitie-metapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.html>. – Дата доступа: 26.01.2023.

10. Кончакова, Т. Ю. О профессиональных метапредметных компетенциях современного учителя / Т. Ю. Кончакова // НИУ ВШЭ в Перми. – Факультет довузовской подготовки (Пермь). – Режим доступа: <https://perm.hse.ru/fdp/news/216412564.html>. – Дата доступа: 26.01.2023.

11. Яровая, Е. А. О метапредметных компетенциях и их видах / Е. А. Яровая // Науч.тр.SWorld. – 2015. – Т. 6. – № 3 (40). – С. 66–71.

12. Компетенции «4 К»: формирование и оценка на уроке : Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М. : Российский учебник, 2019. – 76 с.

13. Бояцис, Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы: пер. с англ. / Р. Бояцис. – М.: НИРО, 2013. – 352 с.

14. 4 К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации [Электронный ресурс]: Центр психометрики и измерений в образовании. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k/monitoring/teormodel>.

15. Нежурина, Н. Ю. Дебаты как технология формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся в ходе обучения в школе [Электронный ресурс]: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/debaty-kak-tehnologiya-formirovaniya-kommunikativno-rechevoy-kompetentsii-uchashhihsya-v-hode-obucheniya-v-shkole>.

16. Андерсон, К. TED TALKS. Слова меняют мир : первое официальное руководство по публичным выступлениям / К. Андерсон ; [пер. с англ. Т. О. Новиковой]. – М.: Эксмо, 2019 – 288 с.

Гао Фаньтао
(Китайская Народная Республика, Чжэнчжоу)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЛИТЕРАТУРНОМ МАТЕРИАЛЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Изучение любого иностранного языка не может быть полноценным без всестороннего анализа и комплексного подхода к таким взаимосвязанным феноменам, как язык и социум, язык и этнос, язык и культура. Процесс межкультурного общения подразумевает принятие во внимание культурной обусловленности речевого поведения людей.

Термин "**речевой этикет**" ввел в 1967 г. В. Г. Костомаров, а затем он стал использоваться в работах А. А. Акишиной, В. Е. Гольдина, И. А. Стернина, Н. И. Формановской и других ученых-лингвистов. А. Г. Балакай отмечает, что термин *речевой этикет* включает следующие составляющие:

- 1) принятые в обществе правила, нормы речевого поведения;
- 2) систему устойчивых формул общения для установления речевого контакта собеседников и поддержания общения в избранной тональности;
- 3) лексические единицы вежливого общения (знакомства, извинения, благодарности, одобрения, отказа, привлечения внимания, приветствия, прощания, поздравления, пожелания, просьбы, приглашения, совета, предложения, согласия, комплимента, сочувствия, соболезнования и т.п.) [1, с. 15].

Обучение речевому этикету предполагает развитие у иностранных обучаемых определённых умений и навыков. Это умения выбирать нужные речевые формулы для выражения приветствия, благодарности, извинения, сожаления с учётом ситуации общения и особенностей собеседника; умения поддерживать общение с использованием средств речевого этикета; навыки владения нормами неречевого поведения (адекватное понимание и использование жестов, мимики, телодвижений).

Особое место занимает речевой этикет в профессиональной подготовке студентов-филологов. Будущий преподаватель или переводчик должен владеть навыками целесообразного использования речевых средств в общении с людьми в разных ситуациях и уметь научить нормативному употреблению этикетных речевых средств других.

Однако уровень владения русским речевым этикетом китайских обучаемых и их умения уместно использовать соответствующие разным ситуациям общения речевые формулы в диалогах с носителями языка (например, преподавателями университета) оставляет желать лучшего. Это можно объяснить следующими обстоятельствами. Во-первых, из-за различий между китайской и западной культурами такие психологические характе-

ристики китайцев, как сдержанность, некоторая замкнутость и контроль за сохранением своей репутации, выливаются в своеобразную «неконтактность» обучаемых из Китайской Народной Республики, которые не решаются начать разговор с местными жителями из-за стеснительности и боязни ошибок. Когда иностранец, посещающий Китай, произносит *"нихао!"* (你好!), т. е. *"здравствуй"*, с сильным акцентом, все будут хвалить и всячески поощрять его, как бы говоря: *"Вы очень хорошо говорите по-китайски"*. Однако по отношению к себе и своим способностям говорить на иностранном языке китайцы очень требовательны и критичны.

Во-вторых, китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. Система обучения, по мнению Т. М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна, не формирует у учащихся навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова. Большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, т.е. они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками и преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации [2, с. 21]. Именно поэтому китайским студентам нужно больше разнообразных речевых упражнений для овладения основами иностранного языка. В сложившейся ситуации важно использовать любую возможность в освоении иностранными обучаемыми формул речевого этикета, а также экспериментировать с дидактическим материалом, демонстрирующим речевую культуру носителей языка.

Общеизвестно, что для стимулирования желания высказаться необходимо наличие **речевой ситуации**, что является стимулом к говорению. Различают реальные и учебные речевые ситуации [3, с. 252]. Последние могут создаваться с помощью:

- 1) ссылок на какие-либо реальные события (посещение спектакля, концерта, спортивных соревнований и т.д.);
- 2) зрительной наглядности (использование картин или кинофильмов);
- 3) устного словесного описания некоего воображаемого события;
- 4) текста, дающего представление о предмете возможной коммуникации.

Поскольку сферой наших интересов является обучение речевому этикету китайских студентов-филологов, считаем, что как для создания на занятиях учебных речевых ситуаций, стимулирующих у обучаемых желание начать говорение, так и при разработке речевых упражнений целесообразно привлекать **аутентичные тексты**, к которым можно отнести и произведения русской литературы. С ними обучаемые знакомятся при освоении курса русской литературы на филологическом факультете.

Аутентичный текст – это "устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптиро-

ванный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком" [3, с. 25–26]. Поскольку при изучении иностранного языка "студент не включен в непрерывное непосредственное общение с носителями языка, даже находясь в стране изучаемого языка" [4, с. 152], а общение на занятиях часто далеко отстоит от непосредственного общения носителей языка, то именно чтение художественных текстов, которые, "рассказывая истории разных людей в разных жизненных обстоятельствах в разные эпохи, позволяют переживать эти встречи, знакомиться с людьми, проживать вместе с ними события, относиться к ним как друзьям или недругам, сочувствовать или негодовать, что очень важно в освоении речи" [4, с. 152].

Приведем примеры **речевых упражнений**, разработанных нами на основе содержания сказок А. С. Пушкина.

Задание 1. Разыграйте по ролям речевые ситуации приветствия с использованием формул русского речевого этикета, если вы встречаетесь:

- а) с золотой рыбкой;
- б) с царем-отцом или государыней матушкой;
- в) с преподавателем;
- г) с другом или подругой;
- д) с коллегой по работе.

В данном варианте упражнения, направленном на отработку навыка использовать речевые формулы приветствия, литературный элемент является частью речевого задания. Далее в статье будут представлены упражнения, которые полностью базируются на содержании литературного текста.

Задание 2. Как бы вы в XXI веке обратились к следующим героям сказок А. С. Пушкина:

- а) "Сказка о царе Салтане": Царь Салтан, царица, князь Гвидон, царевна Лебедь; торговые гости;
- б) "Сказка о золотом петушке": Царь Дадон, звездочет, золотой петушок, Шамаханская царица.
- в) "Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях": царица, молодая царевна, семеро богатырей, корольевич Елисей, месяц, солнце, ветер.

С помощью этого упражнения отрабатывается использование речевых формул в этикетной ситуации обращения к собеседнику.

Также при работе с китайскими обучаемыми целесообразно использовать задания на **самостоятельное моделирование ситуаций** (для овладения речевыми навыками и преодоления психологических барьеров в процессе коммуникации):

Задание 3. 1. Помня сюжет сказки А. С. Пушкина "Сказка о золотом петушке", ответьте на следующие вопросы:

- Какой подарок сделал звездочет царю?
- Какое значение имел этот подарок для царя и всего государства?

2. *Подготовьте вежливый вариант того, как царь Дадон должен был бы поблагодарить звездочета.*

Задание 4. 1. *Помня сюжеты сказок А. С. Пушкина, поблагодарите следующих персонажей:*

- а) «Сказка о царе Салтане»: волна, царевна Лебедь;
- б) «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»: зеркальце, семеро богатырей, солнце, месяц, ветер, королевич Елисей;
- в) «Сказка о попе и о работнике его Балде»: Балда;
- г) «Сказка о рыбаке и рыбке»: рыбка, рыбак.

2. *Придумайте ответы этих персонажей на вашу благодарность.*

Данные задания модно применять для отработки навыка использовать этикетные формулы для выражения благодарности.

Задание 5. *Сформулируйте советы следующим героям сказок А. С. Пушкина.*

- а) "Сказка о попе и о работнике его Балде": поп, черти;
- б) "Сказка о рыбаке и рыбке": рыбак, старуха;
- в) "Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях": царица, царевна молодая;
- г) "Сказка о царе Салтане": царь Салтан, ткачиха с поварихой, сватья баба Бабариха;
- д) "Сказка о золотом петушке": царь Дадон, звездочет.

Упражнение направлено на выработку умения давать совет собеседнику.

Представленные варианты заданий, разработанные на материале литературных текстов, должны, на наш взгляд, помочь китайским обучаемым успешно овладеть формулами русского речевого этикета.

Литература

1. Балакай, А. Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания: автореферат дис. ... д-ра филологических наук: 10.02.01 / А. Г. Балакай. – Новокузнецк, 2002.

2. Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Юйцзян Чжао // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.

3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М., 2009.

4. Ворожцова, И. Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики. / И. Б. Ворожцова, Е. Б. Урсегова // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – Т. 25. Вып. 3. – С. 151–157.

Е. Н. Джух (Республика Беларусь, Гродно, УО “Гродненский государственный университет им. Янки Купалы”)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА

Современные проблемы формирования социокультурной компетенции будущего переводчика обусловлены требованиями образовательных стандартов высшего образования, по которым выпускники должны овладеть способностью профессиональной коммуникации на иностранном языке, что в свою очередь предполагает знание особенностей иноязычной культуры и приобретение навыков межкультурного общения.

Социокультурная компетенция личности – это умение принять другого с его традициями, с его обычаями, с его представлениями о мире и о языковой картине мира. Принятие другой доминантности и умение вести диалог с представителем другой культуры, с представителями другого культурно-исторического сообщества в ситуации современного мира является очень востребованным навыком.

На сегодняшний день понятие социокультурной компетенции широко представлено в философских, лингвистических и педагогических исследованиях [1–7]. Большое количество существующих определений социокультурной компетенции свидетельствует, с одной стороны, об интересе ученых к данной проблеме и, с другой стороны, демонстрирует многоаспектность как их содержания, так и структуры.

“Социокультурная компетенция пронизывает весь процесс обучения иностранному языку. Знание фоновой, безэквивалентной лексики необходимо не только переводчикам, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень независимого или компетентного пользования иностранным языком. Это поможет избежать недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных особенностей” [8, с. 156].

В рамках тематики данного исследования интерес представляет трактовка немецкого ученого Г. Нойнера (G. Neuner), который на первый план выносит национально-культурный характер лексического фона личности обучающегося. В своих исследованиях ученый обращает особое внимание на формирование социокультурного кругозора обучаемых на основе их собственного социокультурного опыта в родной культуре. По мнению Г. Нойнера, «процесс формирования социокультурной компетенции необходимо строить на личностном стремлении обучающегося находить пути решения возможных конфликтных ситуаций в межкультурном диалоге» [9, с. 25].

Проведенный анализ трактовок социокультурной компетенции выявил, что она не сводится только к знаниевой основе, формируемой при восприятии, понимании, интерпретации, оценке изученного, а включает наличие личностно ценностных ориентаций и опыта осознанной деятельности, готовность к самостоятельному планированию, осуществлению образовательного процесса, обеспечивающим осуществление продуктивного межкультурного взаимодействия [8, с. 15].

Это предполагает наличие у обучающегося определенных знаний, сформированных умений, а также способностей и личностных качеств. Основу данной компетенции образует осознание собственной культурной идентичности и через призму этой идентичности – умение вести диалог с позиции носителя другой культуры. Важными компонентами также являются социальная адаптивность, эмпатия и культурная толерантность, а кроме того, способность использовать информационно-коммуникационные ресурсы для творческой деятельности с целью ведения межкультурного диалога в информационном пространстве.

Решение данной проблемы системы высшего образования напрямую связано с целенаправленной подготовкой будущих переводчиков к их профессиональной деятельности как специалистов, которые мотивированы на постоянное саморазвитие и совершенствование в профессиональной сфере.

Продуктивность образовательного процесса возрастает, когда включение обучающихся в данный процесс происходит на уровне личностного контекста, когда они осознанно определяют свои образовательные цели. В данном случае речь идет не только о внешних образовательных продуктах, но и о развитии когнитивных, оргдеятельностных и креативных личностных качеств обучающихся. При наличии таких качеств обучающийся способен развить образовательную траекторию, пересмотреть ее под влиянием новых требований и с учетом своих возможностей и потребностей. Подобного рода качественные изменения в процессе деятельности влекут за собой изменения отношения к себе, к окружению, изменение способов взаимодействия с носителями культуры страны изучаемого языка.

Таким образом, принципиальной становится задача научить обучающихся выстроить индивидуальную образовательную траекторию: самостоятельно планировать, организовывать учебную деятельность в процессе изучения иностранного языка, прогнозировать и оценивать свой учебно-познавательный потенциал. Данное утверждение позволяет нам считать, что обучение на основе эвристического подхода является эффективной методической системой обучения для формирования социокультурной компетенции у будущих переводчиков на современном этапе [11].

В контексте формирования социокультурной компетенции особый интерес представляет система эвристического обучения на основе диалога [12; 13], поскольку метод эвристических вопросов способствует развитию

умения самостоятельно искать, анализировать и выбирать необходимую информацию, преобразовывать ее и делиться ею. Диалогический подход, лежащий в основе дидактической эвристики, предполагает организацию образовательного процесса, в котором студент формирует свою собственную систему знаний, представлений о другой культуре в диалоге с культурно-историческим аналогом. При таком подходе вопрошающая доминанта обучающегося выступает важнейшей методологической составляющей образовательного процесса. В данном случае обучающийся на первом этапе не сталкивается с правильной готовой информацией, а получает возможность для самостоятельного изучения области действительности. В свою очередь, на втором этапе он сравнивает самостоятельно созданный субъективный продукт с достижениями человечества [12].

Именно в подобного рода диалоге своего продукта с чужой обобщенной информацией культурологического и лингвострановедческого характера происходит обращение студента к своим внутренним истокам, к своему предназначению, и как результат, создание обучающимся собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других участников образовательного процесса.

Литература

1. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2015. – № 4. – С. 3–12.
2. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) / Л. И. Бим. – Обнинск : Титул, 2001.
3. Бутько, М. Е. Формирование социокультурной компетенции как путь к диалогу культур / М. Е. Бутько // *Вестник БООПРЯИ*. – 2003. – № 2. – С. 4–8.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. вузов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006.
5. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие / А. П. Садохин. – М. : Высш. шк., 2005.
6. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова. – М., 1992.
7. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // *Вестник Института образования человека*. – 2011. – № 1. – Режим доступа: <http://www.xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf>. – Дата доступа: 19.06.2019.
8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005.

9. Neuner, G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning / G. Neuner. – Strasbourg : Council of Europe, 1997.

10. Джух, Е. Н. Формирование социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей на основе эвристического подхода / Е. Н. Джух // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки. – 2020. – № 7. – С. 12-17.

11. Джух, Е. Н. Опыт разработки открытых эвристических заданий при формировании социокультурной компетенции у студентов языковых специальностей / Е. Н. Джух // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 марта 2020 г. – Минск : БГУ, 2020. – С. 181–185.

12. Король, А. Д. Метод эвристического диалога как средство активизации учебно-познавательной деятельности школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Д. Король ; Ин-т общего среднего образования РАО. – М., 2002.

13. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения : моногр. / А. Д. Король. – Гродно : ГрГУ имени Я. Купалы, 2015.

*В. Ю. Дылеўская (Рэспубліка Беларусь, Мінск,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт)*

ЗАКЛЮЧНЫЯ ЗАНЯТКІ Ў СІСТЭМЕ РАБОТЫ НАД ЛІТАРАТУРНЫМ ТВОРАМ

Пошук метадычных знаходак у правядзенні заключных заняткаў як аднаго з этапаў вывучэння мастацкага твора з’яўляецца актуальным і цікавым. Студэнты часта атаясамляюць заключныя заняткі з паўтарэннем. На гэтым этапе нельга паўтараць папярэдні ход разбору твора, тут патрабуецца актыўная і напружаная дзейнасць. Патрэбна зноў асэнсаваць вывучанае, каб у вучняў не склалася ўражанне развітання з творам. Заключныя заняткі маюць на мэце не толькі падвядзенне вынікаў, не толькі фарміраванне абагульненняў і вывадаў. “Заключныя заняткі арыентуюць вучняў на ўзнаўленне цэласнасці твора, на давядзенне чытацкага ўспрымання да глыбокага спалучэння вобразных і паняційных элементаў мыслення. Заключныя заняткі заўсёды нясуць у сабе элемент навізны і засяроджвання на самым галоўным” [1, с. 86].

На пратычных занятках па методыцы выкладання славянскіх літаратур студэнты атрымалі заданне прапанаваць некалькі варыянтаў правядзення заключных заняткаў на матэрыяле аднаго з мастацкіх твораў, якія вывучаюцца ў 5-11 класах (тэма – на выбар студэнта). Патрэбна дакладна вызначыць віды дзейнасці настаўніка і вучняў, уключыць пытанні і заданні, якія дазваляць асэнсаваць праблематыку вывучанай тэмы на новым, абагульняючым узроўні. Былі падрыхтаваны паведамленні (пасля агляду публікацый па праблеме): “Які метадычны патэнцыял заключных заняткаў?”, “Метадычныя знаходкі ў правядзенні заключных заняткаў”, “Спецыфіка, перавагі і недахопы заключных заняткаў”. Перад мадэляваннем канспекта ўрока правядзення заключнага ўрока яны пазнаёміліся з працамі метадыстаў па выкарыстанні розных форм, метадаў і сродкаў кантролю на ўроках вывучэння літаратуры. Нельга не пагадзіцца з выказваннем вучонага-метадыста У. Г. Маранцмана: “Заключныя заняткі павінны ствараць адчуванне глыбіні і невычарпальнасці твора” [2].

Адзначаецца, што на заключным этапе вывучэння мастацкага твора мэтазгодна прадставіць вынікі самастойнай дзейнасці, якая ажыццяўляецца ў рамках этапа аналізу твора з мэтай паглыбіць і абагульніць веды вучняў. Таксама прадугледжваецца інтэрпрэтацыйная дзейнасць вучняў па біяграфічным матэрыяле, мастацкім тэксе. Можна прапанаваць распрацаваць віртуальную экскурсію па старонках жыцця і творчасці пісьменніка або падабраць матэрыял для фактычнай экскурсіі. З мэтай кантролю ступені засваення вывучанага матэрыялу прапануецца напісанне сачынення. Мэтазгодна звяртацца да сумежных відаў мастацтва: актыўна выкарыстоўваць разгляд ілюстрацый да твора, рэпрадукцый карцін

мастакоў, фотаздымкаў з наступным абмеркаваннем. Рэкамендуецца ўлічваць рода-жанравую спецыфіку вывучаемага твора. Так, напрыклад, пры вывучэнні эпічных твораў можна прапанаваць заданні творчага і даследчага характару, параўнанне розных ацэнак крытыкаў, напісанне казкі і інш. На заключных занятках па вывучэнні драматычных твораў дарэчы выкарыстанне прыёму інсцэніравання, прагляд і абмеркаванне тэатральных пастацовак (можна фрагментаў у відэазапісе), супастаўлення розных рэжысёрскіх трактовак, акцёрскага ўвасаблення. Літаратурна-музычная кампазіцыя, конкурс чытальнікаў выкарыстоўваюць на заключным этапе па вывучэнні лірычных твораў.

Студэнты павінны ўсвядоміць, што ў асноўныя задачы заключных заняткаў уваходзіць: падвядзенне вынікаў, падрыхтоўка да творчай работы, фарміраванне абагульненняў і вывадаў. “Змест заключных заняткаў і метадыка іх правядзення вызначаюцца: 1) адукацыйнымі мэтамі, якія ставяцца пры вывучэнні дадзенай тэмы; 2) рода-жанравай спецыфікай вывучаемага твора; 3) узроставымі асаблівасцямі навучэнцаў; 4) інтэлектуальным фонам класа і інш.” [3, с. 124].

А. В. Руцкая адзначае: “У залежнасці ад структуры вылучаюць абагульняючыя, праблемныя, паглыбленыя (накіраваныя на больш поўнае разуменне характараў герояў, мастацкай адметнасці твора, яго ролі ў літаратурным працэсе) заключныя заняткі. Змест заключных заняткаў, выбар метадычных прыёмаў і формаў правядзення залежыць ад іх тэматыкі, характару матэрыялу, акрэсленай настаўнікам структуры” [4, с.103]. Абагульнячыя заняткі раіцца праводзіць у форме конкурсаў, віктарын, фронтальнай рабоце з класам па пытаннях, тэставых заданняў. Праблемныя заключныя заняткі праводзяцца ў форме гутаркі, дыскусіі, актыўна выкарыстоўваецца параўнанне. Выкарыстанне сумежных відаў мастацтва, мемуарных, заснаваных на сведчаннях сучаснікаў пісьменніка, дзённікавых запісаў часцей выкарыстоўваецца на заключных занятках паглыбленага тыпу.

Напрыклад, можна прапанаваць тэставыя заданні па творчасці Янкі Купалы :

1. Творчасцю якіх пісьменнікаў асабліва цікавіўся Янка Купала?
2. Якія творы Янка Купала напісаў у Акапах?
3. У якіх вершах Янкі купалы гучыць ідэя свабоды Радзімы?
4. У якіх вершах гучыць адзін з галоўных матываў лірыкі Янкі Купалы – сцвярдженне чалавечай годнасці беларуса?
5. Якія вершы Янкі Купалы прасякнуты глыбокім пачуццём любові да Радзімы?
6. У якіх ранніх рамантычных паэмах Янкі Купалы гучаць патрыятычныя матывы?
7. Які твор з’яўляўся першай драматычнай паэмай Янкі Купалы?

Заклучныя заняткі па вывучэнні мастацкага твора павінны выклікаць у вучняў патрэбнасць ізноў звярнуцца да твора, па-новаму асэнсаваць яго, каб не ўзнікла ілюзія развітання з творчасцю пісьменніка.

Літаратура

1. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
2. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. – Ч. 1. – М., 1994.
3. Методика обучения литературе: практикум / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
4. Методыка выкладання беларускай літаратуры : вучэб. дапам. / А. В. Рудкая, М. У. Грынько. – Мінск, 2010.

И. С. Каминская (Республика Беларусь, Минск, УО “Минский государственный лингвистический университет”)

РЕФРЕЙМИНГ НА ОСНОВЕ ВИЗУАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Одним из базовых принципов обучения иностранным языкам является принцип коммуникативности. Под коммуникативностью обучения понимается "такая организация и направленность занятий по языку, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения на изучаемом языке во всех или нескольких видах речевой деятельности и разных сферах общения (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной)" [1]. Профессор Л. А. Мурина связывала коммуникативность в обучении с реализацией антропоцентрического подхода в обучении языку [2], что особенно важно для представителей профессий с повышенной речевой активностью [3, с. 5].

Истинная коммуникативность возникает в результате появления у обучающегося коммуникативной мотивации, то есть желаний вступать в общение на занятии не только в учебных целях. Как мотивировать учащихся к общению? И. В. Одинцова пишет: "Основной мотивационной силой любого учебника и хорошо проведенного урока является опора на интерес. Интерес – это особая форма проявления познавательной активности" [4, с. 77]. С. И. Чернышов предлагает выводить обучающихся из автоматизма; апеллировать к их личному мнению; учить активно слушать и задавать вопросы [5].

Одним из способов побуждения обучающихся к познавательной активности, с одной стороны, и "выведения их из автоматизма", с другой, является когнитивный прием "рефрейминг".

Как известно, в лингводидактике активно применяются достижения когнитивной лингвистики, одним из центральных понятий которой является фрейм. Под фреймом понимается "организованная структура представлений, хранимых в памяти человека; структура данных для представления стереотипной ситуации" [6]; "фрейм отражает стандартные действия субъекта в типичной ситуации и тем самым регулирует поведение человека, в том числе и речевое" [6, с. 74]. Неслучайно в методике преподавания иностранных языков появился термин "учебный фрейм", а методистами активно разрабатывается проблема фрейм-овой организации учебного материала в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Когнитивными приемами, активизирующими познавательный интерес обучающихся, И. В. Одинцова называет фрейминг и рефрейминг: "Фрейминг – когнитивная установка, создание рамок для ситуации. <...> В прикладных методических целях фрейминг на уроках по развитию речи может быть рассмот-

рен как механизм постановки темы и ее разработки. <...> Механизм разработки темы можно представить в виде ряда моделей, которые имплицитно активно используются в лингводидактике" [4, с. 77]. Под рефреймингом автором понимается "смена установок, позволяющая учащемуся увидеть одну и ту же ситуацию с разных точек зрения, переосмыслить ситуацию в иной системе координат" [4, с. 78].

Одним из эффективных способов организации рефрейминга, по нашему опыту, является работа на основе визуального материала особого типа – изображений персон, предметов, явлений, отличающихся от стандартных представлений о подобных объектах. Ярким примером такой визуализации могут служить фотографии необычных для Беларуси пейзажей – меловых карьеров под г. Кричевом, называемых "белорусскими Мальдивами", терриконов в г. Солигорске.

В рамках работы лаборатории РКИ на базе научно-методического совета УО "Минский государственный лингвистический университет" белорусским студентам, проходящим подготовку по образовательной программе специализации "Русский язык как иностранный", было предложено собрать визуальный материал, позволяющий осуществить смену привычных установок иностранных учащихся и активизировать их познавательную деятельность на занятиях по развитию речи. В результате был собран корпус фотографий, тематическое разнообразие которых представлено такими категориями, как: люди, места, предметы (природные и рукотворные объекты, предметы быта, блюда и пр.). За неимением возможности представить отобранный материал в полном объеме, предлагаем его описание:

– категория «Люди» (Хеди Ламарр – кинозвезда Голливуда и «мать мобильной связи»; Владимир Франц – самый татуированный человек в мире, художник, профессор в университете и кандидат на выборах президента Чехии; Хосе Мухика – «самый бедный президент в мире» (президент Уругвая, отказавшийся от всех соответствующих привилегий, собственностью которого является только старый автомобиль); Санна Марин – 37-летняя премьер-министр Финляндии; Франсиско Силва – клоун, комик и депутат парламента Бразилии);

– категория «Места» (здесь мы акцентировали внимание на необычных местах Беларуси: «белорусские Мальдивы» – Любанские меловые карьеры, терриконы в г. Солигорске, водопад на реке Вяте под Миорами, «белорусский Меркурий» – Козьянские болота; главный корпус Гродненского государственного университета им. Янки Купалы);

– категория «Предметы» (здания нестандартной формы; объекты современного искусства; предметы быта из прошлого (грелка, соковыжималка, монетница, стиральная доска, аппарат для лепки пельменей); кондитерские изделия необычной формы).

Поскольку рефрейминг предполагает выход за рамки типичной ситуации и ее переосмысление, работу с описанным визуальным материалом следует осуществлять в завершение тематического модуля, когда в сознании обучающихся

уже смоделирован фрейм. Система заданий на основе фотографии включает следующие этапы:

- предъявление визуального материала, его обсуждение, в ходе которого актуализируется знакомый учащимся фрейм, но преподаватель путем «подсказок» и наводящих вопросов стимулирует учащихся к иной интерпретации увиденного;
- чтение текста, составленного или адаптированного преподавателем, раскрывающего особенности представленного на фотографии объекта;
- рефрейминг на основе специальных вопросов и заданий.

Уточним, что в зависимости от содержания изображения на занятии может применяться рефрейминг разного типа:

- биографически детерминированный (перенос «учебной ситуации в систему персональных релевантностей» [5, с. 78]);
- межкультурный (взгляд на ситуацию с позиций родной культуры учащегося);
- оценочный (выражение оценки: хорошо / плохо; полезно / вредно, обычно / необычно и т.п.);
- рефрейминг точек зрения (взгляд на ситуацию со стороны людей разного возраста, пола, статуса, профессии) и др.

Детальное описание типов рефрейминга представлено в статье И. В. Одинцовой «Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике» [4].

Содержание изображения регламентирует и то, на каком уровне владения РКИ можно использовать материал, так как для его обсуждения могут понадобиться такие языковые средства, которые находятся за пределами лексического минимума учащихся.

Рассмотрим организацию рефрейминга на уровне В1 на примере работы с изображением Хеди Ламарр, голливудской актрисы и изобретателя.

Задание 1. Посмотрите на фото. Как вы думаете, когда жила эта женщина? Кем она работала? Объясните, почему вы так думаете.



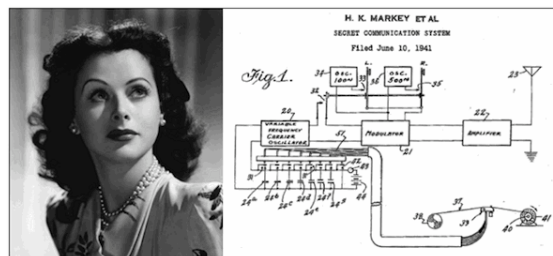
Рис. 3. – Хеди Ламарр (Источник: Авторство: Employee(s) of MGM. source, Общественное достояние, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=44898216>)

Как правило, студенты идентифицируют женщину на фото как жившую в середине XX века актрису или модель, объясняя это ее красотой и стилем одежды, макияжа и прически.

Задание 2. Посмотрите на это фото. Ваше мнение изменилось? Что вы думаете о ней теперь? Почему?

Здесь учащимся понадобится слово «схема», которое легко поддается семантизации при помощи наглядности.

Рис. 4. – Хеди Ламарр и ее изобретение (Источник: <https://twitter.com/owainwood>)



Учащиеся предполагают, что женщина на фото – ученый. Очевидно, что внешний вид Хеди Ламарр выходит за границы типовой ситуации «ученый, изобретатель», что вызывает у учащихся живой интерес и желание узнать о ней больше.

Перед чтением текста о Хеди Ламарр снимаются лексические трудности: семантизируются слова «изобретать», «изобретатель» и «внешность», не входящее в минимум уровня В1.

Задание 3.А. Вы знаете слово «изобретать»? Переведите его на родной язык. Кто такой «изобретатель»? Каких изобретателей вы знаете?

Что значит слово «внешность»? Что для вас важнее: внешность или характер человека?

3.Б. Прочитайте текст и расскажите, что вы узнали о женщине на фото?

Женщину на фото зовут Хеди Ламарр. Она родилась в 1914 году в Австрии. В 16 лет она стала актрисой. В 1937 году Хеди Ламарр поехала в США и начала работать в Голливуде. Она была очень популярной и очень богатой. У нее было 30 миллионов долларов.

*Хеди всегда интересовалась наукой. Она хорошо знала физику и математику. Во время Второй мировой войны она **изобрела** новую систему связи, благодаря которой военные могли передавать информацию безопасно. Так Хеди Ламарр помогла бороться против фашистов. Позже эта система связи стала базой для Bluetooth и Wi-Fi. Поэтому Хеди Ламарр называют матерью мобильной связи.*

В день рождения актрисы – 9 ноября – в Германии празднуют День изобретателя.

*Многие люди не знали, что Хеди Ламарр – изобретатель, и не верили, что красивая женщина и актриса может быть ученым. Но Хеди всегда говорила: «Ум человека интереснее его **внешности**» (по материалам Википедии).*

На основе полученной информации может быть осуществлен межкультурный и оценочный рефрейминг, в результате которого учащиеся должны прийти к выводу, что внешность и пол человека не являются показателем его личностных, интеллектуальных и профессиональных качеств.

Задание 5. Расскажите:

– кого вы представляете, когда слышите слова «ученый, изобретатель»? Это молодой или старый человек? Это мужчина или женщина?

– каких женщин-ученых и изобретателей вы знаете?

– в вашей стране женщины занимаются наукой?

– как вы думаете, почему в мире женщин-ученых и изобретателей меньше, чем мужчин?

– как вы считаете: внешность всегда «говорит правду» о человеке? Вы согласны с Хеди Ламарр, что ум человека интереснее его внешности?

Наш опыт работы с описанным визуальным материалом показывает, что само его содержание включает в себе большие возможности для применения когнитивного приема рефрейминга, а следовательно, для активизации речемыслительной деятельности учащихся.

Литература

1. Коммуникативность обучения / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/. – Дата доступа : 04.01.2023.

2. Мурина, Л. А. Проблема формирования коммуникативной компетенции / Л. А. Мурина // Русский язык и литература. — 2001. – № 1. – С. 10–14.

3. Риторика: Курс лекций; Под ред. Л. А. Муриной / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Т. В. Мальцевич [и др.]. – Минск: БГУ, 2002.

4. Одинцова, И. В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике / И. В. Одинцова // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 73–80.

5. Чернышов, С. И. Реальная коммуникация с первого дня [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=H-2y1U0RVqU&list=PLLeL3RO6WtnVysB2amdY2F4UyZQ4U1wum&index=11>. – Дата доступа : 04.01.2023.

6. Фрейм // Центр социокогнитивных исследований дискурса при МГЛУ : глоссарий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://scodis.ru/>. – Дата доступа : 05.01.2023.

*Ю. В. Корженевич (Республика Беларусь, Пинск,
УО «Полесский государственный университет»)*

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ РКИ И ПУТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЛЕКСА ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ)

Вопросы налаживания деловых контактов, расширения экономических связей не являются для бизнес-сообщества кардинально новыми, однако и по сей день не теряют своей актуальности. Более того, в непростых экономических и социально-политических условиях, сложившихся в мире на сегодняшний день, особую значимость приобретает непосредственно сам процесс эффективной межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация – это не что иное, как взаимодействие носителей разных культур. М. О. Гузикова в учебном пособии под названием «Основы теории межкультурной коммуникации» трактует данный термин следующим образом: «межкультурная коммуникация — это обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур» [1, с. 6]. Автор задается вопросом, какую коммуникацию можно считать успешной или, другими словами, эффективной. По ее мнению, эффективность коммуникации можно оценить с помощью двух подходов: информационного и прагматического.

Согласно информационному подходу, «...эффективность коммуникации определяется количеством информации, которую адресанту удалось передать без потерь, т.е. полнотой информации, которая адекватно понята адресатом». Прагматический подход в свою очередь подразумевает наличие адекватной реакции со стороны адресата [1, с. 38].

Рассматривая межкультурную коммуникацию как сложный объект в комплексе представляющих её аспектов (социокультурном, лингвистическом, психологическом, философском, психологическом, информационном, методологическом), Е. Г. Волкова справедливо отмечает, что лингвистический аспект выступает в качестве «интегральной нити остальных аспектов рассмотрения данной проблематики». Действуя в роли инструмента коммуникационной культуры социума, язык играет ведущую роль не только в межъязыковой, но и в межкультурной коммуникации [2, с. 42].

Из этого следует вывод, что недопонимание адресатом речи говорящего, обусловленное грамматическими трудностями воспринимаемого иностранного языка, может стать серьезным барьером к межкультурной коммуникации [3, с. 25]. В связи с этим многие преподаватели и исследователи активно вовлечены в процесс поиска инновационных обучающих методик, призванных обеспечить высокую эффективность овладения иностранным языком.

Выбор методики, а также используемых в рамках ее методов и подходов зависит от многих факторов, включающих в себя уровень обучения, контингент учащихся, сроки и форму получения образования.

В обучении иностранных студентов грамматике русского языка как иностранного (РКИ) значительную роль при выборе соответствующей методики и определении стратегии обучения играет педагогический эксперимент. В результате эксперимента исследователям удастся определить основные трудности, с которыми учащиеся сталкиваются во время обучения, а также выявить наиболее типичные ошибки, допускаемые ими в процессе усвоения нового языка. Проанализировав данные ошибки, можно установить причины их возникновения и, следовательно, построить процесс обучения наиболее эффективным образом.

На протяжении вот уже нескольких лет в Полесском государственном университете успешно функционирует онлайн-курс «Русский язык как иностранный», на котором обучаются слушатели из Китая. Рассмотрим основные трудности и типичные ошибки китайских студентов в процессе изучения грамматики РКИ.

Прежде всего, стоит отметить, что иностранные студенты допускают больше всего грамматических ошибок в случаях, которые не подчиняются основному правилу, а относятся к исключениям или отклонениям от правил. Проанализируем несколько примеров.

На начальном этапе обучения грамматике РКИ при изучении темы «Род имен существительных» студенты ориентируются по окончаниям слов:

м.р. = столь, музейи ж.р. = мама, тетя ср.р. = окно, море

Однако есть ряд слов, которые необходимо запомнить, а именно:

- 1) имена существительных, обозначающие лиц мужского пола и оканчивающиеся на *-а*, *-я* (*папа, дядя, дедушка, Саша, Петя и др.);*
- 2) исключения (*кофе* (в литературно-книжной речи м.р.), *имя* (ср.р.) и т.д.).

Неверное определение рода именно этих имен существительных является одной из типичных ошибок. Чаще всего студенты относят их либо к женскому, ориентируясь на окончания *-а*, *-я*, либо к среднему роду.

Перейдем к следующей грамматической категории, категории числа. В русском языке форма множественного числа имен существительных в большинстве случаев образуется при помощи окончания *-ы* (для существительных с твердой основой), и окончания *-и* (для существительных с основой на *-г*, *-к*, *-х*). Однако и здесь имеются слова, которые не подчиняются данному правилу, а имеют совершенно другую форму, которую также необходимо запомнить:

окно – окна

доктор – доктора

город – города

слово – слова

дом – дома

профессор – профессора

Как и в предыдущем случае, иностранные студенты зачастую обращают внимание только на окончание имени существительного, не прибегая к переводу. В результате они не распознают в окончании *-а* категорию множественного числа, а относят данные слова к существительным женского рода единственного числа.

Особую трудность в данной грамматической категории представляют такие исключения, как:

<i>стул – стулья</i>	<i>брат – братья</i>
<i>дерево – деревья</i>	<i>сын – сыновья</i>
<i>отец – отцы</i>	<i>мать – матери</i> [4].

Другой распространенной ошибкой является ситуация, когда при образовании формы множественного числа у существительных ж.р. и ср. р., студенты не меняют окончание, а добавляют окончание *-ы* к уже имеющемуся (*мамаы, машинаы*).

В данной статье мы привели всего несколько примеров, однако, исходя из опыта преподавания РКИ, можно заметить, что наибольшее количество грамматических ошибок наблюдается при изучении видо-временных форм глагола, что обусловлено расхождениями в грамматических системах изучаемого языка и родного языка учащихся.

Проанализировав в ходе эксперимента типичные ошибки иностранных студентов и выяснив причины их возникновения, необходимо подобрать наиболее эффективные методы и приемы обучения, которые в свою очередь и позволят устранить данные ошибки. Здесь нельзя не упомянуть об инновационных методах обучения, в частности об онлайн-обучении.

В вышеупомянутом онлайн-курсе «Русский язык как иностранный» раздел «Grammar» представлен разработанной автором серией видеороликов по грамматике русского языка с применением языка-посредника, а также комплексом интерактивных онлайн-упражнений, размещенных на сайте LearningApps.org. Упражнения можно выполнять как в режиме тренировки, так и в режиме тестирования. В процессе выполнения упражнений студенты могут получить подсказку в виде правила, а по окончании – увидеть свой результат.

Нельзя не отметить и высокую интерактивность, которая достигается в результате работы в программе Microsoft Teams. Занятия проводятся в формате онлайн, обеспечивая живое общение студентов и преподавателя в режиме реального времени. Возможность вывода на экран и демонстрации различного рода учебных материалов (учебников, картинок, фото, мультимедийных презентаций, видеофайлов) облегчает процесс восприятия и делает обучение более эффективным. В рамках данной программы учащиеся и преподаватель могут общаться не только в устной форме, но и в письменной, задействовав возможности «Беседы» [5, с. 696].

Таким образом, можно прийти к выводу, что сегодня онлайн-обучение открывает огромные возможности для налаживания работы в интерактив-

ном режиме, а предоставленный в распоряжение преподавателей широкий инструментарий обеспечивает обратную связь со студентами. Видеоуроки помогают лучше усвоить изученный теоретический материал (в том числе и исключения из правил), а тесты и интерактивные онлайн-упражнения позволяют довести до автоматизма полученные грамматические навыки.

Литература

1. Гузикова, М.О. Основы теории межкультурной коммуникации : [учеб. пособие] / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал.федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та, 2015.

2. Волкова, Е.Г. К вопросу о лингвистических аспектах межкультурной коммуникации / Е.Г. Волкова // Человек и культура. – 2015. – № 1. – С. 42 – 71.

3. Корженевич, Ю.В. Роль грамматической составляющей межкультурной коммуникации в успешной реализации «диалога культур» / Ю.В. Корженевич // Банковская система: устойчивость и перспективы развития : сборник научных статей одиннадцатой международной научно-практической конференции по вопросам банковской экономики, Пинск, 30 октября 2020 г. : в 2 ч. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.] ; редкол.: К.К. Шебеко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2020. – Ч. 2. – С. 24–28.

4. Корженевич, Ю.В. ‘Russian Grammar Explained in English’ (= «Русская грамматика с английскими пояснениями»): учебно-методическое пособие для иностранных студентов / Ю.В. Корженевич. – Пинск: ПолесГУ, 2019.

5. Корженевич, Ю.В. Особенности организации интерактивного обучения русскому языку как иностранному в режиме онлайн / Ю.В. Корженевич // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, март 2021 г. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.]; редкол.: В.И. Дунай [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2021. – Вып. 2. – С. 692–697.

*А. Г. Лобанов (Республика Беларусь, Минск,
Белорусский государственный университет)*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ОБЛАСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Современный мир наполнен полимодальными образами, что связано с интенсивным развитием технологий и постинформационной цивилизации. Данная особенность активно влияет на современный процесс обучения. Вместе с тем, хотя информация, представленная в форме образов, лучше усваивается и запоминается, а визуализация учебного материала обычно вызывает и поддерживает познавательный интерес у учащихся, однако не каждый тип информации может быть рациональным представить наглядно. Если педагог будет абсолютизировать применение обучающей визуализации, то это может негативно воздействовать на результативность преподавания. «Соответственно, в процессе обучения должно присутствовать оптимальное соотношение выбора визуальных средств обучения и характера образовательных систем. Визуализация учебного материала должна не развлекать, а привлекать внимание, мотивировать» [1, с. 30].

Какие же параметры, в первую очередь, влияют на качество восприятия учащимся визуализированного учебного материала? С одной стороны, возможно рассматривать влияние на нейрофизиологические каналы восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический. «По данным психологов, новая информация усваивается и запоминается лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти, следовательно, представление учебного материала в графически структурированном виде позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий» [2, с. 77]. С помощью диагностических экспериментов можно оценить, на какие именно каналы восприятия, в каком сочетании форме может быть эффективным воздействовать. С другой стороны, мы можем оценить количество символов, воспринимаемых и запоминаемых учащимися. Важно отметить, что обучение связано с культурными традициями восприятия, т.е. определенные избираемые образы могут быть лучше усвоены из-за уже устоявшихся ассоциаций, связанных с конкретной культурой и ее стереотипами.

Перейдем к рассмотрению специфики процесса визуализации. Основная функция визуализации заключается в том, чтобы свертывать большой объем информации в конкретные, зрительно воспринимаемые образы с помощью ее сжатия. Дифференцируются два центральных типа информационного сжатия: техническое и содержательное. В первом случае уменьшается знаковый объем на носителе информации (электронная книга), во втором – происходит смысловая рационализация в отражении содержания

текста, которая, например, может заключаться в графическом изображении на одном листе комплекса основных идей из первоисточника. В основу технологии содержательного сжатия материала входят принципы системного квантования сведений и их когнитивной визуализации. Первый принцип заключается в том, что качество усвоения информации зависит от используемых методов ее структурирования, которые должны соответствовать нейробиологическим особенностям хранения и воспроизведения информации. «П. К. Анохин и Д. А. Поспелов отмечают, что подобное происходит не линейно, аналогично речи или письму, а при переплетении слов с символами, звуками, образами, чувствами» [2, с. 77]. Необходимо учитывать, что большой объем однотипной словесно выраженной информации бывает сложен для восприятия и запоминания, поэтому перспективно использовать способ сжатия текста с применением графических опор.

С помощью визуализации учебного материала возможно успешно решать такие педагогические задачи, как интенсификация обучения, формирование различных типов мышления (образного и пространственного, аналитического и критического), повышение визуальной культуры в представлении информации. Для решения данных задач используются следующие средства сжатого и наглядного отражения информации: опорные конспекты и опорные сигналы В. Ф. Шаталова, интеллект-карты Тони Бьюзена, фреймовые опоры Е. Гофмана, дидактические многомерные опорно-смысловые инструменты В. Э. Штейнберга и целый ряд др. форм фиксации сведений.

Среди всех многообразнейших визуальных моделей хотелось бы особо выделить опорные конспекты В. Ф. Шаталова, поскольку основное внимание в системе обучающей работы с ними уделено не только визуальному аспекту организации материала, но и сопутствующему речевому развитию учащихся. Опорный конспект (или лист опорных сигналов) – компактная и наглядная визуальная модель представления материала, которая включает в себя графические образы.

Для создания опорного конспекта учащемуся необходимо закодировать текстовую информацию в символические визуальные образы и затем продуманно расположить их на листе, указав взаимосвязи между компонентами. Такой тип конспекта может быть создан как педагогом, так и учащимся. В. Ф. Шаталов утверждал, что разработкой опорных конспектов должен на первоначальном этапе заниматься преимущественно педагог, поскольку учащийся в ходе воспроизведения материала может вносить много изменений в исходный, черновой эскиз представления такого рода работы. Также необходимо учитывать, что каждый черновой вариант опорного конспекта может оставаться в памяти обучающегося, что иногда затрудняет припоминание и словесное комментирование конкретного окончательного варианта конспекта. Кроме того, педагог-новатор не рекомендовал расширенную практику составления опорных конспектов во время объяс-

нения материала и лекции педагога, поскольку в этот момент учащийся одновременно воспринимает, первично осмысливает и фиксирует учебный материал, что снижает продуктивность его ментальной обработки.

При составлении опорного конспекта необходимо придерживаться ряда системообразующих, основных принципов, в числе которых – структурность, краткость, отчетливая расстановка содержательных акцентов, автономность логико-смысловых блоков, образность [3; 4, с. 7–8]. Данные принципы могут послужить критериями для оценки качества составленного опорного конспекта, а также ориентирами для улучшения черновых вариантов подобного вида выполняемых работ.

Одним из главных преимуществ опорного конспекта является перспективная взаимосвязь с речевым развитием учащихся. Разработка данного типа конспектов является одной из возможных составляющих в общей системе коммуникативной подготовки, однако без последующего устного воспроизведения учебного материала эффективность подобной работы может оказаться недостаточной.

Для формирования умений продуктивной работы с опорным конспектом необходимо пройти три основополагающих учебно-организационных этапа.

Первый этап – формирование базовых умений работы с обучающим текстом. На данном этапе необходимо развить у учащихся готовность определять в тексте наиболее важную информацию. Для квалифицированного составления опорного конспекта необходимо найти ключевые предложения, слова и словосочетания, а также установить взаимосвязи характеризуемых явлений и процессов.

Второй этап – совершенствование умений и навыков образно-символического кодирования информации. Ключевой единицей структурирования опорного конспекта является опорный сигнал. Учащимся необходимо научиться продуманно и оперативно трансформировать текстовую информацию в образную и символическую. Критерии для оценки степени удачности создания опорного сигнала будут во многом совпадать с основными требованиями к опорному конспекту. Учащиеся на данном этапе разрабатывают ключевые образы и придают им мотивированную последовательность расположения в своем конспекте.

Третий этап – формирование умений и навыков в свободном декодировании, развертывании и конкретизирующем разъяснении информации. Данный этап непосредственно связан с развитием связной устной и письменной речи, поскольку учащиеся в вербальной форме развернутого высказывания воспроизводят учебный материал, используя опорный конспект. Наряду с этим необходимо учитывать, что при воспроизведении материала учащийся не просто фрагментарно воспроизводит исходный текст-источник, но и осмысливает, учитывает и реализует функционально-

стилистические особенности учебно-научного речевого произведения и желательные для его составления коммуникативные качества речи.

Для каждого учебно-организационного этапа оказывается возможным и необходимым разработать комплекс специальных упражнений, которые будут формировать у обучающихся соответствующие умения и навыки. Важно подчеркнуть, что опорные конспекты могут найти свое органичное применение как при первичном изучении и закреплении учебного материала, так и при проверке знаний и умений учащихся, а также при обобщении и систематизации изученного.

С целью выявления степени осознания обучающимися методического потенциала использования опорных конспектов как формы визуализации учебного материала возможно обратиться к эмпирическим итогам констатирующих срезов, проведенных с 335 учащихся 9–10-х классов в ГУО “СШ № 129 г. Минска” и ГУО “СШ № 143 им. М. О. Ауэзова г. Минска”. По результатам данных локальных срезов, около 87,5 % обучающихся признают опорные конспекты полезными для своего обучения. Отдельные примеры мотивировок утвердительных ответов показаны на иллюстративной схеме (рис. 5).



Рис. 5 – Примеры ответов обучающихся на вопросы диагностического анкетирования о значимости составления опорных схем-конспектов

Процесс визуализации учебной информации будет сохранять свою актуальность в ближайшей временной перспективе, поскольку он в полной мере соответствует целям и задачам обучения в современном мире, связанным с общекультурным и в дальнейшем – профессиональным становлением интеллектуально развитой, логически мыслящей, социально востребованной личности, способной к непрерывному самообразованию.

Важными особенностями визуализации являются сжатие и структурирование информации, что способствует интенсификации обучения; однако каждый педагог и учащийся должен продумывать и осознавать, до какой степени можно трансформировать и сжимать информацию, чтобы в итоге не исключить основные учебно-научные понятия и характеризующие их положения. Одним из уместных направлений в применении обучающей визуализации является использование опорных конспектов в процессе коммуникативной филологической подготовки. Каждый педагог может использовать этот «инструмент», чтобы улучшить свои учебные занятия в аспектах реализации академических и дидактических профессиональных способностей, а учащийся – чтобы добиться ощутимого прогресса в структурированности и прочности усвоения знаний и приращении учебно-языковых и коммуникативных умений.

Литература

1. Первушина, Н. А. Успешность визуализации в процессе обучения / Н. А. Первушина // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – № 2 (2). – С. 30–35.
2. Хакимова, Л. Г. Визуализация учебного материала / Л. Г. Хакимова, О. А. Горлицына // Пед. журнал Башкортостана. – 2012. – № 4 (41). – С. 76–84.
3. Венда, В. Ф. Средства отображения информации: эргономические исследования и художественное конструирование. – М.: Энергия, 1969.
4. Проектирование педагогической деятельности: учеб. программа учреждения высшего образования / сост. И. В. Таяновская. – Минск, 2016. – 16 с. – Рег. № УД-3613/уч.

*Г. А. Назарова (Республика Беларусь, Минск,
УО “Военная академия Республики Беларусь”)*

СПЕЦИФИКА И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТИЛЯ WEBLISH

В современном мире процесс общения невозможно представить без постоянно развивающегося канала передачи информации – Интернета. Исследователи И. В. Фролова и М. А. Елинсон в своей статье «Интернет-коммуникация как феномен глобализирующегося мира» полагают, что «данный вид коммуникации прошел большой путь развития и трансформировался из простого средства передачи информации в отдельное явление, основной характеристикой которого можно назвать собственную логику развития, которая отражает процессы, происходящие в мире» [1, с. 1]. Интернет-коммуникация в XXI веке занимает лидирующие позиции. Виртуальный мир – особая среда, имеющая свои языковые особенности. Н. Клушина в статье «Стилистика информационной эпохи» пишет о том, что «медиа в общем и Интернет в частности сегодня очень сильно влияют на жизнь общества, став основным фактором динамики норм в литературном языке» [2, с. 1]. Изучение моделей речевого поведения в медиасреде позволило выделить целый раздел стилистики, которая называется «медиастилистикой».

В процессе общения в сети пользователям нет необходимости раскрывать свою личность, они свободны в выборе тактики речевого поведения и языковых средств. В такой ситуации текст является отражением его автора, и поэтому значение написанного сильно возрастает. Следовательно, в настоящее время в «русскоязычном сегменте Интернета развивается новый функциональный стиль – письменная разговорная речь, являющаяся в некотором роде особым функциональным стилем» [3]. Данный стиль в русском языке попал под активное влияние английского языка, так как многие виртуальные ресурсы изначально создавались именно на этом языке и в русскоязычный сегмент попали через его посредничество.

Англоязычное воздействие проявляется «на уровне лексики (употребление просторечных выражений (жаргонизмы, получившие широкое распространение среди пользователей: *хакнуть*, *забанить* от английского *to hack*, *to ban*) и словообразования (калькирование, английские морфемы и аббревиатуры: процессы заимствования или калькирования англоязычной корневой морфемы – *кликнуть*, *офлайновый*, *онлайновый* от английского *click*, *offline*, *online*)» [4]. Как правило, за эмоциональную окраску в данном стиле отвечают различные способы экспрессивной выразительности – эмотиконы (от англ. *emoticon* = *emotion* + *icon*). Изначально они представляли собой набор типографских знаков,

которые создавались в форме иконок, изображающих эмоции: например, для выражения радости – :-) или недовольствия – :-(). В русскоязычном сегменте Интернета эмодзи часто называются «смайликами», хотя данное слово имеет другое значение (стилизованное графическое изображение улыбающегося человеческого лица) [5]. Пиктограммы, изображающие эмоции, очень важны при виртуальном общении, так как они создавались исключительно по инициативе самих пользователей, это международные понятия, у которых отсутствуют грамматические и фонетические характеристики, что делает их универсальными в применении. В дальнейшем способы выражения эмоций при Интернет-общении развились в такие понятия, как «эмодзи» (созданный в Японии графический язык, использующий комбинацию картинок вместо слов) [6] и «гифки» (от английского *GIF (Graphics Interchange Format)* – анимационные изображения из нескольких статичных кадров). Различные смайлы, эмодзи и другие эмодзи прочно входят в нашу жизнь, перемещаясь из личной сферы в профессиональную, создают эмоциональный фон коммуникативного взаимодействия, помогают наладить и поддержать контакт.

Развитие коммуникативной компетенции обучающихся тесно связано с процессом формирования стилистической грамотности, которая «основывается на познаниях о стилистических ресурсах языка и, что чрезвычайно важно, на способности выделять правила реализации стилистических ресурсов в конкретной языковой ситуации» [7, с. 3].

Современный язык – это живой организм, и его словарный запас подвержен значительным изменениям. Из-за своего распространения и привилегированного положения во всем мире английский язык стал основой для целого ряда суррогатных языков: в Испании – Spanglish (Spanish+English), во Франции – Frenlish (French+English; Franglais), в Индии – Indlish.

Виртуальное общение способствовало появлению, выделению и развитию особого функционального стиля в Интернет-среде, который был назван *weblish* (web + english). Автор А. В. Павлова и другие исследователи выявляют «основные характеристики стиля *weblish*:

- обилие сокращений и аббревиатур (*2day – Today – сегодня; YDAY – Yesterday – вчера; IDC – I don't care – мне все равно*);
- использование функции клавиши "Caps Lock" (заглавные буквы для обозначения эмоционального состояния или даже крика: *OH MY GOD*);
- приближение графической формы слова к звуковой (буква U [ju:] используется вместо слова you [ju:] – *ты*, буква C [si:] вместо see [si:] – *видеть*) [8, с. 2];
- упразднение апострофов (*Im, dont*);
- использование неправильных грамматических конструкций (*нет разницы между словами no и know, than и then, to и too, alright и allright*) [9, с. 2];

– преобладание сочетания букв для обозначения различных явлений (zzzz – для обозначения храпа, kkkk – поцелуи, oooo – объятия).

Исследователей также интересует вопрос о влиянии стиля weblish на русскоязычный сегмент Интернета. Например, Д. Будковская, рассматривая систему компьютерной терминологии английского языка, отмечает, что попавшие в русскоязычную Интернет-среду сокращения делятся на две группы: акронимы, при передаче которых часто используют прием транслитерации, но с сохранением графической формы исходного выражения: *ИМХО* («по моему скромному мнению») – от англ. *IMHO* («*In My Humble Opinion*»). Вторая группа – обычные сокращения, которые передаются при помощи транскрибирования (*Ай-Си-С* – от англ. *ISiS*) и калькирования (*ИИ* («искусственный интеллект») – от англ. *AI* (*Artificial Intelligence*)) [10, с. 2].

Интересным для изучения представляется процесс смешения языков при общении в виртуальной среде. Это происходит в силу разных причин, но очень часто английское слово и писать быстрее, и, по мнению пользователей, оно лучше передает значение. Тем не менее, многие употребляют и кириллические написания слов (*Гоу* (или *go*, вместо *пошли*) *со мной в магазин, там скидки. Ты это можешь сделать? – Изи!* (от английского *easy* – ‘легкий’)).

Следует отметить, что не все преподаватели охотно включают изучение стилевых особенностей Интернет-среды в процесс обучения иностранному языку, что объясняется рядом причин: отсутствие у обучающихся, особенно нефилологов, специальных знаний по стилистике и жанроведению, характер виртуального общения, которое напоминает письменную фиксацию разговорной речи и часто не отличается соблюдением литературных норм. Данные обстоятельства способствуют тому, что стиль Интернета считается грубым и просторечным, поэтому не рассматривается как ресурс при обучении иностранным языкам. Однако weblish, по нашему мнению, интересен как стилистическое явление, имеющее определенные дидактические перспективы: эмотикон – особая знаковая система выражения эмоций в Интернет-среде, которая активно используется и подлежит упорядочению для облегчения понимания при декодировании; weblish в изобилии располагает примерами – явными отступлениями от норм языка, которые можно употреблять в качестве дидактического материала по формированию умений находить, анализировать, классифицировать и исправлять ошибки. Важно также разъяснить обучаемым, что Интернет – это не деградация языка, а, по мнению исследователя А. Э.Махониной, «переход на новый уровень по мере вступления в новую эру коммуникаций» [11, с. 9]. Следует понимать, что стиль weblish и его особенности – это перспективное проблемное поле для изучения. Виртуальное общение из языка СМС и мессенджеров начинает из бытовой сферы активно проникать в профессиональную.

Очень часто нарушение норм при Интернет-общении не проявление безграмотности, а показатель некой принадлежности к особому сообществу, своеобразное соблюдение «правил игры». В то же время для других пользователей сленг в виртуальной сети – способ замаскировать свою неграмотность. Так или иначе, но стиль Интернет-коммуникации существует, а значит, нужно реализовывать новые возможности weblish, в том числе и в практике преподавания языков. С одной стороны, упорядочение закрепившейся лексики в специальных словарях облегчит участникам общения понимание. С другой стороны, Интернет-технологии, превращение компьютера во вспомогательное средство обучения поможет моделировать ситуацию реального общения. Для русскоязычных пользователей чрезвычайно важно изучить все тонкости и нюансы стиля weblish, так как данные знания позволят им осуществлять диалог с носителями языка – представителями других культур, то есть оказаться в ситуации аутентичного общения, прочувствовать и понять его специфику.

Литература

1. Фролова, И. В., Елинсон, М. А. Интернет-коммуникация как феномен глобализирующегося мира [Электронный ресурс] / И. В. Фролова и М. А. Елинсон. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kommunikatsiya-kak-fenomen-globaliziruyuschegosya-mira>. – Дата доступа: 23.02.2023.

2. Клушина, Н. Стилистика информационной эпохи [Электронный ресурс] / Н. Клушина. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/168905/1/92-97.pdf>. – Дата доступа: 11.02.2023.

3. Язык Интернета как новый функциональный стиль [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://vuzlit.com/399273/yazyk_interneta_novyy_funktsionalnyy_stil. – Дата доступа: 11.02.2023.

4. Расковалова, В. В. Язык мессенджеров [Электронный ресурс] / В. В. Расковалова – Режим доступа: <https://school-science.ru/5/10/34981>. – Дата доступа: 11.02.2023.

5. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Смайлик>. – Дата доступа: 21.02.2023.

6. Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмодзи>. – Дата доступа: 21.02.2023.

7. Ровдо, О. И. Знание стилистических ресурсов языка как фактор формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / О. И. Ровдо. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/26466/1/.pdf>. – Дата доступа: 17.02.2023.

8. Павлова, А. В. Особенности английского языка web коммуникаций и его влияние на язык интернета [Электронный ресурс] / А. В. Павлова – Режим доступа: <https://school-science.ru/2/3/30195>. – Дата доступа: 11.02.2023.

9. Ярошук, М. В. Репрезентация интернет-сленга при переводе [Электронный ресурс] / М. В. Ярошук – Режим доступа: <http://rep.brsu.by:80/handle/123456789/3934>. – Дата доступа: 21.02.2023.

10. Будковская, Д. Особенности перевода акронимов в системе компьютерной терминологии английского языка // Материалы ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета, 19-20 апреля 2018 г. : в 3 ч. – Минск : МГЛУ, 2018. - Ч. 2. - С. 15-16. [Электронный ресурс] / Д. Будковская. – Режим доступа: <http://e-lib.mslu.by/handle/edoc/1010>– Дата доступа: 17.02.2023.

11. Махонина, А. Э. Weblish как средство современной коммуникации [Электронный ресурс] / А. Э. Махонина. – Режим доступа: <https://nauchkor.ru/pubs/weblish-kak-sredstvo-sovremennoy-kommunikatsii-5b8880ce7966e1073081b64d>. – Дата доступа: 11.02.2023.

*В. У. Праскаловіч (Рэспубліка Беларусь, Мінск,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт)*

ТЫПАЛОГІЯ ЗАДАННЯЎ ПА ЛІТАРАТУРЫ І МЕТАДЫЧНЫЯ ПРЫНЦЫПЫ ІХ КАНСТРУАВАННЯ

У метадычнай тэорыі і адукацыйнай практыцы выкладання літаратуры дагэтуль не існуе цэласнай, сістэмнай тыпалогіі практыкаванняў і заданняў.

Так, В. Я. Ляшук, характарызуючы сістэму работы па фарміраванні чытацкіх уменняў вучняў, вылучае наступныя тыпы заданняў: заданні, накіраваныя на асэнсаванне твора як мастацкай з'явы; заданні, накіраваныя на ацэнку таго ці іншага кампанента твора; заданні, накіраваныя на вывучэнне адметнасці творчай манеры пісьменніка; заданні, накіраваныя на параўнанне твора з яго інтэрпрэтацыяй у іншых відах мастацтва [1].

На іншай аснове пабудавана класіфікацыя, створаная расійскім вучоным М. І. Кудрашовым [2]. Ён абумоўлівае класіфікацыю заданняў логікай пазнавальнай дзейнасці вучняў і ступенню яе самастойнасці: рэпрадуктыўныя, эўрыстычныя або часткова-пошукавыя, даследчыя, творчыя заданні.

Шматаспектную класіфікацыю заданняў па літаратуры распрацавала беларускі вучоны-метадыст Я. В. Перавозная [3]: па характары актыўнасці пазнавальнай дзейнасці вучняў – рэпрадуктыўныя (завучванне на памяць, канспектаванне, складанне планаў артыкула, мастацкага твора, уласнага адказу, выклад матэрыялаў артыкулаў падручніка і інш.); эўрыстычныя (пошук адказу на праблемнае пытанне, рашэнне праблемнай сітуацыі, супастаўленне вобразаў, твораў аднаго пісьменніка ці твораў, блізкіх па тэматыцы, розных аўтараў і літаратур, супастаўленне мастацкага тэксту з ілюстрацыяй да яго і інш.); праблемна-даследчыя, накіраваныя на авалоданне навуковым метадам пазнання (даследаванне асаблівасцей партрэта ці маўленчых характарыстык у творах, функцыі элементаў вуснай народнай творчасці, выяўленне спецыфікі канфлікту ў двух драматургаў, супастаўленне чарнавога варыянта твора і канчатковага, устанаўленне тэматычных сувязей паміж рускай і беларускай літаратурамі і г.д.); творчыя (розныя віды пераказаў, складанне сцэнарыяў, казак, прыказак, прымавак, невялікіх па аб'ёме апавяданняў, баек ці іх элементаў, падрыхтоўка выразнага чытання твораў розных жанраў і інш. – для сярэдніх класаў; складанне паэтычных і праязічных твораў, мізансцэніраванне, складанне рэжысёрскіх каментарыяў, паэтычных зборнікаў любімых аўтараў, літаратурна-музычных кампазіцый, пераклады з рускай мовы на беларускую – для старшых класаў); па форме арганізацыі прадуктыўнай дзейнасці – калектыўныя, прызначаныя для ўсяго класа;

групавыя – прапануюцца з улікам інтарэсаў і магчымасцей вучняў (чытанне па ролях фрагмента драматычнага твора, драматызацыя эпічнага тэксту, падрыхтоўка віктарын, крыжаванак і інш.); індывідуальныя ці індывідуалізаваныя (літаратурна-творчая дзейнасць па выкананні спецыфічных заданняў) – прапануюцца для ліквідацыі прабелаў у падрыхтоўцы вучняў (няўменне складаць план ці характарызаваць героя, выразна чытаць байку і інш.), але часцей за ўсё – для павышэння чытацкага ўзроўню вучняў, якія праяўляюць цікавасць і здольнасць да літаратуры; у залежнасці ад паслядоўнасці выканання – падрыхтоўчыя, замацавальныя, кантрольныя заданні.

Такім чынам, у вызначэнні пераліку заданняў па літаратуры даследчыкі прытрымліваюцца розных крытэрыяў: псіхічных уласцівасцей успрымання, логікі пазнавальнай дзейнасці, структуры вучэбнай дзейнасці і г.д. Як бачым, ніводная з прыведзеных класіфікацыйных асноў не прадстаўляе працэс літаратурна-творчай дзейнасці цалкам і не прадугледжвае спецыфічных для дадзенага віду вучэбнай дзейнасці тыпаў практыкаванняў.

У нашым даследаванні [4] зыходнымі прынцыпамі распрацоўкі тыпаў заданняў па літаратуры з'яўляюцца: прынцып узроставай сензітыўнасці, прынцып градуальнасці, прынцып фарміравання літаратурна-творчых груп вучняў-чытачоў.

Прынцып узроставай сензітыўнасці абумоўлівае адбор і канструяванне матэрыялу практыкаванняў з улікам узростава-псіхалагічных асаблівасцей, інтэлектуальна-пазнавальных магчымасцей вучняў на розных ступенях навучання літаратуры. Прынцып градуальнасці (А. В. Архіпава), або "прынцып спіралі" (у тэрміналогіі Б. Д. Богаяўленскай), прадугледжвае паслядоўнае ўскладненне вучэбных заданняў – ад простага да складанага, ад часткова прадуктыўнага да прадуктыўнага, ад аналітычнага да эўрыстычнага і г. д. Прынцып фарміравання літаратурна-творчых груп вучняў-чытачоў. Зыходзячы з пазіцыі цэласнасці асобы, уліку яе індывідуальных асаблівасцей, патрэб і здольнасцей навучанне на ўроках літаратуры ажыццяўляецца ў рамках нейрапсіхалагічнага падыходу да асобы вучня [5]. Вышэйшыя псіхічныя функцыі, якія вызначаюць у тым ліку і здольнасць да навучання, у значнай ступені рэалізуюцца дзейнасцю паўшар'яў галаўнога мозгу. Функцыянальная спецыялізацыя паўшар'яў з'яўляецца базісным прынцыпам дзейнасці мозгу чалавека, якая ўплывае на яго ўспрыманне, псіхічныя асаблівасці і кагнітыўны стыль. Творчыя здольнасці выяўляюцца ў асноўным патэнцыялам правага паўшар'я галаўнога мозгу. Вучні з дамінаваннем левага паўшар'я адносяцца да аналітычнага тыпу і маюць схільнасць да вербальных відаў дзейнасці. Вучні з дамінаваннем правага паўшар'я звычайна схільны да сінтэзу і валодаюць абстрактным мысленнем. Вучні з дамінаваннем левага і правага паўшар'яў мозгу валодаюць рознымі асаблівасцямі, рознымі стылямі

мыслення і навучання. Ва ўмовах развіццёвага асобасна арыентаванага навучання асабліва актуалізуюцца стылі навучання "левапаўшарных" і "правапаўшарных" вучняў, калектыўныя, групавыя і індывідуальныя формы работы.

Заданні распрацоўваліся з улікам існуючых адрозненняў у навучальнасці школьнікаў, якія знаходзяцца ў адносна роўных педагагічных умовах. Скарэляваны комплекс метадычных сродкаў фарміравання творчай дзейнасці са спецыфікай мысліцельнай дзейнасці вучняў, абумоўленай тыпам асобы (мастацкі, мысліцельны, сярэдні, паводле І. П. Паўлава). У залежнасці ад характару мысліцельнай дзейнасці вучняў вылучаюцца: 1) заданні аналітычнага характару; 2) заданні сінтэтычнага характару; 3) заданні аналітыка-сінтэтычнага характару.

Першы від заданняў арыентаваны на работу з вучнямі з дамінантным дывергентным, або творчым, мысленнем. З мэтай карэкцыі дзейнасці вучня-"мастака" метадычна мэтазгодна скіроўваць яго да выканання практыкаванняў аналітычнага характару. Вучань знойдзе сябе ў даследчай дзейнасці праз супастаўленне літаратурнага твора з яго інтэрпрэтацыяй у розных відах мастацтва. Вучні-"мысліцелі" з аналітычным тыпам мыслення ўключаюцца ў вучэбную дзейнасць праз практыкаванні сінтэтычнага характару, якія накіраваны на стварэнне ўмоў для станаўлення і развіцця творчых якасцей асобы: распрацаваць кадраплан, рэжысёрскі каментарый, сцэнарый, літаратурна-музычную кампазіцыю і г.д. Трэці від практыкаванняў разлічаны на "сярэдніх" вучняў (такіх большасць – да 80 %), для якіх характэрна адносная раўнавага тыпаў мыслення. На гэтай аснове прапануецца пэўная сістэма аналітыка-сінтэтычных практыкаванняў. Ступень самастойнасці вучняў рэгламентуецца праз практыкаванні, накіраваныя на фарміраванне адпаведных пазнавальных і творчых якасцей асобы. Заданні такога тыпу блізкія да даследчых з элементамі творчасці. У працэсе навучання яны маюць характар падрабязных інструкцый. Паступова інструкцыі скарачаюцца да ўказанняў на дзейнасць і, урэшце, абмяжоўваюцца пастаноўкай задачы і кантролем яе выканання.

Адпаведна з узроўнямі прадуктыўнай дзейнасці вучняў можна вылучыць пяць тыпаў практыкаванняў: узнаўляльныя, рэканструктыўна-варыятыўныя, эўрыстычныя, даследчыя і творчыя. У адукацыйным працэсе практыкаванні вышэйназваных тыпаў выкарыстоўваюцца ў комплексе. Ніводны з гэтых тыпаў не можа быць элімінаваны, паколькі "практычнае асваенне ажыццяўляецца не на базе механічных трэніровачных практыкаванняў, а ў выглядзе канвеернай сістэмы мэтанакіраваных вучэбных дзеянняў" [6, с. 72]: узнаўленне, паўтарэнне па прапанаваным узору (рэпрадуктыўная дзейнасць), часткова прадуктыўная, пошукавая, прадуктыўная творчая дзейнасць.

Зыходным прынцыпам канструявання творчых заданняў па літаратуры з'яўляецца прынцып "пагружэння" ў жанравую прыроду твора. Гэты прынцып заснаваны на тым, што практыкаванні жанравай накіраванасці прадыктаваны мастацкай прыродай твора.

Існуюць наступныя творчыя заданні, абумоўленыя характарам эпічнага жанру: чытанне па асобах (калі тэкст насычаны дыялогамі), мастацкае раскаванне, слоўнае маляванне, творчы пераказ, складанне характарыстык (індывідуальных, параўнальных, групавых) персанажаў, стварэнне пейзажных і партрэтных замалёвак, стылістычны эксперымент, напісанне старонак дзённіка (лістоў) літаратурнага героя, стварэнне кодэкса гонару літаратурных герояў, інтэрв'юіраванне літаратурнага героя, складанне гісторыі з апорай на сэнсавую піраміду, "дадумванне" ("дапісванне") твора, стварэнне кадраплана, інсцэніраванне апавядальных твораў ці іх частак, стварэнне відэароліка да пэўнага эпізоду, буктрэйлера паводле вывучаемага твора і інш.

Пры разглядзе паэтычнага твора выкарыстоўваюцца заданні, што стымулююць уласную вершатворчасць вучняў: дапісванне апошняга радка або штрафы верша, напісанне вершаў на зададзеную тэму па апорных словах ці без іх, напісанне вершаў па зададзенай схеме чаргавання радкоў (трыялет, актава, санет), напісанне вершаў па прапанаваных рыфмах (бурымэ) і інш. Арамя таго, "падказка гатовых рыфмаў зусім не азначае, што свой верш трэба складаць толькі па іх, яна даецца для таго, каб абудзіць творчую фантазію і вобразныя ўяўленні вучняў" [7, с. 82].

Для спасціжэння асаблівасцей драмы як адмысловага віду слоўнага і тэатральнага мастацтва раіцца звярнуцца да эфектыўных практыкаванняў жанравай накіраванасці: стварэнне мізансцэн, кадрапланаў, "рэжысёрскіх рэмарак", "рэжысёрскага каментарыя", прайграванне роляў рэжысёраў (складанне рэжысёрскага плана спектакля), акцёраў (прэзентацыя ўласнага "бачання" выканання адной з роляў), дэкаратараў (распрацоўка эскізаў дэкарацый да асноўных эпізодаў твора), касцюмераў (распрацоўка эскізаў касцюмаў і грыму), мастакоў (распрацоўка афіш да спектакля, праграм, запрашальных білетаў у тэатр) і інш. Як бачым, сувязь драматургіі з тэатрам (а ў апошні час – з кіно, тэлебачаннем, радыё, інтэрнэтам) дае падставу гаварыць аб выкарыстанні спецыяльных "тэатральных" прыёмаў пры яе вывучэнні.

Зыходзячы з прынцыпу фарміравання спосабаў дзейнасці і іх паслядоўнасці ў нашым даследаванні [гл.: 4] распрацавана група праксіялагічных (ад грэч. 'дзеінасны') практыкаванняў, накіраваных на авалоданне спосабамі творчай дзейнасці. Спосабы дзейнасці эксплікуюцца як алгарытмы дзейнасці, узоры, што ўстанаўліваюць парадак вучэбных аперацый па выкананні заданняў да творчых практыкаванняў (узор-ілюстрацыя, узор дзеяння і яго выніку, культурна-гістарычны ўзор (у

тэрміналогіі А. В. Хутарскога [8, с. 72]), узор гатовага адукацыйнага прадукту).

Фактычна кожнаму вучню прапануецца пакрокавы алгарытм дзейнасці:

- 1) вучэбная матывацыя і мэтавызначэнне;
- 2) вучэбнае заданне і яго выкананне з дапамогай адпаведных дзеянняў;
- 3) інтэрыярызацыя (усведамленне ўзору);
- 4) экстэрыярызацыя (практычная рэалізацыя ў творчай дзейнасці засвоеных ведаў, уменняў і адмыслова мастацкіх здольнасцей);
- 5) творчае самавыяўленне;
- 6) рэфлексія.

Па выніках выканання такіх практыкаванняў можна меркаваць пра ступень сфарміраванасці ў вучняў творчых уменняў і кіравацца гэтым у далейшай дзейнасці. Акрамя таго, навучанне набывае захапляльную форму.

Такім чынам, вызначаючы тыпалогію практыкаванняў мы зыходзім з асаблівасцей псіхалогіі ўспрымання сучасных вучняў і жанравай спецыфікі мастацкага твора. Гэтыя віды прадметна-творчай дзейнасці, шмат у чым прадыктаваныя самой "прыродай" тэксту, развіваюць інтэртэкстуальны слых чытачоў, моўную чуйнасць, асацыятыўнае мысленне, дапамагаюць пераадолець зместава-стылістычны бар'ер і актывізуюць успрыманне. Творчыя практыкаванні – разнастайныя па змесце і форме іх выканання – развіваюць агульныя і спецыфічныя мастацкія здольнасці вучняў, культуру ў цэлым. Яны накіраваны на рэалізацыю адной з асноўных мэт літаратурнай адукацыі – выхаванне асобы з выразна выяўленымі творчымі схільнасцямі, здольнай да ўспрымання прыгожага, інтэлектуальнага і духоўнага развіцця.

Вартасць прапанаванай шматаспектнай тыпалогіі заключаецца ў яе адкрытым характары: пры з'яўленні новых метадычных даследаванняў новыя тыпы практыкаванняў зоймуць сваё месца ў класіфікацыі, не парушаючы яе адзінства.

Літаратура

1. Методыка выкладання беларускай літаратуры: вучэб. дапам. / Л. В. Асташонак [і інш.]; пад рэд. В. Я. Ляшук. – Мінск, 2002.
2. Кудряшев, Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя / Н. И. Кудряшев. – М., 1981.
3. Перевозная, Е. В. Внеурочные формы организации обучения литературе / Е. В. Перевозная // Русский язык и литература. – 2009. – № 9. – С. 41–44.
4. Праскаловіч, В. У. Метадалогія культуратворчага развіцця вучняў V–XI класаў у працэсе навучання беларускай літаратуры / В. У. Праскаловіч. – Мінск, 2013.

5. Голенков, В. В. Подход к индивидуализации обучения на основе исследования межполушарной асимметрии головного мозга / В. В. Голенков, Е. Б. Филиппова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 10. – С. 34–47.
6. Яленскі, М. Г. Лінгвадыдактычная парадыгма асобасна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе / М. Г. Яленскі. – Мінск, 2002.
7. Карухіна, В. А. Урокі беларускай літаратуры ў 8 класе: вучэб.-метадыч. дапам. для настаўнікаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэд. адукацыі, з беларус. і рус. мовамі навучання / В. А. Карухіна, П. І. Лявонава, І. М. Слесарава. – Мінск, 2006.
8. Хуторской, А. В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М., 2000.

*Т. В. Рубаник (Республика Беларусь, Минск,
Белорусский государственный университет)*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И
РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СЛОВАРЕМ ПОСЛОВИЦ И
ПОВОРОК В. П. ЖУКОВА**

Паремиологические высказывания включают множество пословиц, поговорок, загадок, которые раскрывают представления людей о природе и ее явлениях, верованиях, национально-культурных традициях. Именно поэтому при изучении любого языка невозможно оставить без внимания этот источник лингвокультурологической информации, позволяющий уяснить базовые ценностные категории, определяющие сознание говорящих на данном языке.

Словарь – это классическое средство обучения, которое помогает иностранным обучаемым воспринимать единицы языка, осмысливать и запоминать их, тренироваться в использовании. Выявим дидактические возможности словаря пословиц и поговорок В.П.Жукова на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. Все сведения, необходимые для понимания целей и задач автора, специфики словаря и технологии работы с ним, содержатся во введении, значимость которого, к сожалению, не всегда понятна студентам-инофонам. Преподаватель, пользуясь случаем, должен акцентировать внимание обучаемых на важности указанной структурной части книги, подробно рассмотреть введение и сформулировать основные методические рекомендации по работе со словарем.

Жуков В.П. начинает с объяснения понятия "пословица" и предлагает следующую дефиницию: "Чаще всего под пословицей понимают меткое образное изречение (обычно назидательного характера), типизирующее самые различные явления жизни и имеющее форму законченного предложения (простого или сложного)" [1,с. 10].

Не оставляет без внимания исследователь проблемные аспекты жанровых разграничений паремий: "Под пословицами в широком смысле мы понимаем краткие народные изречения, имеющие одновременно буквальный и переносный (образный) план или только переносный план и составляющие в грамматическом отношении законченное предложение... Грани, отделяющие пословицы от поговорок, условны" [1,с. 11-12].

Поскольку в пословицах присутствует переносный смысл, для иностранных обучаемых требуется их пояснение (толкование). Жуков В. П. разграничивает пословицы по "степени смысловой мотивированности" [1,с. 13] и по этому основанию выделяет 3 типа данных выражений:

1) пословицы, которые современными носителями языка не употребляются в "буквальном, прямом смысле" (эти выражения соотносимы с фра-

зеологизмами "*Перемелется, мука будет. Своя рубашка ближе к телу. Быть бычку на веревочке*", поэтому сложны для восприятия инофонами [1, с. 13];

2) пословицы с двойным планом (прямым и иносказательным), например: "*Что посеешь, то и пожнешь. Лежачего не бьют. Любишь кататься, люби и саночки возить*" [1, с. 13];

3) выражения (как отмечает исследователь, обычно поговорки) в буквальном смысле, например: "*Муж любит жену здоровую, а сестру богатую. Бедность не порок. Старый друг лучше новых двух*" [1, с. 13].

Отталкиваясь от "смысловой мотивированности" пословично-поговорочных выражений, ученый описывает различные подходы к толкованию их смысла:

– выражения, в которых слова употребляются в прямом значении и поэтому не требуют толкования ("*Кончил дело – гуляй смело*") [1, с. 14];

– выражения, в котором слова утрачивают прямое значение, поэтому "в составе предложения, посредством которого передается смысл той или иной пословицы, нет и не может быть ни одного слова, которое бы одновременно входило в толкуемую пословицу", например: "*Лес рубят – щепки летят* (в значении: "в большом деле не бывает без ошибок, недостатков, жертв") [1, с. 14];

– выражения, состоящие из двух частей:

1 часть – слова, не требующие толкования и переносящиеся в определение;

2 часть – слова в переносном смысле и требующие истолкования, например: "*Пьяному море по колено* толкуется: Пьяному все нипочем, ничего не страшно" [1, с. 14];

– выражения, в которых первая часть подкрепляет смысл второй, требующей, как правило, толкования, например: "*Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами* (в смысле: Не говори ничего лишнего, помалкивай)" [1, с. 14].

Жуков В. П. также подчеркивает, что "пословицы и поговорки обнаруживают свой смысл лишь в живой речи, в контексте", поэтому "кроме логического описания содержания, нередко требуется контекстуально-ситуативная их характеристика" [1, с. 14].

Ученый, помимо толкования смысла пословиц, включает методически важную для обучения иностранных студентов информацию, а именно:

– описание обстоятельств, при которых данное выражение может использоваться, например: "*Гора с горой не сходится, а человек с человеком сойдется* может говориться при неожиданной встрече или расставании на неопределенно долгое время с надеждой на встречу" [1, с. 14];

– особенности коммуникативной ситуации, которые приводятся после смысловой характеристики, например: "*Семь бед – один ответ...* говорит-

ся тогда, когда кто-л., зная за собой какие-н. проступки, снова идет на риск, готовый отвечать за все сразу" [1, с. 15];

– примеры контекстологической характеристики для пословиц и поговорок, которые "не содержат широких жизненных обобщений и нередко являются шаблонным ответом на поставленный вопрос собеседника" [1, с. 15]. Обычно такие выражения включают слова из предыдущей синтаксической конструкции, например: "выражение *Дела как сажка бела* разъясняется таким образом: 'Неважные, плохие дела'. Чаще говорится в ответ на вопрос: "Как дела?"; иногда как нарочито неопределенная характеристика дел, положения" [1, с. 15].

Отмечает Жуков В. П. также вариантность пословиц, обусловленную индивидуальным употреблением, а именно:

1) замену слов, причем не синонимичными вариантами, например: "*Сорока надвое сказала* вместо *Бабушка надвое сказала. Было бы корыто, а собаки найдутся* вместо *Было бы корыто, а свиньи найдутся*" [1, с. 15];

2) перестановку частей выражения, которая изменяет его смысл: "*Лучше жить в зависти, чем в жалости. – Лучшие жить в жалости, чем в зависти*" [1, с. 15];

3) изменение грамматических форм (времени), например: "*На воротах брань не висла. – Брань на воротах не виснет*" [1, с. 15];

4) замена слов другими словами, имеющими свободное значение, например: "Бог не выдаст, *Стессель на губу не посадит* (вместо *свинья не съест*)" [1, с. 15].

Обращая внимание на индивидуальные изменения пословиц, Жуков В. П. рассматривает случаи, которые важны для понимания данных выражений иностранными обучаемыми. Так, не искажают смысл паремий следующие варианты изменений:

– замена слова синонимичным, например: "*Видит око (или глаз), да зуб неймет. Всякому (или каждому) овощу свое время*" [1, с. 16];

– замена местоимения, например: "*Не мой (твой, наш, ваш) воз, не мне (тебе, нам, вам) его везти*" [1, с. 16];

– изменение форм слова, например: "*Кашки (или кашу) маслом не испортишь*" [1, с. 16];

– постановка в пословицу обращения, вводных единиц, частиц, например: "*В тихом болоте, сказывают, черти водятся*" [1, с. 16];

– замена бессоюзной связи союзом, например: "*Делу время, потехе час и Делу время, а потехе час*" [1, с. 16];

– изменение порядка слов: "*Будет и на нашей улице праздник и И на нашей улице будет праздник*" [1, с. 16];

– сокращение или пропуск части выражения при сохранении общего смысла, например: "*Голод не тетка, пирожка не подсунет и Голод не тетка*" [1, с. 16].

Информация о разных видах вариативности в поговорках поможет иностранным обучаемым различать их и правильно интерпретировать данные высказывания.

Все причины появления вариантов пословиц Жуков В. П. разделяет на 4 группы:

1) лексические варианты – изменения в рамках синтаксической конструкции, не добавляющие оттенков смысла в содержание пословицы, например: "**Знает** кошка, чье мясо съела и **Чует** кошка, чье мясо съела. **Один в поле не воин** и **Один в поле не ратник**" [1, с. 16];

2) формально-грамматические, или словообразовательные, видоизменения – варианты в пределах "данной синтаксической конструкции" (не влияют на смысл), например: "**Волков бояться – в лес не ходить** и **Волка бояться – в лес не ходить**" [1, с. 16];

3) лексико-грамматический вариант (изменение и построения предложения, и его лексического наполнения, не влекущие видоизменения оттенков смысла поговорок), например: "**Насильно мил не будешь** (исходная форма) и **Силой милому не быть** (производный лексико-грамматический вариант)" [1, с. 17];

4) структурный вариант является следствием изменения синтаксического строя конструкции при сохранении смысла и лексики, например: "**Видна птица по полету** (исходная форма) и **Видно птицу по полету** (структурный вариант)" [1, с. 17].

Жуков В. П. отмечает также факультативность как функционирование поговорки в языке с позиции полноты строения (слова или даже части поговорки могут опускаться, если это не наносит ущерб смыслу, например: "**Все мы люди, все мы человеки** и **Все мы люди, все человеки. Рука руку моет, и обе белы бывают** и **Рука руку моет** (в современном языке остался только усеченный вариант данной поговорки)" [1, с. 17].

Важной спецификой функционирования поговорок (пословиц и поговорок) является их опора на контекст, потому что изолированно (без контекста или без употребления в речевой ситуации) данные выражения не реализуют свой смысл. Исследователь подтверждает это ссылкой на народную мудрость: "Пословица к слову молвится" [1, с. 17], подбирает цитаты из текстов различной стилевой принадлежности, научных исследований, сборников пословиц и поговорок.

Жуков В.П. избрал алфавитный порядок расположения пословиц и поговорочно-поговорочных выражений, что очень облегчает поиск необходимой поговорки. Доступно, на примерах необходимо объяснить иностранным обучаемым содержание словарной статьи, которое включает следующие компоненты:

- 1) поговорка (пословица / поговорка) в наиболее употребляемой форме;
- 2) толкование и пометы (ударения в словах, которые вызывают затруднения в понимании или произнесении; в круглых скобках даются вариан-

ты; в ломанных скобках приводится фрагмент высказывания, который может быть опущен);

3) ситуативная характеристика;

4) иллюстративный материал;

5) справочная часть, в которой содержатся историко-этимологические сведения, источник происхождения (для заимствованных паремий), раскрывается значение устаревших слов, предлагается перечень форм по данным наиболее авторитетных сборников паремий; отсылки к соответствующей исходной форме паремии, если она начинается с факультативного слова, например: "*Знать сову по полету*" см. "*Видно птицу по полету*".

Дидактическую ценность книги В.П.Жукова "Словарь пословиц и поговорок" определяет информация, необходимая студентам-инофонам для понимания, а также декодирования паремиологических выражений в аутентичном общении, грамотного и осмысленного использования паремий в собственной речи: толкование значения русских пословиц и поговорок (в том числе вариативных примеров); рассмотрение уместности обращения к паремиям; описание коммуникативных ситуаций и обстоятельств, позволяющих включать в речь паремиологические выражения; подбор цитат из художественных произведений, демонстрирующих употребление паремий в реальной речевой практике.

Литература

1. Жуков, В. П. Словарь пословиц и поговорок /В. П. Жуков. – М.: Рус. яз., 2000.

I. М. Саматыя (Рэспубліка Беларусь, г. Мінск,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт)

ВЫВУЧЭННЕ ФУНКЦЫЙ ІНФІНІТЫВА НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ (8 КЛАС)

У лінгвістыцы, як адзначана ў Беларускай граматыцы, “інфінітыў (неазначальная форма дзеяслова) толькі называе дзеянне або стан прадмета, асобы, але не ўказвае на дзеючую асобу” [1, с. 147]. Інфінітыў не выражае значэнняў часу, ладу, ліку і асобы: *Прыемнасць – пазнаёміцца з чалавекам ветлым, радасць – пагутарыць з разумным, удача – знайсціся ў патрэбе са смелым, шчасце – жыць, працаваць з чалавекам сумленным* (М.Танк). З марфалагічных значэнняў, уласцівых дзеяслову, прысутнічаюць толькі значэнні трывання і стану (*лячыць – вылечыць – вылечыцца*).

Цікава характарызаваў інфінітыў вядомы мовазнавец, аўтар падручнікаў па беларускай мове для школ Язэп Лёсік: “Інфінітыў вытварае сваім асноўным значэннем у мове – *назваець*, а ня *выказваець*. Возьмем, напрыклад, дзеяслоў “*хачу*”. Хацець можна шмат чаго, але сам гэты дзеяслоў назваець гэтага ня можа. Тады прыходзіць да яго на падмогу інфінітыў, і мы кажам: *хачу есцьці, хачу спаць, хачу піць, хачу гуляць, хачу вучыцца, хачу жаніцца* і т. далей. З гэтых прыкладаў мы бачым, што дзеяслоў “*хачу*” выказаў, выявіў, а інфінітыў назваў наша хаценьне, назваў тое, чаго мы хочам. Дзеяслоў мог выказаць і нешта іншае, напр.: *стаў, зачаў, люблю есцьці, спаць, гуляць* і т. далей, але інфінітыў ці іншае называе слова павінны назваць тое, што мы *любім*, бо сам дзеяслоў называе здольнасці ня мае” [2].

У сістэматычным курсе беларускай мовы устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання агульнае ўяўленне пра інфінітыў разглядаецца ў 7 класе. Праграмай акрэслена тэма “Неазначальная форма дзеяслова, яе сінтаксічная роля” [3]. Адпаведна ў вучэбным дапаможніку [4] прадстаўлены тэарэтычны матэрыял: азначэнне паняцця, суфіксы інфітыва і іх правапіс, названы сінтаксічныя ролі гэтай дзеяслоўнай формы.

Прафесар В. У. Протчанка адзначаў, што “граматычнае значэнне ў сінтаксісе вызначаецца ў працэсе асэнсавання марфалагічнага выражэння кампанентаў пэўнай структуры. Часціны мовы – гэта лексіка-граматычныя класы слоў, якія ў саставе сінтаксічных адзінак утвараюць сферу граматычнай семантыкі ў саставе сінтаксічных адзінак” [5, с. 53]. А таму слынны метадыст акцэнтуюе ўвагу настаўнікаў на тым, што пры вывучэнні і асэнсаванні сінтаксічных з’яў “трэба кіравацца тым, што асноўны спосаб выражэння граматычных значэнняў у беларускай мове семантычны. <...> Гэта абавязвае настаўніка праводзіць вялікую не толькі граматычную, але і

семантычную работу, неабходную для глыбокага асэнсавання зместу сказаў, іх камунікатыўнай і інфармацыйнай значнасці” [5, с. 51].

Для маўленчага развіцця навучэнцаў вельмі важна паказаць функцыю незначальнай формы дзеяслова, дапамагчы асэнсаваць ролю гэтай дзеяслоўнай формы ў маўленні. Зыходзячы з прынцыпу пераемнасці і перспектыўнасці ў навучанні, у 8-м класе актуалізуецца інфармацыя пра тое, што інфінітыў можа быць любым членам сказа. Васьмікласнікам прапануецца на аснове матэрыялу дапаможніка [6] скласці зводную табліцу з прыкладамі, якая даказвае справядлівасць гэтага тэзіса.

Інфінітыў рухомы ў сінтаксічных адносінах: ён здольны займаць у сказе сінтаксічныя пазіцыі як галоўных, так і даданых членаў сказа. Гэта вызначаецца шэрагам умоў. У першую чаргу неабходна ўлічваць пазіцыю дзеяслова ў сказе: залежная ці незалежная.

У граматычнай аснове “інфінітыў + інфінітыў” адна з незначальных формаў знаходзіцца ў пазіцыі дзейніка, другая – ў пазіцыі выказніка. Напрыклад, у двухсастаўным сказе *Нялёгкая гэта работа – сабраць словы ў сказы, выказваючы свой погляд на праблему* (Г. Пупач) незалежны інфінітыў *собраць* з’яўляецца дзейнікам, падказка тут слова *гэта*, якое заўсёды падае сігнал пра выказнік, у нашым прыкладзе – *работа*. А ў сказе *Чытаць для мяне – найвышэйшая асалода* (Н. Гальпяровіч) незначальная форма дзеяслова выконвае ролю дзейніка. Для замацавання гэтай інфармацыі навучэнцам прапануецца вызначыць ролю інфінітыву ў сказах тыпу: *А найважнейшая тут мэта – звярнуць з дарогі і да цёткі зайсці на час які кароткі* (Я. Колас). *Абыходзіцца з мовай абывяк – гэта значыць : думаць абывяк: недакладна, прыблізна, няправільна.*

На этапе сістэматызацыі ведаў пра спосабы выражэння членаў сказа актуальным будзе “вызначэнне мяжы выказніка ў сінтаксічных канструкцыях тыпу *вырашыў прачытаць і загадаў маўчаць*” [7, с. 16]. Можна прапанаваць васьмікласнікам заданне, сфармуляванае такім чынам, каб вучні самастойна змаглі зрабіць вывад пра прыём размежавання састаўнога дзеяслоўнага выказніка і спалучэння простага дзеяслоўнага з дапаўненнем, якое выражана інфінітывам. Навучэнцам прапануецца практыкаванне: “Вызначце, у якіх сказах выдзеленыя дзеясловы абазначаюць дзеянне адной і той жа асобы, а ў якіх – розных. Якімі членамі сказа з’яўляюцца дзеясловы ў незначальнай форме?”. Маецца на ўвазе, што ў першым выпадку ўжываецца састаўны дзеяслоўны выказнік, а ў другім – спалучэнне простага дзеяслоўнага выказніка з дапаўненнем. Эфектыўным “будзе падбор параў спалучэнняў слоў, аб’яднаных адным і тым ж інфінітывам, які выконвае розныя сінтаксічныя функцыі: *збіраліся вярнуцца – прасілі вярнуцца; працягваў наведваць – раіў наведваць; пачалі збіраць – рэкамендаваў збіраць*” [7, с. 16].

Патрабуюць ўвагі і іншыя члены сказа. Напрыклад, недапасаванае азначэнне часцей за ўсё ўжываецца пры аддзеяслоўным назоўніку: *уменне*

дараваць, здольнасць разважаць, жаданне весяліцца, акалічнасць мэты – пры дзеяслове руху – прыехаў наступаць.

Для замацавання ўмення вызначаць ролю інфінітыва можна прапаноўваць практыкаванні на размежаванне функцый інфінітыва:

1. Сухая прыгожая восень не хацела аддаваць сваё хараство жудасным сілам вайны (І. Шамякін). 2. Я не маю права пакідаць бальніцу (М. Лынькоў). 3. Дзяўчына не магла стрымаць свайго плачу (З. Бядуля). 4. Ну, небажаты, будзем снедаць – ў людзей садзяцца ўжо абедальніцы (Я. Колас). 5. Садзіцца абедальніцы, гасцейкі дарагія. 5. Усё на свеце павучальна. Не лянуйся вучыцца (Звязда). 6. Шкада было таптаць ваўчкоў ўзорыстае лісце і жаўтаватыя пупсікі яшчэ няспелага і непрычэплівага насення (М. Кусянкоў). 7. Дапамагаць нам ніхто не возьмецца. Я сказаў, што не супраць папрасіцца да барона слугаваць. Мадам Серафіна Мішэль не магла не з'явіцца паслухаць доктара, які яе так паспяхова лечыць. Французскія патрыёты лічылі ганьбай пераводзіць муку, калі народ галадае (Л. Рублеўская).

Пры вивучэнні аднародных членаў сказа метадысты раяць звяртаць ўвагу на магчымую граматычную памылку – ужыванне ў рамках аднаго рада аднародных членаў назоўніка і інфінітыву: *Ганна любіла музыку і чытаць*. Атрымліваецца, што прамое дапаўненне і частка састаўнога дзеяслоўнага выказніка, які выражае асноўнае лексічнае значэнне апошняга, займаюць сінтаксічную пазіцыю аднародных членаў, і яны, адпаведна, звязаны адно з адным на аснове спалучальнай сувязі. У такім выпадку на этапе выпраўлення памылкі інфінітыў ператвараецца ў аддзяслоўны назоўнік (*Ганна любіла танцы і спева*) ці назоўнік (калі гэта магчыма) – у інфінітыў (*Ганна любіла танцаваць і спяваць*). У першым выпадку перад намі аднародныя прамыя дапаўненні, у другім – аднародныя састаўныя дзеяслоўныя выказнікі з агульным дапаможным дзеясловам – інфінітывам.)

Размежаванне пабочных канструкцый, у склад якіх уваходзіць інфінітыў, і членаў сказа непасрэдна звязана з пунктуацыйнай нормай: як вядома, такія канструкцыі выдзяляюцца пры дапамозе коскі.

У 8 класе навучэнцы выконваюць заданні па ідэнтыфікацыі сінтаксічных структур з пропускам знакаў прыпынку. Пры гэтым абавязковым з'яўляецца разгорнутае абгрунтаванне васьмікласнікамі свайго меркавання. Напрыклад: 1. Праз белую павалоку фіранак відаць зеляніна вазонаў... (Я. Брыль). 2. Зіма лютуе злуецца відаць не хоча ўступаць месца вясне (В. Дайліда). 3. Майстар можна меркаваць выканаў усё бездакорна. 4. Можна меркаваць што ўсё адбудзецца ў патрэбны час. 5. Пятро – няшчасны чалавек, бо долю сваю можна сказаць знявечыў з-за пасагу. 6. Ужо можна сказаць што бульба ўрадзіла.

Акрамя таго, школьнікі могуць самі прыводзіць прыклады, складаць падобныя пары сказаў.

Нельга праінгараваць на ўроках і ўжыванне спалучэнняў слоў катэгорыі стану і інфінітыву ў безасабовых сказах. Праца з інфінітывам ахоплівае многія раздзелы сінтаксісу: граматычная аснова сказа, даданыя члены сказа, аднастаўныя сказы, сказы з аднароднымі членамі і пабочнымі словазлучэннямі. Пры іх вывучэнні патрэбна асаблівая ўвага.

Галоўнае месца ў дзейнасці навучэнцаў займае ідэнтыфікацыя граматычных з'яў мовы і выяўленне іх функцый. Пры гэтым варта выдзяляць групіроўку сінтаксічных канструкцый па той ці іншай прыкмеце, а таксама іх трансфармацыю, якая абапіраецца на патэнцыял сінтаксічнай сінаніміі, і, вядома ж, складанне ўласных сказаў у адпаведнасці з вызначанай мадэллю, уключэнне іх у тэкст. Праца з тэкстам, граматычна сфакусаваная, пашырае ўяўленне школьнікаў аб функцыях інфінітыва.

Літаратура

1. Беларуская граматыка. У 2-х ч.. Ч. 1. Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск / АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я.Коласа; [Рэд. М.В. Бірыла, П.П. Шуба]. – Мн. : Навука і тэхніка, 1985.
2. Лёсік, Я. Некаторы ўвагі да беларускае літаратурнае мовы. – Рэжым доступу: https://knihi.com/Jazep_Losik/Niekatoryja_uvahi_da_bielaruskaje_litaraturnaje_movu.html. – Дата доступу 15.12.2021.
3. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для VII класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання. – Рэжым доступу: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3798-belaruskaya-mova.html>. – Дата доступу 15.12.2022.
4. Валочка, Г. М. Беларуская мова : вучэбны дапаможнік для 7 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / Г.М. Валочка, В.У.Зелянко, С.А.Язерская. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2020.
5. Протчанка, В. У. Шматаспектны аналіз пры вывучэнні сінтаксісу беларускай мовы : Вучэб. дапаможнік для студэнтаў беларус.ааі-няў філал. фак. пед ін-таў. – Мн. : Выш. шк., 1987.
6. Бадзевіч, З. І. Беларуская мова : вучэбны дапаможнік для 8 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / З.І. Бадзевіч, І.М. Саматыя. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2022.
7. Шутан М. И. Виды заданий при изучении инфинитива на уроках по синтаксису VIII-IX классах // Русский язык в школе.– 2020. – Т.81.– № 5.– С. 15–22.

*И. М. Санникович (Республика Беларусь, Минск,
Белорусский государственный университет)*

СОСТАВЛЕНИЕ "СЛОВАРЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ" КАК МЕТОД ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ- ИНОФОНОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Словарный запас индивида – это основа для построения высказываний, поэтому роль лексики для овладения иностранным языком и формирования вторичной языковой личности так же важна, как роль фонетики и грамматики. Именно с помощью лексических единиц люди оформляют и передают свои мысли, т.к. слова помогают отразить действительность, как реальную, так и воображаемую.

Большое значение в работе по обогащению словарного запаса обучаемых играет развитие самостоятельного интереса к овладению словом и пополнению личного запаса лексических единиц. Это можно сделать в процессе знакомства обучаемых с произведениями русской литературы, поскольку чтение художественных текстов "выступает как один из способов расширения словаря: мнемическая деятельность, сопровождающая процесс чтения, обеспечивает запоминание языковых единиц" [1, с. 123].

В учебном пособии М. П. Чесноковой "Методика преподавания русского языка как иностранного" указывается, что "у студентов обязательно должна быть словарная тетрадь для записи новых слов" [2, с. 75]. Исследователь Д. П. Аюшеева отмечает, что "записывать слова можно в столбики: в первом – незнакомое слово, во втором – его перевод на родной язык, а еще лучше толкование слова на изучаемом языке" [3, с. 148].

Подготовка студентов-инофонов на филологическом факультете предполагает не только изучение студентами русского языка, но и знакомство с произведениями русской классической литературы (один из видов аутентичных текстов), при чтении которых они неизбежно столкнутся с лексическими единицами, им незнакомыми. На наш взгляд, целенаправленное составление "**словаря произведения**" является эффективным методом обогащения словарного запаса студентов-инофонов; кроме того, обучаемые на практике могут оценить эффективность такого способа пополнения словарного запаса, что особенно важно в контексте приобретаемой ими специальности (преподаватель русского языка).

Представим фрагмент словаря поэмы М. Ю. Лермонтова "*Мцыри*", который был разработан совместно с китайской магистранткой Чжан Сынин в 2017–2018 учебном году. В ходе чтения лермонтовской поэмы было выписано 100 лексических единиц, которые могут быть трудны китайским студентам для пониманий. Затем был составлен краткий словарь поэмы, оформленный в виде таблицы, где первом столбце в алфавитном порядке размещались лексические единицы, во втором – объяснение их лексиче-

ского значения на русском языке (на основе "Толкового словаря русского языка" С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [4]), в третьем – часть произведения, где лексическая единица впервые была употреблена.

Табл. 2 – Фрагмент словаря поэмы "Мицери"

СЛОВО	ЗНАЧЕНИЕ	ЧАСТЬ
Ака́ция	<i>дерево с кистями белых душистых цветов</i>	26
Алта́рь	<i>жертвенник, сооружение для совершения ритуалов</i>	6
Барс	<i>крупное хищное животное семейства кошачьих с пятнистой шерстью</i>	18
Бэ́дна	<i>очень глубокая пропасть, пучина</i>	10
Бэ́шенство	<i>крайняя степень раздражения</i>	15
Бледне́ть	<i>становиться бледным</i>	21
Бу́ря	<i>ненастье с сильным разрушительным ветром</i>	8
Вене́ц	<i>драгоценный головной убор, корона как символ власти монарха</i>	1
Визжа́ть	<i>издавать высокий и резкий звук</i>	16,18
Воткну́ть / втыка́ть	<i>вонзить что-нибудь острое, тонкое</i>	18
Выть	<i>издавать вой</i>	10
Глуби́на	<i>расстояние от поверхности до дна или до какой-нибудь точки по направлению вниз</i>	12
Густо́й (ср. степ. гуще)	<i>состоящий из многих, близко друг к другу расположенных однородных предметов, частиц</i>	15
Ди́кий (кр. ф. дик)	<i>грубый, необузданный</i>	2
Души́стый	<i>имеющий приятный сильный запах</i>	26

Общеизвестно, что в родном языке у человека имеется **активный словарный запас**, то есть лексические единицы, которые он понимает и употребляет в своей речи, и **пассивный словарный запас**, который он только понимает. Из этого следует, что изучаемые лексические единицы иностранного языка также должны быть разделены на две части – активную и пассивную [5, с. 7].

Представим варианты активного и пассивного словаря рассказа "Реклама – двигатель торговли" Т. Ш. Крюковой, известной российской писательницы, работающей в разных жанрах и для читателей разных возрастов. Словари рассказа были разработаны совместно со студенткой 4 курса Чэнь Сюе в 2018–2019 учебном году.

Особенностью рассказа "Реклама – двигатель торговли" является значительное число слов и выражений, которые можно отнести к группе "эко-

номическая лексика". Кроме того, в тексте было обнаружено большое количество лексических единиц, которые можно отнести к лексике устной речи [6, с. 229]; это разговорные и просторечные слова и выражения. Эту особенность лексического оформления текста можно объяснить тем, что большая часть рассказа представляет собой диалог двух друзей или разговор мальчиков с другими героями повествования.

Из текста рассказа было выписано 60 слов и устойчивых выражений, из них 34 лексические единицы были отнесены к активному словарю произведения, 26 – к пассивному. Оба словаря были оформлены в виде таблицы, где в первом столбце было представлено слово (в порядке появления в тексте), во втором – его лексическое значение на русском языке (на основе "Толкового словаря русского языка" С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [4] и "Фразеологического словаря русского языка" под редакцией А. И. Молоткова [7]).

Так выглядит фрагмент активного словаря рассказа "Реклама – двигатель торговли":

Табл. 3 – Фрагмент активного словаря рассказа "Реклама – двигатель торговли"

СЛОВО/ВЫРАЖЕНИЕ	ЗНАЧЕНИЕ
Генеральный директор	<i>директор крупной, многопрофильной фирмы</i>
Непосвященный	<i>тот, кто не осведомлен о чём-либо</i>
Сидеть на (родительской) шее	<i>находиться на иждивении, содержании; обременять кого-либо; использовать кого-либо в своих интересах</i>
Коммерческий директор	<i>директор, который комплексно руководит продажами, закупками, логистикой и маркетингом компании</i>
Бухгалтер	<i>специалист в счетоводстве и документальном хозяйственном учете денежных средств</i>
Секретарь (секретарша (разг.))	<i>работник, ведающий деловой перепиской, текущими делами отдельного лица или учреждения</i>
Телхранитель	<i>человек, который охраняет, оберегает кого-нибудь</i>
Пиццерия	<i>закусочная с продажей пиццы, здесь же приготавливаемой</i>
21. Соискатель (на должность)	<i>человек, который претендует занять свободное место на том или ином предприятии</i>

В пассивный словарь, составленный в результате лексического анализа рассказа "Реклама – двигатель торговли", вошли слова следующих групп:

1. Разговорные лексические и фразеологические единицы (*фитюлька, отбоя не будет, малолетки* и др.).

2. Просторечные слова (*крыша поехала, схлопотать, миллион баксов, скостить* и др.).

3. Книжные лексические единицы и устойчивые выражения (*возлагать большие надежды, поверженный* и др.).

4. Терминологические сочетания (*интеллектуальная собственность, неправомерные действия* и др.).

5. Устойчивые выражения (*точил червь сомнения, зреть в корень, до глубины души* и др.).

6. Кроме того, в пассивный словарь были включены слова и выражения, которые в словарях не имели специальных пометок (книжн., разг., прост.) (*тщедушная, возглас, крах* (рекламного бизнеса) и др.).

Этот словарь также был оформлен в виде таблицы:

Табл. 4 – Фрагмент пассивного словаря рассказа "Реклама – двигатель торговли"

СЛОВО/ВЫРАЖЕНИЕ	ЗНАЧЕНИЕ
До глубины души	<i>чрезвычайно, очень сильно</i>
Раскрутить	<i>сделать известным, популярным</i>
Нашлёпать	<i>неаккуратно приклеить</i>
(Заработать) первичный капитал	<i>денежные средства компании, которые используются в первые месяцы ее существования для развития</i>
Скостить	<i>уменьшить, убавить</i>
Отбоя не будет	<i>слишком много, более чем достаточно кого-либо</i>
Малолётка	<i>ребенок, маленький мальчик или девочка</i>
Хлопот не оберётся	<i>что-то затяжное, нудное, хлопотное</i>
Тщедушный	<i>хилый, слабосильный</i>
(Деловая) хватка	<i>ловкость, быстрота в действиях, работе</i>

Таким образом, русская литература (классическая и современная, предназначенная для детей или для взрослых) обладает всеми необходимыми качествами, чтобы быть одним из эффективных источников обогащения лексикона иностранных студентов, а составление «словаря произведения» позволяет не только обогатить словарный запас конкретного обучаемого, но и вооружить его одним из перспективных методов работы с лексикой при преподавании русского языка как иностранного.

Литература

1. Княгичева, У. М. Использование художественного текста в преподавании русского языка как иностранного / У. М. Княгичева / Инновационная наука. – 2021. – № 5. – С. 123–125.
2. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М. П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М., 2015.
3. Аюшеева, Д. П. Методы и приемы словарной работы на уроках делового русского как иностранного / Д. П. Аюшеева / Вестник бурятского государственного университета. – 2015. – №5. – С. 147–151.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М., 2004.
5. Денисова, Л. Г. Лексика в курсе интенсивного обучения английского языка в старших классах средней школы / Л. Г. Денисова, С. М. Мезенин // Иностранные языки в школе. – 1993. – №1. – С.5–10.
6. Современный русский язык: в 3 ч. / под ред. П. П. Шубы. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск, 1998. – Ч. 1: Фонетика. Лексикология.
7. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А. И. Молоткова. Издание 2-е, стереотипное. – М., 1968.

3. 3. Сидорович (Республика Беларусь, Гродно, УО “Гродненский государственный университет им. Янки Купалы”)

**ДИСЦИПЛИНА «РИТОРИКА И АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО»
В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Знание основ риторики, культуры речи, стилистики, формальной логики, применение в профессиональной коммуникации основных видов речевой деятельности, использование вербальных и невербальных средств общения, понимание необходимости учитывать логические, психологические, риторические и нравственные аспекты коммуникации, умение корректно, логически грамотно создавать собственные тексты научного стиля, вести диспуты, полемику, дискуссии, обладать умениями анализа и коррекции логической структуры собственного и чужого высказывания – необходимые составляющие профессионализма будущего специалиста.

Для развития лингвистической и риторической культуры современные образовательные стандарты и учебные планы Республики Беларусь предусматривают преподавание дисциплины "Риторика и академическое письмо" для магистрантов высших учебных заведений технических специальностей. Само название курса говорит о практической направленности обучения: это и углубление знаний по риторике, психологии, и овладение коммуникативными компетенциями на основе лингвистического знания в соответствии с будущей специальностью.

Сильная языковая личность диалогического, поликультурного типа должна обладать *"лингвориторической компетенцией"* (выделено автором), которая необходима в сфере профессиональной деятельности, тем или иным образом связанной со словом. Эффективность такой деятельности обусловлена тем, насколько качественно специалист осуществляет разнообразные речевые поступки в разных регистрах, режимах, формах, жанрах речевой коммуникации" [1, с. 7].

Коммуникативная компетентность требует постоянных тренировок в развитии мастерства профессионального общения, поэтому основная цель образования – обучить магистрантов, воспитать грамотную, а также конструктивно ориентированную [2, с. 3] языковую личность, "человека говорящего", то есть владеющего в полной мере речью: умеющего найти содержание для раскрытия общих и конкретных тем, вступить в диалог и, аргументированно обосновав свою позицию, добиться взаимопонимания.

Курс "Риторика и академическое письмо" составлен с учетом современных вузовских требований профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с действующими образовательными стандартами, посвящен формированию речевой культуры в современном мире, разработан на основе исследований по риторике, стилистике, культуре речи, логике, герменевтике, лингвокультурологии, прагматике, теории рече-

вого общения, этике, психологии, нацелен на формирование профессиональной компетентности магистрантов, усвоение обучающимися основных теоретических понятий, на осознание роли риторического знания в современной жизни, на выработку умения использовать полученные знания непосредственно в различных сферах жизни, добиться успеха в выбранной профессии.

Актуальность дисциплины "Риторика и академическое письмо", направленной на развитие коммуникативной компетентности, очевидна и не вызывает сомнения. Коммуникативная компетентность требует постоянных тренировок в развитии мастерства профессионального общения, поэтому основная цель дисциплины – сформировать у обучающихся готовность к эффективной речевой деятельности и коммуникации, научить магистрантов грамотно писать учебные и научные тексты и помочь овладеть основными умениями ораторского мастерства и ведения дискуссии. Курс "Риторика и академическое письмо" позволяет получить знания и навыки саморекламы, презентации собственного продукта образовательной деятельности, успешной и эффективной речевой коммуникации в профессиональной работе и деловом общении. Магистранты смогут развить "лингвистическое чутье" и повысить уровень культуры речевого поведения, будут совершенствовать умения использования соответствующих языковых средств в устной и письменной речи научного и официально-делового стилей. Магистранты научатся вести содержательную дискуссию, оценивать устные и письменные тексты на соответствие правилам риторики, узнают, по каким законам строится научный текст и как пишутся учебные и критические материалы, смогут отредактировать текст, ориентированный на определенную форму речевого общения. В соответствии с определением Г. М. Андреевой общение включает следующие компоненты: восприятие, познание и понимание партнеров по общению (перцептивная сторона), обмен информацией (коммуникативная сторона), выработка единой стратегии взаимодействия (интерактивная сторона) [3].

Основные задачи дисциплины:

- овладеть теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками успешного, эффективного речевого общения в профессиональной деятельности и в различных ситуациях делового общения;
- развивать языковое чутье, умение использовать соответствующие языковые средства в устной и письменной речи научного и официально-делового стилей;
- повысить уровень культуры речевого поведения, совершенствовать умения и навыки владения устной и письменной формами речи.

В результате изучения учебной дисциплины магистрант должен обладать следующими компетенциями:

- знать: основные понятия, положения, концепции и закономерности развития риторики как науки; специфику научной речи, нормы русского

литературного языка и коммуникативные качества речи; теоретические основы и особенности технологии создания устных публичных выступлений; правила и нормы вербального и невербального общения, требования к речевому поведению специалиста в различных коммуникативных ситуациях (В.И. Карасик определяет речевое поведение как "осознанную и неосознанную систему коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека" [4, с. 84]);

– уметь: применять полученные знания в профессиональной и других видах деятельности в области риторической коммуникации; осмысливать и оценивать риторический текст, осуществлять его комплексный анализ; самостоятельно и целенаправленно готовить публичное выступление и достигать коммуникативного контакта со слушателями при его произнесении; участвовать в корректном диалогическом обсуждении поставленных вопросов; импровизировать на любую тему;

– владеть основными методами и приемами практической работы в области целенаправленной, эффективной, результативной и оптимальной коммуникации в сфере профессиональной деятельности; применять знания по риторике в публичных выступлениях; владеть умениями создания устных выступлений и письменных текстов для успешного освоения других учебных дисциплин, для написания и защиты выпускных квалификационных работ, для научно-исследовательской деятельности и грамотного представления ее результатов.

Усвоив основные термины риторики, применив правила "считывания" знаков как носителей информации на практике, выпускник сможет чувствовать себя более уверенно в общении с людьми и в написании текстов различной жанрово-стилистической направленности.

Содержание учебного материала отобрано и построено на принципах научности, системности, фундаментальности и преемственности, носит междисциплинарный характер. Изучаемые разделы ("Риторика как наука и учебная дисциплина", "Устная публичная речь", "Оратор и аудитория", "Структура риторической деятельности", "Речевая культура и техника речи", "Особенности академического письма") включают необходимый теоретический материал, обеспечивающий объективное представление о риторике, риторическом каноне, об особенностях научного стиля, о стратегиях и тактиках в процессе общения.

Основные термины, которыми должен владеть обучаемый: ораторское мастерство, публичная речь, профессиональный диалог, имидж оратора, типы аудитории, риторический канон (5 этапов работы с текстом: *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Memorio*, *Actio*), коммуникативные качества речи (правильность и литературная норма, логичность, чистота, уместность, точность, выразительность, богатство), речевой этикет, компоненты речевой техники (постановка речевого дыхания, улучшение голоса, работа над дикцией, интонационная выразительность речи), стилистика и функцио-

нальные стили (научный, публицистический, официально-деловой, художественный, разговорный; стиль рекламы, типы академического письма) и их жанровое разнообразие, диалогические жанры устной речи (полилог, диспут, дискуссия), теория аргументации.

Организация учебного процесса осуществляется на основе компетентностного и личностно ориентированного подходов при использовании инновационных технологий и предусматривает расширение культурологической, этической, эстетической компетенций обучаемых, повышение интереса к изучению языковедческих дисциплин, саморазвитие и развитие мыслительных умений и критического мышления, сопровождение и поддержку коллективной и самостоятельной деятельности обучающихся со стороны преподавателя, проведение исследовательской деятельности и продуктивного взаимодействия. Дисциплина имеет ярко выраженную практическую направленность, поэтому особое значение приобретают именно практические формы работы: реферирование, тезирование, анализ текстов-образцов, чужих и собственных публичных выступлений, риторический анализ научного текста, творческие задания (проектирование риторических разминок, "размножение идей", составление алгоритмов чтения текстов и др.), участие в конкурсе ораторского мастерства, проведение круглых столов и дискуссий и др. Система занятий целенаправленно организована таким образом, чтобы магистрант был ведущим, а не ведомым участником образовательного процесса.

Задание 1. Дайте определение следующим жанрам научной речи, назовите их формальные и структурно-содержательные отличия, приведите примеры на каждый жанр: *монография, статья, доклад, курсовая работа, дипломная работа, диссертационная работа, реферат, автореферат, аннотация, конспект, тезисы, патентное описание, отчет, отзыв, рецензия, анализ, обзор, резюме, учебник, словарь, методическое пособие, учебное пособие, программа, справочник, каталог, экспертное заключение, изобретение, стандарты, рекламация, спецификации, авторское свидетельство.*

Задание 2. Составьте речевой портрет известного Вам оратора XXI века. С помощью каких приемов, по Вашему мнению, он добивается успеха в произнесении речей? Приведите примеры используемых оратором языковых средств. Составьте свои рекомендации оратору.

Задание 3. Назовите характеристики риторического идеала. Перечислите возможные источники изучения речевого поведения в аспекте риторически положительной образцовой речи. Кто из известных Вам людей соответствует Вашему представлению о риторическом идеале? Обоснуйте свой выбор.

Задание 4. Предложите постулаты современного риторического идеала и «антиидеала» (не менее 10 позиций). Приведите примеры.

Задание 5. Запишите вопросы, какие должен задать себе оратор, изучая аудиторию своих слушателей и готовясь к публичному выступлению.

Задание 6. Приведите примеры ситуаций, соответствующих данным параметрам: *этично и законно; неэтично и незаконно; этично, но незаконно; неэтично, но законно.*

Задание 7. Подготовьте выступление на одну из предложенных тем: *Речевой этикет в Интернете. Школьный речевой этикет. Воинский речевой этикет. Научный речевой этикет. Религиозный (православный / католический) речевой этикет. Светский речевой этикет. Дипломатический речевой этикет.*

Задание 8. Схематично нарисуйте структуру аргументативного текста. Приведите пример аргументативного текста на любую тему, объёмом 300–400 слов. Проанализируйте аргументы из выбранного Вами текста.

Задание 9. Ознакомьтесь с правилами подготовки публичных лекций, представленных в формате TED. Разработайте схему анализа и оценки эффективности публичного выступления. Обратите внимание на содержание речи, ее композицию, речевую подготовку выступающего, взаимодействие с аудиторией, средства воздействия и привлечения внимания, внешний облик оратора. Оцените в соответствии с вашими параметрами успешность одного публичного выступления.

Задание 10. Напишите текст на научную тему в соответствии с правилами создания публичной речи, дополнив его презентацией (не менее 10 слайдов). Приготовьтесь озвучить Ваше высказывание на занятии.

Задание 11. Подготовьте бизнес-презентацию Вашего рекламного продукта.

Задание 12. Предложите темы для дискуссий (не менее 5) и обоснуйте их выбор. Опишите, на какую аудиторию рассчитана каждая тема.

Целесообразно использование в курсе следующих методов: ИТ-технологии, проблемное обучение, методы научного исследования, метод тематических исследований, обучение на основе опыта. Активное общение преподавателя с магистрантами в чате, через электронную почту, социальные сети, коммуникационные платформы помогает освоить основные направления дисциплины.

Таким образом, дисциплина "Риторика и академическое письмо" призвана формировать у магистрантов профессиональные коммуникативные качества будущего специалиста (мыслить точно, последовательно, доказательно, уметь критически оценивать речевую ситуацию), а также познакомить будущих выпускников с научными основами, содержанием и методами убеждения, выработать умения самостоятельного логического анализа высказываний в профессиональной деятельности. Предложенный курс отражает специфику дисциплины, представляет системный подход к обу-

чению магистрантов культуре общения и будет способствовать эффективному решению актуальных задач в области коммуникации.

Результаты (творческие проекты, презентации, публичные речи, отчеты и др.) показали, что изучение данной дисциплины помогает магистрантам адаптироваться в профессиональной деятельности, сформировать открытую для общения личность, компетентную, способную к сотрудничеству, к речевому творчеству, к межкультурному взаимодействию, владеющую важнейшим инструментом достижения социального, профессионального и личного успеха в жизни – умениями успешной коммуникации.

Литература

1. Ворожбитова, А. А. Лингвориторика : основы речевого самосовершенствования / А. А. Ворожбитова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Сочи, 2018.
2. Мурина, Л. А. Практикум по теории риторики / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : БГУ, 2003.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 1996.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М., 2004.

Д. Д. Субботина, Е. Э. Штукина (Российская Федерация – Республика Казахстан, Челябинск – Костанай, Костанайский филиал ФГБОУ высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет»)

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ: НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ГРАМОТНЫЙ ГОРОД»

В педагогической практике использование метода проектов может целенаправленно решать задачи индивидуально ориентированного образования. Действенность этого метода обусловлена тем, что он позволяет обучающимся выбрать деятельность по интересам, которая соответствует их способностям, и направлен на формирование у них знаний, умений и навыков. Выполняя проекты, учащиеся осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, восполнять пробелы, приобретать опыт решения творческих задач. Повышается мотивированность обучения; развиваются познавательные интересы [7, с. 227].

Проектное обучение может рассматриваться как дидактическая система, а метод проектов – как компонент системы, как педагогическая технология, которая предусматривает не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний, приобретение новых.

В цифровую эпоху массовая коммуникация оказывает беспрецедентное влияние на все сферы человеческой деятельности, в том числе и на формирование общей грамотности. Во многом это обусловлено тем, что тексты массовой коммуникации являются источником значимой для индивида информации о природной и социальной реальности, на основе которой он принимает жизненно важные решения. Однако массовое тиражирование ошибок, разрушающих норму устной и письменной литературной речи, формирующих негативное отношение к языковой норме (и опосредованно – к социальной норме вообще), способствует внедрению в сознание людей новых моделей межгрупповых и межличностных отношений и стереотипов поведения.

Лингвистические дискуссии, возникшие в 1910–1930-е годы относительно путей развития современного русского литературного языка, породили потребность в разграничении явления неграмотности с нормативными явлениями, отражающими поступательное развитие языка в русле пушкинской тенденции к демократизации. Вследствие этих дискуссий появилась необходимость найти языковую категорию, которая позволила бы отделить одни явления от других и продемонстрировать связь, существующую между устроенностью языковой системы и культурным развитием нации. Ею и стала языковая норма. Оставляя в стороне теоретические дискуссии о языковой норме, участники проекта приняли следующее определение литературной нормы: «Это относительно устойчивый способ (или способы) выражения, отражающий исторические закономерности развития языка, закреплённый в лучших образцах литературы и предпочитаемый образованной частью общества» [2].

Безусловно, основной объем работы по выполнению сложной задачи формирования культурного и грамотного человека выполняет система образования, но большое значение в образовательном отношении имеют и тексты, которые мы видим сегодня на улицах населенных пунктов и текстовом контенте Интернет-ресурсов.

Отметим, что помимо приведенных в качестве общего обоснования проблемы отступлений орфографического характера, тексты массовой коммуникации, доступные для лингвистического анализа в поликультурном социуме (в частности г. Костаная и области северного региона Казахстана), изобилуют грамматическими, пунктуационными и лексическими ошибками. Для составляющих тексты и пишущих в социальных сетях отступление от нормы становится самой нормой. Единственное условие: «Лишь бы было понятно!»

В этой связи студенты-филологи выступили с инициативой создания странички в социальных сетях, которая будет пропагандировать грамотное письмо не только в официальных документах и школьных тетрадях, но и в текстах массовой коммуникации.

Так, в 2018 г. на базе Вузовской академической лаборатории межкультурных коммуникаций Костанайского филиала Челябинского государственного университета стартовал проект под названием «Грамотный город».

«Грамотный город» – это одновременно научно-исследовательский и социально значимый проект, который подразумевает совместную деятельность педагогов и учащихся. Предпосылками реализации проекта явились: аккумуляция результатов научно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках подготовки научных статей, курсовых и выпускных квалификационных (дипломных) работ, материалов учебных и производственных практик.

Совместная проектная деятельность учащихся и педагогов основывается на ряде общих подходов, положенных и в основу обновленного содержания школьного образования в Казахстане. Назовем один из них: социально-конструктивный подход в обучении, основанный на утверждении о том, что обучение должно быть направлено на взаимодействие посредством диалога – обсуждения, дебатов, сотрудничества, совместного построения знаний, формирования представлений и навыков [1, с. 86]. В Республике Беларусь это можно сопоставить с вниманием, традиционно уделяемым совершенствованию дискуссионных жанров диалогической речи [5; 6], а также с развитием теории эвристического полилога [3].

Реализация работы происходит следующим образом: модераторы и активисты проекта находят и фотографируют найденное на улицах города отступление от норм русского языка, далее происходит описание, комментирование ошибок и правил, на которые следует обратить внимание при составлении подобных текстов (с использованием учебной и справочной литературы). После готовый пост с фотографией и описанием выкладывается в профиль «Грамотного города».

Приведём пример задания для 5 класса: «Найдите 20 ошибок в правописании имен прилагательных в текстах рекламы г. Костаная или постах сети Ин-

тернет. Исправьте их. Прокомментируйте ошибки. Отправьте работу администраторам странички в сети Instagram по ссылке».

Параллельно старшекурсниками ведется работа по составлению постов, разъясняющих основные правила языка.

В течение пяти лет остаются актуальными:

1. Передача на письме фонемного состава слов.
2. Слитные, раздельные и дефисные написания слов.
3. Употребление прописных и строчных букв в отдельных словах и словосочетаниях.
4. Орфография иноязычных слов.
5. Орфографическая вариативность.

В период прохождения производственных практик на базе общеобразовательных организаций г. Костаная и области с начала работы над проектом было установлено, что современные учащиеся – даже самые грамотные из них – слабо владеют навыками комментирования, что в традиционной школе достигалось путем использования известного методического приема комментированного письма.

К разработке проекта присоединились ученики школ нашего города и области под руководством заинтересованных педагогов – руководитель научного кружка Франк Антонина Степановна, под руководством которой ученики 8-х и 10-х классов неоднократно являлись победителями и призерами научных мероприятий.

Активисты проекта считают и подтверждают это в ходе дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности, что разработанные задания с учётом календарно-тематического планирования в 5–10 классах способствуют развитию внимания у учащихся, повышению уровня грамотности, интереса к образовательному процессу и развитию навыков по орфографии, пунктуации и другим разделам курса русского языка; способствуют формированию умения эффективно использовать социальные сети, в том числе и в образовательных целях.

Безусловно, что одной из проблем современного общества, напрямую связанной и с падением грамотности, является потеря интереса к чтению качественной литературы. Читательская грамотность среди казахстанских школьников упала: это показывают результаты международного исследования PISA – Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся, тест, оценивающий функциональную грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике. Отмечается потеря интереса к обучению, поэтому сейчас очень активно ведется экспериментальная деятельность по внедрению в учебный процесс новых форм и приемов работы, в том числе с использованием возможностей Интернет.

Ресурсы Интернет имеют большое значение при обучении русскому языку, без них становится невозможным реальное общение на обучаемом языке, предоставление доступа к аутентичным материалам и огромному количеству учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видеоформатах [4].

Таким образом, по мере развертывания проекта «Грамотный город» в рамках изучения проблем, связанных с ухудшением состояния грамотности, «родился» мини-проект «Читай, Костанай!». В форме постов социальной рекламы и буктрейлеров и др. форм пропагандируется чтение художественной литературы: от классики до современности. Кроме того в сети Инстаграм студентами проводятся самостоятельно разработанные интерактивные игры, например, «Угадай по цитате» и др.

Однако в отчетах по практикам будущие учителя русского языка и литературы – участники проекта всё же осознанно замечают, что далеко не все школьники проявляют интерес к новым формам работы: многие просто увеличивают процент подписчиков.

Итак, на настоящем этапе работы в «Грамотном городе» активные участники проекта сформулировали профессиональную задачу – внедрить в привычную атмосферу школьника работу по развитию читательской грамотности, то есть формирование универсальных учебных действий: чтение и работа с информацией.

Литература

1. Глоссарий к уровневым Программам курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, разработанным Центром педагогического мастерства совместно с Факультетом образования Кембриджского университета: учебно-методическое пособие – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012. – 164 с.

2. Горбачевич, К. С. Изменение норм русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – Л., 1971. – С. 60–40.

3. Король, А. Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразие в поисках единства? / А. Д. Король, И. В. Таяновская // Русский язык и литература. – 2019. – № 8. – С. 58–62.

4. Низовая, И. Ю. Использование образовательных ресурсов интернета в области изучения и преподавания русского языка [Электронный ресурс] / И. Ю. Низовая // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-obrazovatelnyh-resursov-interneta-v-oblasti-izucheniya-i-prepodavaniya-russkogo-yazyka>.

5. Русский язык: учеб. пособие для 10-го кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. ср. образования, с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Е. Е. Долбик, П. П. Шуба [и др.]. – Минск: НИО, 2011. – 254 с.

6. Русский язык: учеб. пособие для 10-го кл. учреждений общ. ср. образования, с белорус. и рус. яз. обучения / В. Л. Леонович, В. А. Санникович, Ф. М. Литвинко, Л. А. Мурина [и др.]. – Минск: НИО, 2020. – 296 с.

7. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования (5-11 классы). – М.: Прометей, 2012. – 376 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНО-ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ

В современном динамичном обществе, отмеченном проявлениями профессионально-деловой конкуренции и мобильности, ценятся разносторонне образованные, творческие люди, которые могут генерировать новые и нестандартные идеи. Помимо этого, от успешного человека в наше время требуется достаточно высокий уровень речевого развития. Задачей современной школы становится выявление и развитие предпосылок для совершенствования указанных качеств личности.

Для того, чтобы обучающийся мог осознанно прийти к выбору профессии, необходимо развивать комплекс следующих социально и личностно значимых качеств:

- когнитивных (познавательных): любознательности, познавательной настойчивости и целеустремленности, широты кругозора, способности к анализу и синтезу и т.д.;
- коммуникативных: открытости, искренности, коммуникабельности, позитивной настроенности, умения отстаивать свои идеи и т.п.;
- организационно-деятельностных (методологических): ответственности, волевой саморегуляции и выдержки, последовательности и планомерности в поведении, требовательности к себе, самоанализа и самооценки и под. [1, с. 32; 2, с. 3; 3, с. 5; 4, с. 76; 5, с. 227].

Для формирования вышеперечисленных качеств, необходимых для готовности освоить ту или иную профессию, проводится работа во время уроков, воспитательных мероприятий и других видов взаимодействия в системе “учащийся – педагог – школа”. Применяются разнообразные приемы, методы и формы работы. Значительную роль можно отвести такой организации обучения, как проблемно-эвристическая.

Проблемно-эвристическое обучение – это особый тип обучения, основой которого являются принципы проблемности и открытости заданий, направленных на формирование познавательной самостоятельности учащегося, на разностороннее развитие его личности, посредством систематического решения учебных проблем, выполнения им мыслительных операций и создание собственных образовательных продуктов.

С научной и практической точек зрения проблемно-эвристическое обучение реализует цель современного образования: воспитание ученика, который может учиться самостоятельно, что ориентирует педагога и учащегося на достижение неизвестного им заранее результата. Данный метод обучения способствует развитию инициативности учащихся; формируется положительная внутренняя мотивация в результате поиска нового знания; развиваются умения

творческого подхода к поиску ответов на поставленные вопросы, к использованию полученных знаний, умений и навыков в новых, нетиповых ситуациях. Немаловажным является повышение самооценки обучающихся. Знание учащихся становится целостным и личностно окрашенным. С социальной и личностной точек зрения эвристическое обучение способствует развитию интеллектуальной, духовно-нравственной, творческой культуры учащихся, что выдвигается как универсальная задача в построении учебных дисциплин. Развитие человека-творца, организатора, созидателя относится к социально значимым «вызовам» современности.

Все приемы проблемно-эвристического подхода в обучении способствуют воспитанию целеустремленной личности. Среди них можно выделить общелогические и присущие всем технологиям обучения (анализ, синтез, сравнение и сопоставление, классификацию и дифференциацию) и особенно характерные для уроков филологического цикла. Среди последних – лингвистический эксперимент, постановка проблемных и эвристических вопросов, создание проблемных языковых ситуаций, выполнение как проблемных, так и эвристических (открытых) заданий и решение соответствующих задач и др.

Проблемный вопрос – это вопрос, на который учащийся не может дать ответ с помощью имеющихся знаний, и ему необходимо самостоятельно найти этот ответ. Данный вид вопроса не подразумевает ограниченности припоминанием и воспроизведением информации, характерными для обычного вопроса.

Проблемная задача (М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.) – это форма организации учебного материала с заранее заданными условиями и неизвестными данными. Учащиеся для поиска этих данных должны анализировать факты, выяснять причинно-следственные связи. Такая задача решается с помощью математических расчетов, поисковой лабораторной работы, а непосредственно на уроках русского языка – путем словесного рассуждения. Проблемная задача имеет оригинальное решение: чтобы ее решить, невозможно воспользоваться только лишь готовым алгоритмом либо образцом. Решая проблемные задачи, учащийся приобретает и совершенствует знания, которых не хватало для их решения.

Одним из наиболее часто используемых приемов является анализ проблемной ситуации. Под проблемной ситуацией можно понимать ситуацию смыслового и деятельностного конфликта между знаниями, представляющими собой прошлый опыт, и незнанием того, как объяснить некие новые явления. Проще говоря, это такая ситуация, когда учащийся хочет решить какие-то ставящие его в затруднение задачи, но у него нет достаточных знаний и он должен сам их найти.

Эвристическое задание – это учебное задание, имеющее целью создание учеником личного образовательного продукта с использованием эвристических способов и форм деятельности [см., в частности: 8; 9]. Данная трактовка принята в нашей работе [10].

Задачи и задания открытого типа значительно развивают языковые и речевые способности учащихся, поскольку требуют активной мыслительной деятельности, использования большего количества устных ответов, рассуждений для обоснования собственного мнения, чем органично пополняется словарный запас и совершенствуется грамматический строй речи школьников.

Таким образом, применение проблемно-эвристических приемов на уроках активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию их интеллектуального потенциала, учит ставить цели, рефлексировать и познавать себя, что непосредственно позволяет формировать и совершенствовать языковую, лингвистическую, речевую и коммуникативную компетенции, которые понадобятся в процессе приобретения любой профессии. Комплекс данных характеристик определяет перспективный индивидуально-личностный портрет выпускника, обладающего важнейшей современной «компетенцией к приобретению компетенций» – к их приращению и совершенствованию.

Литература

1. Хуторской, А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
2. Король, А.Д. Методология, содержание и практика реализации инновационного образования в БГУ в контексте Университета 3.0 / А.Д. Король, О.И. Чуприс, Н.И. Морозова // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2018. – № 6. – С. 3–7.
3. Проектирование и применение заданий эвристического характера в процессе коммуникативно-речевой подготовки обучающихся // Роль университетского образования и науки в современном обществе : материалы междунар. науч. конф., Минск, 26–27 февр. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: А. Д. Король (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 420–425.
4. Таяновская, И. В. Лингвометодические основы развития учебно-коммуникативных текстообразующих умений школьников / И. В. Таяновская. – Минск: РИВШ, 2006. – 272 с.
5. Таяновская, И. В. Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования: русский язык в белорусской школе (5–11 классы) / И. В. Таяновская. – М. : Прометей, 2012. – 376 с.
6. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе: кн. для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
7. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 205 с.
8. Король, А. Д. Обучение через открытие: в поисках ученика: книга для учителя и родителя / А. Д. Король. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Выш. шк., 2019. – 253 с.
9. Король, А. Д. Как разработать эвристическое задание? / А. Д. Король // Нар. асвета. – 2014. – № 3. – С. 12–15.
10. Толкач, Р.Р. Использование проблемно-эвристической организации обучения в работе по речевому развитию учащихся : дис. ... маг.: 1-08 80 02 / Р. Р. Толкач. – Минск, 2020. – 75 с.

*І. С. Чуносава (Рэспубліка Беларусь, Баранавічы,
УА “Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт”)*

КАГНІТЫЎНА-КАМУНІКАТЫЎНЫ ПАДЫХОД ДА ВЫКЛАДАННЯ ЛІНГВАДЫДАКТЫКІ

Авалоданне метадыкай выкладання вучэбных прадметаў з’яўляецца важнай задачай фарміравання прафесійнай кампетэнтнасці будучых педагогаў. Станаўленне асобы будучага настаўніка і яго педагогічнага майстэрства ў значнай ступені залежаць ад засваення метадычных паняццяў, якія характарызуюць асаблівасці адукацыйнага працэсу, падыходы да адбору зместу вучэбных прадметаў, эфектыўныя формы, метады і тэхналогіі навучання. “Метадыка выкладання беларускай мовы” як вучэбная дысцыпліна разглядае агульныя пытанні моўнай адукацыі ў школе, адлюстроўвае спецыфіку дзейнасці настаўніка пры вывучэнні ўсіх раздзелаў школьнага курса беларускай мовы, раскрывае змест працы па развіцці маўлення вучняў.

У сваю чаргу, паняцце “лінгвадыдактыка” ў навуковай літаратуры вытлумачаецца па-рознаму. У вузкім сэнсе слова, лінгвадыдактыка — гэта навука, якая вывучае агульныя заканамернасці навучання замежнай мове, выяўляе эфектыўныя спосабы засваення іншамоўных ведаў, уменняў і навыкаў. Існуе таксама традыцыя выкарыстання тэрміна “лінгвадыдактыка” ў шырокім сэнсе гэтага слова і азначэнне яе як тэорыі навучання мове, якая складваецца пад уплывам асаблівасцей вывучаемай мовы і ўяўляе сабой тэарэтычнае абгрунтаванне працэсу навучання мове, уключае канцэпцыі, змест моўнай адукацыі, арганізацыйныя формы, механізмы даследавання і канструявання працэсу навучання [1, с. 13]. У нашым артыкуле мы прытрымліваемся менавіта апошняга меркавання, разглядаючы лінгвадыдактыку як агульную тэорыю, якая вызначае метадалагічныя асновы навучання мове. Дзейным гэты погляд з’яўляецца ў сучаснай адукацыйнай практыцы ўстаноў вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь. Так, напрыклад, у вучэбных планах, па якіх навучаюцца студэнты спецыяльнасці 1-02 03 03 Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская), пачынаючы з 2021 года, метадычная падрыхтоўка будучых педагогаў да выкладання беларускай мовы ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі ажыццяўляецца на аснове вучэбных дысцыплін “Актуальныя аспекты метадык выкладання спецыяльных дысцыплін” (курс, у якім, у тым ліку, прадстаўлены звесткі па лінгвадыдактыцы) і “Метадыка выкладання беларускай мовы” (курс, які падрабязна разглядае асаблівасці вывучэння ўсіх раздзелаў беларускай мовы і метадыку развіцця маўлення вучняў).

Змест лінгвадыдактычных паняццяў, якія неабходна засвоіць будучым настаўнікам беларускай мовы, быў акрэслены беларускімі вучонымі-

метадыстамі (З. Б. Варановіч, В. А. Ляшчынская, В. У. Протчанка, М. Г. Яленскі і інш.) і працягвае няспынна ўдакладняцца. Яго складаюць звесткі пра вядучыя канцэпцыі, сродкі, метады і прыёмы навучання беларускай мове; пра адметнасць выкарыстання метадаў і прыёмаў навучання ў залежнасці ад мэт урока, зместу моўнага матэрыялу, узросту і ступені падрыхтаванасці навучэнцаў; пра структурныя кампаненты ўрока мовы і іх функцыі; пра тыпы ўрокаў роднай мовы; пра нетрадыцыйныя формы правядзення ўрокаў беларускай мовы ў сучаснай школе [2].

Адной з умоў эфектыўнай арганізацыі работы па вывучэнні лінгвадыдактыкі ў сучасных ўмовах з'яўляецца рэалізацыя кагнітыўна-камунікатыўнага падыходу. Неабходна адзначыць, што пануючая роля ва ўплыве на адбор прыёмаў і метадаў фарміравання прафесійных кампетэнцый будучых спецыялістаў, асабліва гуманітарных спецыяльнасцей, адводзіцца камунікатыўнаму падыходу, які ўзнік у 70-я гады ХХ стагоддзя на аснове цэлага шэрагу лінгвістычных напрамкаў: прагмалінгвістыкі, лінгвістыкі тэксту, лінгвасеміётыкі, сацыялінгвістыкі і да т. п. Адметнай асаблівасцю дадзенага падыходу стала навучанне мове як сродку маўленчага ўзаемадзеяння ўдзельнікаў камунікацыі з улікам асаблівасцей мадэлі рэальных зносін. У нашай краіне канцэптуальныя асновы дадзенага падыходу складваліся пад уплывам ідэй, прадстаўленых у працах Г. М. Валочка, Ф. М. Літвінка, Л. А. Мурынай, Г. І. Нікалаенка, В. Ф. Русецкага і інш. З цягам часу выкарыстанне камунікатыўнага падыходу ўдасканалвалася і пашыралася, так склалася некалькі яго мадыфікацый, у тым ліку, і кагнітыўна-камунікатыўны падыход.

У навуковай літаратуры побач з тэрмінам "кагнітыўна-камунікатыўны падыход" таксама ўжываюцца такія эквіваленты, як "свядома-камунікатыўны" і "лінгвакагнітыўны". Гэты падыход становіцца вызначальным у пабудове адукацыйнай траекторыі ў розных сферах прафесійнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў. Навучанне, заснаванае на кагнітыўна-камунікатыўным падыходзе, абапіраецца на такія кагнітыўныя працэсы, як памяць, успрыманне, імкненне актывізаваць мысленне, уяўленне, узмацніць разуменне навуковых фактаў, выкарыстоўваць структураванне атрыманых ведаў, знайсці новыя формы інфармацыйна-пазнавальнага абмену, механізмаў апрацоўкі і ўключэння інфармацыі ў сістэму ведаў індывіда.

Галоўнымі задачамі выкарыстання кагнітыўна-камунікатыўнага падыходу пры вывучэнні лінгвадыдактычнай тэорыі з'яўляецца фарміраванне ў будучых педагогаў уяўлення пра канцэптуальныя паняцці, звязаныя з навучаннем мове, развіццё свядомага выкарыстання лінгвадыдактычнай тэрміналогіі, разумення цэласнасці адукацыйнага працэсу навучання мове. Паказчыкамі свядомага аперыравання тэрміналагічным апаратам лінгвадыдактыкі з'яўляецца дакладная суаднесенасць прыкмет, самастойнасць у інтэрпрэтацыі фактаў,

абагульненасць уяўленняў, а ў наступным асэнсаванасць адбору найбольш эфектыўных форм, сродкаў, прыёмаў, метадаў і тэхналогій навучання беларускай мове.

Лінгвадыдактыка арыентавана на вывучэнне спецыяльных метадычных тэрмінаў, паняццяў, аналіз адукацыйных сітуацый, выпрацоўку на гэтай аснове ўменняў, звязаных з вырашэннем педагагічных задач і канструяваннем урокаў беларускай мовы. Змест лінгвадыдактычных тэм дастаткова разнастайны, іх таксама складаюць звесткі з гісторыі станаўлення метадыкі выкладання беларускай мовы. Гістарычны агляд ідэй вядомых асветнікаў і метадыстаў (Ф. Скарыны, Л. Зізання, М. Смятрыцкага, Б. Пачобкі, Я. Лёсіка, К. Міцкевіча і інш.) у свеце кагнітыўна-камунікатыўнага падыходу неабходна ажыццяўляць праз прызму ацэнкі іх уплыву на сучасную практыку выкладання беларускай мовы.

Гаворачы пра развіццё прафесійнай свядомасці будучых педагогаў, слухным уяўляецца звярнуцца да прадстаўленай у даследаванні А. В. Гардзіенка ідэй развіцця ў студэнтаў аналітыка-рэфлексіўнай пазіцыі, якая праўляецца ў асэнсаванасці лінгваметадычнага погляду на ўласную педагагічную дзейнасць і ўзровень пазнавальнага вопыту навучэнцаў [3, с. 31]. Працуючы над аналізам адукацыйных сітуацый на занятках па метадыцы выкладання беларускай мовы, неабходна фарміраваць у студэнтаў механізм разважання над тым, як эфектыўна рэалізаваць агульнадыдактычныя, агульнаметадычныя і прыватнаметадычныя прынцыпы навучання, якія метады і прыёмы з'яўляюцца найбольш эфектыўнымі ў залежнасці ад пастаўленых задач, узроўню ведаў навучэнцаў, тыпу ўрока, якія сродкі навучання мэтазгодна выкарыстоўваць. Пры рэалізацыі кагнітыўна-камунікатыўнага падыходу станаўленне аналітыка-рэфлексіўнай пазіцыі абавязана на такія інтэлектуальныя прыёмы, як асэнсаванне стратэгічнай мэты навучання беларускай мове, пастаноўка тактычных мэт урока, фарміраванне гіпотэзы, прагназаванне варыянтаў разгортвання вучэбнага матэрыялу на этапе яго тлумачэння (замацавання, абагульнення, сістэматызацыі), аргументаванне, доказ, мадэляванне, кантроль, карэкцыя, самарэфлексія.

Адметнай асаблівасцю адукацыйнага працэсу, пабудаванага на аснове кагнітыўна-камунікатыўнага падыходу, становіцца сумяшчэнне сэнсавага (кагнітыўнага) ўзроўню свядомасці і камунікатыўнага ўзроўню, які пры навучанні лінгвадыдактыцы вызначае формы арганізацыі пазнавальнай дзейнасці студэнтаў. Абмеркаванне праблемных сітуацый на практычных занятках мэтазгодна праводзіць у форме разважанняў, дыялогаў, дыскусій, калоквіумаў. Сугучным ідэям кагнітыўна-камунікатыўнага падыходу бачыцца ўкараненне ў якасці арганізацыйнай формы калектыўнага навучання эўрыстычнага палілогу, які валодае значнай лінгвадыдактычнай прадуктыўнасцю. Яго выкарыстанне ў навучанні забяспечвае інавацыйную

логіку ў працэсе асэнсавання, калі выказванні ўдзельнікаў палілогу пачынаюць выступаць у якасці своеасаблівай крыніцы ведаў. Гаворачы становіцца суб'ектам, які не толькі спазнае і арганізуе ўласнае пазнанне, але і ў значнай ступені ўплывае на гэтыя працэсы ў іншых удзельнікаў зносін [4, с. 13].

Такім чынам, выкарыстанне кагнітыўна-камунікатыўнага падыходу пры выкладанні лінгвадыдактыкі спрыяе пабудове трывалай упарадкаванай сістэмы ведаў пра ўніверсальныя законы арганізацыі адукацыйнага працэсу па беларускай мове, стварае педагагічныя ўмовы для разумення, аналізу, сістэматызацыі метадычных паняццяў, выяўлення ўзаемасувязей паміж імі, здольнасці да іх практычнага прымянення ў будучай педагагічнай дзейнасці. Развіццю свядомай аналітыка-рэфлексійнай пазіцыі і ментальнай актыўнасці будучых настаўнікаў беларускай мовы спрыяюць розныя формы дыялогавага ўзаемадзеяння з'яўшчыхся скіраванасці.

Літаратура

1. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О. В. Михалева ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 136 с.
2. Методыка выкладання беларускай мовы: тыпавая праграма для спецыяльнасцей 1-02 03 01 Беларускі язык і літаратура; 1-02 03 03 Беларускі язык і літаратура. Іностранны язык (с указаним языка) № ТД-А.550/тип. от 04.02.2015 / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск, 2015. — 20 с.
3. Гордиенко, О. В. Креативно ориентированная методика как фактор развития профессионального мышления будущего учителя русского языка / О. В. Гордиенко ; под ред. А. Д. Дейкиной. – Москва : МПГУ, 2017. – 164 с.
4. Король, А. Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект // Весн. адукацыі. – 2020. – № 2. – С. 11–16.

*С. А. Шантарович (Республика Беларусь, Минск,
Белорусский государственный университет)*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Становление современного специалиста в различных областях речевой деятельности предполагает правильное и точное применение вербальных средств общения в официально-деловом стиле, развитие коммуникативных умений и навыков деловой коммуникации. Учебная дисциплина “Основы

делового общения” для специальности “Русская филология (русский язык как иностранный)” филологического факультета адресована иностранным студентам, призвана обеспечить теоретическую и практическую базу для формирования умений и навыков в деловой сфере общения; в процессе обучения рассматриваются разнообразные вопросы деловой коммуникации. Как известно, основу коммуникативной компетенции в профессиональной сфере деятельности будущего специалиста составляют умения делового общения; на наш взгляд, одним из действенных приемов будет развитие коммуникативных умений письменного общения, одним из направлений которого является понимание, составление и оформление текста делового письма. Изучение данной темы предполагает комплексное, интегрированное повторение и углубление лингвистических и риторических знаний студентами-инофонами.

На первоначальном этапе целесообразно с обучающимися повторить особенности официально-делового стиля при опоре на следующие фронтальные вопросы: – Какую сферу жизни общества обслуживает данный стиль? – Перечислите его функциональные особенности. – Какие вы знаете жанры официально-делового стиля, с какими вы уже работали? – Перечислите, какие языковые средства часто используются в данном стиле. – Назовите лексические средства, которые ограничиваются в употреблении в официально-деловом стиле (в частности, ограничено применение *историзмов и архаизмов*). Иностранному студенту напоминает их семантическое различие. Предлагаются **коммуникативно-речевые** задания на наблюдение над языковым материалом, например: охарактеризовать стилистические различия в данных фразах, конкретизировать ситуацию их применения, заменить их. *При сем направляем – **направляем**; означенный (вышеозначенный) – **названный**; вышепоименованный – **указанный (названный)**; настоящим сообщаем – **сообщаем***. Обращается внимание, что при составлении официально-деловых писем рекомендуется активно применять синонимы; предлагается лексическое задание на применение синонимов для следующих слов: *Известие – извещение, сообщение, новость. Взгляд – убеждение, мнение, точка зрения. Отчётливый – четкий, определенный, ясный, очевидный*. В текстах служебных писем также ограничено употребление иностранных слов, к ним желательно обращаться только тогда, когда нет эквивалента в русском (белорусском) языках, а также нет соответствующего термина. Предлагаются задания на синонимическую замену иностранных слов, например: *продолжить – (продлить); инсталляция – (установка); эксклюзивный – (исключительный); имплементация – (внедрение)*. В процессе работы над лексическим и речевым оформлением делового письма акцентируется внимание на предупреждении *плеоназмов* (от понятия *pleonasmus* – ‘многословие’). Это сопровождается заданием на нахождение данного лексического явления; предлагается обнаружить и квалифицировать такого рода ошибки: *Своя автобио-*

графия, свой автопортрет; отступить назад, подпрыгнуть вверх; ментальный памятник, памятный сувенир, коллега по работе. Обращает внимание, что в деловом письме ограничено применение узкоспециальных терминов (*профессионализм*), при их применении адресант должен сам понимать их смысл, быть уверенным, что адресат его правильно поймет, а при необходимости – в скобках пояснять их значения. После повторения языковых особенностей официально-делового стиля и служебных писем целесообразно вводить теоретические знания о деловой переписке; перечисляются виды деловых писем, различные их характеристики; изучается классификация деловых писем по тематике: *коммерческие, собственно деловые* и их различия. Если коммерческие письма решают вопросы заключения сделок с участием юридического лица, то собственно деловые письма помогают решать вопросы, касающиеся именно делового письменного общения. Жанры деловой переписки – *благодарственное письмо, письмо-отказ, организационно-распорядительное письмо, приглашение, соболезнование* и др. Формулируются их различия, изучаются особенности и некоторые стандарты, которыми необходимо руководствоваться при оформлении текста делового письма. Вид письма определяется темой, функцией, способом отправления. В письмах рекомендуется применять прямой порядок слов. Напоминаются характерные этикетные речевые средства обращения к адресату адресантом, в частности, такие лексемы, как: *уважаемый, глубокоуважаемый, господин*. Приводятся некоторые примеры стандартов оформления делового письма.

- Деловое письмо, как правило, должно быть посвящено одному вопросу; по объёму обычно не должно быть большим (от 1 стр., в исключительных случаях – до 5 стр.). Если необходимо обратиться в организацию по нескольким вопросам, то следует составлять отдельные письма по каждому из них.

- Форма обозначения в письмах *господин* сокращается в начале и в середине фразы, например: *Приглашаем заместителя директора г-на Иванова А. И.* Форма обозначения *господа* сокращается только в середине фразы. Отмечается, что данную форму обращения может быть желательным применять при уверенности, что она не вызовет негативной реакции.

- Рассматриваются некоторые особенности сокращений в организационно-распорядительных документах, в которых должны применяться только общепринятые сокращения. Допускаются сокращения типа: *завхоз, главбух, спец., зам., зав. гг. Минск, Витебск, Гомель. 5.02 с.г. (сего года).* Учебные и финансовые годы, как правило, рекомендуется писать через знак */*: *2022/23 уч.г.*

- Обращается внимание на лишние слова *месяц, человек* в сочетаниях типа *в марте месяце, 10 человек рабочих.*

На следующем этапе выполняются как коммуникативно-речевые, так и смысловые задания, основанные на теоретических знаниях о деловом письме. Предлагаются **коммуникативно-речевые** упражнения на определение стилистической принадлежности речевых фраз типа: *настоящим сообщаем, на предмет выдачи, препровождаю, с настоящим письмом направляем*. **Коммуникативно-смысловые задания:** прочитать следующие фразы, определить, к какому виду письма они относятся: *Позвольте Вас пригласить. Примите наши поздравления. Разрешите Вас поздравить. Приходите, мы будем рады. Могу ли я пригласить Вас. Искренне сочувствую. Позвольте выразить наши глубокие соболезнования. Приношу Вам искренние соболезнования. Не падайте духом. Разделяю ваше горе*.

Упражнения на понимание структурно-смысловых и речевых компонентов письма могут предполагать следующую целевую установку: “Перечислите этикетные формулы обращения адресанта к адресату в деловом письме. Какие этикетные формулы предпочтительны, для каких видов писем?” Кроме того, могут использоваться задания на определение вида делового письма, его структурной части по приведенным языковым формулам (речевым клише): *Это даёт нам право... В настоящее время мы не имеем возможности... Мы хотели бы знать (уточнить), в какой срок Вы можете выполнить... Доводим до Вашего сведения... Направляем на Ваше рассмотрение следующее предложение... Надеемся получить ответ в ближайшее время... Предлагаем Вам выполнить на указанных ниже условиях...*

Письменно-речевые упражнения могут включать в себя задания на наблюдение над языковыми особенностями делового письма: “Какие из перечисленных словосочетаний, на ваш взгляд, являются предпочтительными? Поставьте на место пропусков необходимые слова. *Предоставить в пользование (предоставить для использования). Направить на рассмотрение (выслать на рассмотрение). Передать в управление (передать для управления). Оказывать содействие (оказывать помощь). Осуществлять контроль (вести контроль). Предоставить кредит (выдать кредит). Обладать правом (владеть правом). Вступить в силу (входить в силу)*”. Выполняются задания с примерами таких “трафаретных” слов и словосочетаний в текстах деловых писем, в которых используются предлоги: *Сообщаем, что в период с... по...; Направляем согласованный с...; В соответствии с договорённостью, достигнутой... Просим Вас рассмотреть вопрос о...*

На заключительном этапе целесообразно предложить **продуктивное задание:** составить деловое письмо в ответ на просьбу или пожелание, ориентируясь на конкретного адресата, коммуникативную задачу и ситуацию. Перед выполнением задания уместно использовать памятку, а также ответить на вопросы:

–Какой конкретной цели служит деловое письмо? – Каким оно должно быть по своей структуре и оформлению? – Скольким аспектам оно, как правило, может быть посвящено? – Каковы характерные языковые особенности делового письма? – Краткость, ясность, логичность – это отличительные свойства, в первую очередь, какого вида письма?

Рассмотренные дидактические приемы обучения особенностям делового письма помогут иностранным студентам понять, как подготовить и создать текст письма, повысят результативность работы с письменными текстами в деловом общении, будут способствовать формированию языковой и речевой коммуникативных компетенций, способствовать подготовке специалистов в профессиональной сфере деятельности.

Литература

1. Дубинко, С. А. Обучение эффективной письменной коммуникации в современном вузе: практико-ориентированный подход / С. А. Дубинко // Профессионально-ориентированный язык: от обучения к эффективной коммуникации: материалы 3-го гор. науч.-практ.семинара, Минск, 19 мая 2016 г. – Минск: Акад. управления при Президенте Республики Беларусь, 2016. – С. 54–57.

2. Трофимова, О. В. Основы делового письма: учеб. пособие / О. В. Трофимова, Е. В. Купчик. – М.: Флинта, 2019.

*Юй Пэн (Китайская Народная Республика,
Шэньчжэнь)*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Проблема развития у обучающихся речи, соответствующей нормам русского литературного языка, – одна из актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного. Обусловлено это тем, что реальная речь студентов-инофонов не всегда соответствует данным нормам, а зачастую уровень развития у них русской речи оказывается ещё достаточно низким, что требует поиска новых приемов, корректировки уже существующих методов, способствующих повышению эффективности развития речи. Правильно поставленная работа по формированию умений и навыков устной и письменной речи является основой для решения одной из главных задач обучения русскому языку – подготовки выпускника, который умел бы общаться, в том числе слушать и говорить, на правильном русском языке, умел оценивать чужую и, конечно же, свою речь.

Общепринятым является мнение, что «предметом обучения русскому языку как иностранному выступает не язык вообще, а определенные виды речевой деятельности и система языковых средств, призванная решать возникающие коммуникативные задачи» [1, с. 11]. Одним из компонентов системы формирования коммуникативной компетенции студента-иностранца является повышение грамотности устной и письменной речи.

Привлечение материалов устной речи при обучении студентов русскому языку как иностранному – одна из самых актуальных задач. Известно, что «устная речь – основная форма общения; она первична, так как возникла раньше других видов речевой деятельности», поэтому «устная речь как объект изучения в практическом курсе языка выступает в качестве основной и первичной формы речевого общения» [1, с. 7]. Особенно важно для иностранных студентов овладение умениями и навыками естественной, спонтанной речи. Ведь именно умение говорить свободно, без предварительной подготовки определяется как высший уровень владения языком. Практика работы с иностранными студентами убеждает, что становление навыка непринужденной разговорной речи – одна из сложнейших задач преподавания РКИ.

Известно, что ситуация естественного порождения речи характеризуется процессом одновременного возникновения речи и мысли. В реальных условиях коммуникации в процессе естественного спонтанного диалога продуцирование высказывания происходит, по существу, в определенной степени в экстремальных условиях – при дефиците времени и отсутствии возможности тщательно продумать стратегию речепорождения [2,

с. 162]. Эти экстремальные условия являются основными факторами, осложняющими процесс порождения устной, не продуманной заранее речи. Развитие навыков свободного владения языком и предупреждение коммуникативных неудач неразрывно связаны с процессом освоения иностранными студентами автоматизированных навыков и творческих речевых умений.

Развитие речи – синтетический процесс, поэтому умения и навыки указанной деятельности развиваются на базе лексических, грамматических и фонетических знаний учащихся. Овладение этими знаниями предполагает, прежде всего, интенсивный тренинг в применении приобретаемых знаний на практических занятиях по РКИ совместно с однокурсниками и под руководством преподавателя с последующим использованием приобретенных умений в реальном речевом общении [3, с. 84].

С первых же дней занятий преподаватель РКИ приступает к формированию лексического минимума инофонов. Безусловно, значительный лексический запас является основой для формирования умений и навыков русской устной и письменной речи иностранных студентов. Нужна планомерная и настойчивая работа преподавателя над различными сторонами речи, чтобы развитие ее шло правильным путем. Речь должна быть богатой по словарному запасу, грамматически правильной, связной и содержательной. Все это может успешно осуществляться при регулярном наблюдении за развитием речи студентов-инофонов и систематическом руководстве данным процессом. Постоянно используемая как средство общения речь становится вместе с тем и средством приобретения новых лингвистрановедческих знаний, поскольку цель речевого общения заключается именно в усвоении и передаче определенного содержания.

Спонтанной речи свойственна известная противоречивость: с одной стороны, для нее характерна неподготовленность, а с другой – она требует обращения к готовым формам языка. Овладение готовыми формами языка, языковыми клише, доведение этих навыков до автоматизма, облегчающего выход в свободную речь, продуктивнее всего происходит в процессе живого общения и сотрудничества с преподавателем и товарищами по учебной группе. Общение, максимально приближенное к жизни, можно назвать естественным или реальным. Оно должно являться органичной частью занятия, потому что именно в процессе контактного общения преподавателя и студента можно наиболее продуктивно применять методы и приемы обучения РКИ, способствующие овладению иностранцами всеми видами речевой деятельности. На традиционных занятиях воссоздается огромное количество ситуаций реального общения, в том числе и аутентичных диалогов.

Деятельность иностранных студентов на традиционных учебных занятиях (ответы у доски, развитие умений работы на семинарах и коллоквиумах и др.) позволяет им оценить свои силы, сравнить промежуточные ре-

зультаты своего обучения с достижениями других учащихся, что является немаловажным условием для дальнейшей мотивации к обучению.

Обогащение лексического запаса инофона – это самое актуальное условие развития связной речи. Поэтому данной проблеме должно быть уделено основное внимание педагога. Личный словарь инофона изо дня в день постоянно должен пополняться новыми словами, образными выражениями, фразеологическими оборотами. Для правильного и точного пользования словами и выражениями необходимо выходить за пределы языка, в реальную жизнь. Иначе говоря, объекты окружающей действительности должны быть включены в процесс понимания речи. На глубокую и тесную связь языка с материальным предметным миром указывал ещё К. Д. Ушинский, отмечая что «весь наш язык проникнут влияниями внешнего материального мира» [4, с. 34]. Он писал, что речь развивается под влиянием внешнего мира. Использование наглядности в обучении языку – важнейший методический прием и принцип преподавания РКИ. При этом наглядность понимается в широком смысле этого слова: это не только слайды и картинки, используемые педагогом на занятиях в университетских аудиториях, но и объекты окружающего мира (здания и парки, театры и фонтаны, исторические места и скульптуры, природные объекты и т. д.). Одной из важнейших форм наглядного обучения языку является учебная экскурсия, во время которой студенты-иностранцы получают возможность применить на практике уже приобретенные знания о русском языке [4]. Учебная экскурсия должна включать в себя все виды речевой деятельности, языковые, речевые и коммуникативные упражнения, отработку на практике грамматического материала, пройденного на занятиях [4, с. 124]. Языковая и социокультурная компетенция обучающихся существенно повышаются, если вместе с языковыми единицами они усваивают культурное содержание, которое в них зафиксировано [2].

Изучение культурной семантики языковых знаков является важной частью обучения русскому языку, поскольку формирование культурной семантики возможно только при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью [4, с. 62]. В изучении языка немаловажную роль играют тексты. Важно использовать для чтения и пересказа небольшие отрывки из произведений русской классической литературы (А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и др.), чтобы обучающиеся видели перед собой образцовый русский язык во всем многообразии его возможностей и выразительных средств. Подобная методика учитывает в определенной степени и имитационные возможности инофона.

Таким образом, важнейшим условием успешного освоения русской речи иностранными студентами является, прежде всего, системность в обучении, предусматривающая связь языковых единиц разных уровней и, ко-

нечно, учет по мере возможностей, характерных особенностей языковой личности инофона.

Литература

1. Анисимова, И. Н. Обучение русскому языку студентов-иностранцев экономического факультета: проблемы и решения / И. Н. Анисимова, Е. А. Игнатьева // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2016. – С. 19–22.

2. Бакина, И. Н. Многоаспектность обучения русскому языку как иностранному / И. Н. Бакина // Ашмаринские чтения: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2019. – С. 166–168.

3. Букесова, Р. М., Бисалиева, Н. С. Диалог как технология обучения общению на иностранном языке студентов в техническом вузе в условиях полиязычия // Научный альманах. Филологические науки. – 2017. – № 2-2 (28). – С. 392–393.

4. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2010.

*С. М. Якуба (Рэспубліка Беларусь, Мінск,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт)*

ДЫЯГНАСТЫЧНЫЯ МАТЭРЫЯЛЫ Ў СІСТЭМЕ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Пры навучанні беларускай мове актуальным з'яўляецца вызначэнне ступені сфарміраванасці ў вучняў той ці іншай кампетэнцыі. У сувязі з тым, што працэс развіцця кампетэнцый уяўляецца як бесперапынны, то пра ступень сфарміраванасці той ці іншай з іх можна гаварыць толькі як пра ўзровень валодання мовай на пэўным этапе навучання. Прычым узровень валодання мовай вызначаецца ступенню сфарміраванасці моўнай, маўленчай, камунікатыўнай, рытарычнай, лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцый, якія забяспечваюць магчымасць камунікаваць на беларускай мове з выкарыстаннем неабходных уменняў і навыкаў.

Адзначаючы ролю дыягностыкі працэсу навучання, варта падкрэсліць, што яна "дае магчымасць на ўсіх яго этапах ажыццяўляць кантроль дасягнення навучэнцамі асобасных, метапрадметных і прадметных вынікаў у працэсе навучання беларускай мове, што адпавядае сучасным патрабаванням дзяржавы, грамадства ў падрыхтоўцы навучэнцаў да жыцця і прафесійнай дзейнасці" [1, с. 87]. Дыягностыка ажыццяўляецца на матэрыяле заданняў, распрацаваных на аснове тэкстаў розных стыляў, тыпаў і жанраў, у большасці выпадкаў аб'яднаных тэматычна. З улікам неабходнасці праверыць чытацкую пісьменнасць для аналізу прапануюцца не толькі ўрыўкі з мастацкіх і публіцыстычных твораў беларускіх пісьменнікаў, але і тэксты з розных камунікатыўных сітуацый чытання: прыватныя і афіцыйныя лісты, СМС, афіцыйныя дакументы, інструкцыі, звесткі пра грамадскія і гістрычныя падзеі, інфармацыя з інтэрнэта, дапаможнікаў, энцыклапедый і інш. Такі падыход дазваляе вызначыць, ці могуць вучні параўнаць і супаставіць думкі і меркаванні розных аўтараў адносна акрэсленай праблемы, вызначыць асаблівасці моўных і моўна-выяўленчых сродкаў, выкарыстаных аўтарамі тэкстаў для рэалізацыі пастаўленай задачы, выказаць уласнае меркаванне па закранутых пытаннях, аналізаваць, рабіць вывады і абагульненні на аснове інфармацыі з розных крыніц, ствараць уласныя тэксты пэўнага стылю, тыпу і жанру на прапанаваную тэму ў адпаведнасці з камунікатыўнай задачай і прагматычнай устаноўкай.

У цэлым кампетэнтасна арыентаваныя дыягнастычныя матэрыялы варта разглядаць як комплексную працу з тэкстам, якая пададзена сістэмай тэарэтычных пытанняў і практычных заданняў, накіраваных на вызначэнне ступені засваення пэўнага вучэбнага матэрыялу (тэмы, раздзела і інш.), засвоенага за акрэслены тэрмін навучання (чвэрць, навучальны год і г.д.).

Пры падрыхтоўцы пытанняў і заданняў адбіраецца матэрыял, які складае асноўную тэарэтычную частку вывучанай тэмы (раздзела); фактычны матэрыял, найбольш важны ў адукацыйным, пазнавальным, развіццёвым і выхаваўчым аспектах; практычныя заданні, што дазваляць меркаваць пра сфарміраванасць прадметных кампетэнцый; заданні і пытанні, якія патрабуюць ад вучняў умення самастойна працаваць.

Праверыць ступень сфарміраванасці моўнай і маўленчай кампетэнцыі дапамогуць заданні на засваенне паняцця пра тэкст, моўных і маўленчых адзінак і паняццяў, заканамернасцей і правіл функцыянавання моўных сродкаў ў маўленні, на развіццё розных відаў маўленчай дзейнасці і засваенне моўных норм.

Значнае месца ў сістэме дыягнастычных матэрыялаў адводзіцца практыкаванню рэпрадуктыўнага і прадуктыўнага характару, на аснове якіх вызначаецца ўзровень сфарміраванасці камунікатыўнай і рытарычнай кампетэнцыі. Да іх адносяцца пераклад з рускай мовы на беларускую, пераказ тэкстаў розных тыпаў, стыляў і жанраў, сачыненне на прапанаваную тэму на аснове прачытаных крыніц, апісанне помніка на матэрыяле інтэрнэт-крыніц, напісанне нататак у газету, прыватных і афіцыйных лістоў, падрыхтоўка тэкстаў запрашэння, прамовы, пытанняў для інтэрв'ю і інш.

Дыягностыка лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцыі ажыццяўляецца на матэрыяле тэкстаў адпаведнай тэматыкі, а таксама пры выкананні заданняў на выяўленне, характарыстыку і выкарыстанне нацыянальна маркіраваных моўных адзінак розных узроўняў, сімвалаў беларускай культуры, ветлівых зваротаў і выразаў, усведамленне нацыянальнай культуры ў кантэксце сусветнай і інш. У кампетэнтнасна арыентаваных дыягнастычных матэрыялах прапануюцца заданні на фарміраванне грамадзянскай пазіцыі вучня, яго нацыянальную самаідэнтыфікацыю, выяўленне прафесійнай траекторыі асобы, паважлівага стаўлення да маральна-духоўных і сямейных каштоўнасцей.

Дыягнастычныя матэрыялы дазваляюць ажыццяўляць навучальнае і кантрольнае тэсціраванне вучняў на аснове заданняў закрытага (з выбарам аднаго або некалькіх правільных адказаў з шэрагу прапанаваных) і адкрытага тыпу (самастойны адказ на пытанне без магчымасці выбару з некалькіх варыянтаў). Перавага аддаецца заданням адкрытага тыпу, бо якраз яны дазваляюць прасачыць здольнасць вучняў вырашаць пастаўленыя вучэбныя задачы шляхам выбару найбольш камунікатыўна мэтазгодных моўных сродкаў, знаходзіць аптымальнае рашэнне праблемнай маўленчай сітуацыі, уменне класіфікаваць, аналізаваць, сістэматызаваць, абагульняць матэрыял, вусна і пісьмова абгрунтоўваць уласную думку.

Кампетэнтнасна арыентаваня дьягнастычныя матэрыялы ў сістэме падрыхтоўкі вучня могуць службыць і сродкам кантролю, і сродкам дьягностыкі цяжкасцей у авалоданні моўным матэрыялам, і сродкам прагназавання паспяховасці навучання. Варта падкрэсліць, што прапанаваныя заданні дазваляць вучням самастойна праверыць ступень авалодання ведамі, умениямі, навыкамі, спосабамі дзейнасці.

Шырокія магчымасці ў рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу дае праца на аснове твораў класіка беларускай літаратуры Якуба Коласа. Разгледзім сістэму заданняў, што прапануюцца для дьягностыкі па тэме "Агульныя звесткі пра мову. Стылістыка" (11 клас).

1. Прачытайце тэксты. Вызначце, да якіх стыляў яны адносяцца.

I. Слова – радасць, слова – чары,
Вобраз вечна юных вёсен!
Ёсць ты ўсюды: у сонцы, у хмары,
Ты глядзіш праз неба просінь.
Лашчыш слых мой, слова-зьянне,
Атуляеш сэрца ласкай.
Ноч і вечар, дзень, світанне
Абняло ты, слова-краска! (Я. Колас).

II. Верш Якуба Коласа падобны да прахалоднай рэчнай плыні звонкі дасканалы напеўны поўны чараў. Верш (зварот) да самаго Слова, панегірык гэтаму слову размова са Словам сама(насам). Спакойная ўпэўненасць дасканаласці ракі вечаня (н.)сціханай любоўю жывыя вершаваныя ракі туга перплеценныя перавітыя амысловым рытмам падобным да біцця сэрца. Рыфмы нанізваюцца адна на адну папарадкоўваючыся ўладнай волі творцы рыфмы чаруюць выпываюць патаемныя чары – ад самой гэтай зямлі.

Сёння, як і пяцьдзясят, і сто гадоў таму, і заўжды нязменна важнае Слова. Сваё, адзінае, роднае Слова, уласная музыка – у свеце, поўным чужароднага шуму. Важна прайсці шлях да Слова, знайсці яго ўнутры ўласнай душы, і там – выпеліць, угадаваць, захаваць (М. Латышкевіч).

III. Слова – не рэальны прадмет, яго не ўзважыш, каб дакладна ацаніць яго і правільна азначыць. Тут мы маем справу з густам, з пачуццём мовы, з эстэтычнай ацэнкай, а гэтыя катэгорыі не маюць акрэсленых правіл і сталых норм. Усё гэта змушае нас вельмі ўважна і дбайна ставіцца ў дачыненні да мастацкага слова. *Слова для пісьменніка – гэта асноўная канва, на якой будзе ён сваю мастацкую творчасць.* І не толькі паасобнае слова, як такое, павінна стаяць у цэнтры ўвагі пісьменніка: ён павінен адводзіць максімум увагі і спалучэнню слоў як у сказах, так і ў агульным плане ўсіх элементаў, з якіх складаецца мастацкі твор: апісанне, дьялогі, абрысоўка характараў, падача сцэн і г.д. (Я. Колас).

2. Вызначце, ці існуе сувязь паміж трыма прачытанымі вамі тэкстамі. Адзначце *Так* ці *Не* для кожнага сцвярджэння.

Тэкст пад нумарам III тэматычна не суадносіцца з папярэднімі двума тэкстамі.	Так	Не
Усе тры тэксты аб'яднаны агульнай тэмай ролі і месца беларускай мовы ў жыцці народа.	Так	Не
У тэкстах асвятляюцца розныя пытанні, таму іх нельга аб'яднаць адной тэмай.	Так	Не

3. Вызначце: да якога тыпу маўлення (маналагічнага ці дыялагічнага) адносяцца тэксты? Абгрунтуйце сваю думку.

4. Адзначце асноўныя сродкі мовы, характэрныя для публіцыстычнага стылю:

- словы з адценнем эмацыянальнасці і экспрэсіўнасці;
- стандартныя канцылярскія выразы і звароты;
- рытарычныя пытанні, воклічы;
- кніжныя словы, тэрміны;
- словы грамадзянска-палітычнага зместу.

5. З чым параўноўвае Якуб Колас слова ў вершы? Ці можна лічыць, што ў тэксце лексема *слова* выступае як мнагазначная?

6. Якую ролю адыгрываюць у тэксце назоўнікі? Назавіце ключавыя словы-назоўнікі, якія дапамаглі б вам перадаць змест тэксту. Запішыце назоўнікі *слых, сэрца, ласка* ў форме меснага склону адзіночнага ліку.

7. Выпішыце з верша сказ са звароткам. Абгрунтуйце свой выбар.

8. Спішыце першы абзац другога тэксту, устаўляючы прапушчаныя літары, раскрываючы дужкі і расстаўляючы знакі прыпынку. Растлумачце напісанне арфаграм і пастаноўку пунктаграм.

9. Якім перад аўтарам другога тэксту паўстае верш Якуба Коласа "Слова – радасць, слова – чары"? Ці з'яўляюцца раўнацэннымі для аўтара лексемы *Слова* і *мова*? Як можна прайсці шлях да Слова?

10. Падбярыце да тэксту загаловак у адпаведнасці з асноўнай думкай.

11. Назавіце значэнне, якое адпавядае слову *панегірык*.

- Урачыстая песня, прынятая як сімвал дзяржаўнага адзінства.
- Празмерна хвалебны водзыў аб кім-, чым-небудзь.
- Твор павучальнага характару.

12. Адзначце прыклады, у якіх правільна вызначана форма дзеяслова, ад якой утвораны дзеепрыметнік:

- пераплецены – пераплесці*;
- пэравіты – віць*;
- адліты – адліць*;
- расквечаны – расквеціць*.

13. З чым параўноўвае Якуб Колас слова ў трэцім тэксце? Чаму не толькі слова павінна стаяць у цэнтры ўвагі пісьменніка?

14. Устанавіце адпаведнасць паміж аднароднымі членамі сказа і іх сінтаксічнай роляй.

Усё гэта змушае нас вельмі ўважна і дбайна ставіцца ў дачыненні да мастацкага слова.	дапаўненне
Слова – не рэальны прадмет, яго не ўзважыш, каб рэальна ацаніць яго і правільна азначыць.	акалічнасць
Тут мы маем справу з густам, з пачуццём мовы, з эстэтычнай ацэнкай...	выказнік

15. Звярніцеся да інтэрнэт-рэсурсаў і прачытайце інфармацыю пра флэшмоб бесперапыннага чытання паэмы Якуба Коласа "Новая зямля", прымеркаваны да 140-годдзя з дня нараджэння пісьменніка. Які ўрывак з твора вы выбралі б для чытання? Напішыце заяўку на ўдзел у акцыі і падрыхтуйце відэаматэрыял.

Такім чынам, кампетэнтнасна арыентаваныя дыягнастычныя матэрыялы накіраваны не толькі на праверку лінгвістычных ведаў, а і на выяўленне ступені сфарміраванасці маўленчых паводзін, што непасрэдна звязана як з веданнем самой мовы, так і з псіхалогіяй, прагматыкай, сацыялогіяй. Рэалізацыі гэтай мэты дапамае праца на аснове творчай спадчыны беларускіх класікаў, што прасякнута надзённай жыццёвай філасофіяй, актыўнай грамадзянскай пазіцыяй, з'яўляецца ўзорам багацця, вобразнасці і выразнасці маўлення.

Літаратура

1. Валочка, Г. М. Беларуская мова 10 клас. Дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы (базавы і павышаны ўзроўні): дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэдняй адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / Г. М. Валочка, В. У. Зелянко, С. М. Якуба. – Мазыр : Выснова, 2021.

РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ

Цель преподавания иностранного языка – достижение обучающимися уровня «компетентного пользователя» (С. И. Лебединский [1, с. 4–5]), который способен использовать новый язык как средство эффективной коммуникации в любой сфере и в любой ситуации.

Для осуществления свободного общения с носителями изучаемого языка недостаточно просто выучить грамматику и овладеть лексическим минимумом. На пути коммуникации встает «барьер иной культуры», который, по словам профессора М. А. Литовской, «оказывается одним из самых труднопреодолимых для учащихся вне зависимости от возраста, целей обучения»: «В идеале входящий в чужую культуру должен иметь представление об идеологии, языковых концептах, разделяемых ценностях, поведенческих и визуальных кодах носителей культуры» [2, с. 68].

Введение в процесс иноязычного образования культурного компонента является важным фактором познания национальной «картины мира» в многообразных её проявлениях.

Национально-специфические знания, присущие конкретному лингвокультурному сообществу и отличающие его от остальных народов, выражаются в языке посредством прецедентных феноменов (ПФ).

Понятие прецедентности было предложено Ю. Н. Карауловым. К прецедентным он относит тексты «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников; 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3, с. 216].

Прецедентные тексты (ПТ) являются важнейшим элементом общекультурной грамотности языковой личности. Эти тексты составляют «костяк» фоновых знаний носителей языка, поэтому способность правильно воспринимать и соотносить ПТ с коммуникативным замыслом говорящего является одним из показателей сформированности вторичной языковой личности.

Проблема прецедентности относится к одной из самых активно разрабатываемых в лингводидактике и методике преподавания РКИ.

Необходимость изучения прецедентных феноменов в рамках РКИ продиктована значимостью данных языковых единиц для носителей русского языка.

Прецедентными единицами насыщены литературно-художественные и публицистические тексты. Активное использование прецедентов – типичная черта современного повседневного речевого общения. Использование в речи прецедентных феноменов делает человека причастным к жизни русскоязычного культурного сообщества.

Рассмотрим лингвометодическое содержание и некоторые закономерности работы с ПФ в рамках преподавания РКИ.

Знакомство учащихся с понятием ПТ отвечает принципу сознательности в процессе изучения иностранного языка.

Факторами, обуславливающими целесообразность включения прецедентных феноменов в иноязычное обучение, являются их «познавательность, эмоциональность и оценочность» [4, с.93].

Прецедентные феномены актуализируют как внутритекстовые и межтекстовые связи, так и экстралингвистическое содержание текстов – моральные, этические, эстетические и другие ценности национально-культурного сообщества: «Обращение к прецедентному тексту многократно возобновляется в процессе коммуникации через связанные с этим текстом прецедентные высказывания или символы» [5, с. 64].

В этой связи навык узнавания и правильного понимания смысла ПФ может рассматриваться как важная составляющая часть социокультурной компетентности.

Развитая способность к декодированию содержательной ценности прецедентных феноменов, выявлению их лингвокультурных смыслов – важный аспект в формировании коммуникативно-речевой способности на иностранном языке [6].

К показателям сформированности у инофонов навыков владения прецедентными феноменами русского языка можно отнести:

- 1) усвоение минимума прецедентного фонда русского языка;
- 2) правильное понимание смысла прецедентных единиц (канонических и трансформированных);
- 3) осмысленность факта отсылки к прецедентному тексту, умение распознавать отсылку к тексту, содержащему ПФ [7];
- 4) способность уместно и/или успешно строить высказывания с ПФ, употреблять ПТ в разных коммуникативных ситуациях.

Система работы с ПФ на занятиях по РКИ должна включать ознакомление учащихся с составом корпуса русских прецедентных высказываний (ПВ) и прецедентных имен (ПИ); работу по формированию осознанного распознавания «прецедентности» в различных типах текста и дискурса; формирование способности устанавливать интертекстуальные связи.

Изучение прецедентных феноменов в методическом аспекте связано с разработкой системы упражнений, формирующей у инофона ассоциативные связи, свойственные русской языковой личности, а также системы

упражнений, направленной на включение прецедентных феноменов в дискурс на основе этой ассоциативной связи.

Использование прецедентных феноменов носит ассоциативный характер, т. е. прецедентное имя, высказывание или ситуация соотносятся с ситуацией, фразой, образом из прецедентного текста и соответственно становятся стимулом, реакцией на которую и является воспроизводство соответствующего прецедентного феномена.

Ассоциативные связи, возникающие при восприятии прецедентных феноменов, важнее суммы значений структурных элементов самого прецедентного текста. Важно помнить, что буквальное восприятие компонентов прецедентного высказывания может привести к коммуникативной ошибке.

Отработку навыков использования прецедентных высказываний уместно совмещать с изучением аутентичных текстов.

Особое внимание следует обратить на корпус прецедентных текстов, которые представляют собой парадигму облигаторных текстов русской культуры. Именно к ним часто апеллируют носители языка, и на их основании можно сделать выводы об определенных чертах характера, поступках, действиях, осуждение или поощрение которых отражено в системе языка.

Очевидно, что в условиях дефицита учебного времени преподаватель РКИ не имеет возможности охватить большое количество прецедентных текстов. Здесь встает вопрос об отборе прецедентных единиц для включения в учебный процесс. Однако в лингводидактике и методике преподавания РКИ эта проблема пока остается нерешенной.

Работа с прецедентными текстами может носить традиционный характер (чтение, перевод, пересказ, ответы на вопросы, составление вопросов и т. д.). Другой подход заключается в том, что прецедентный текст может быть «обработан» с помощью прецедентных высказываний, вводимых в речь в измененном виде – цитатой, намеком, вырванным из контекста словом или фразой.

Хорошие возможности для применения ПТ и ПВ дает диалогическая форма речи, например, беседа по прочитанному материалу, обсуждение, конференция, круглый стол и пр.

Обращение к фактам инокультурной (русскоязычной) действительности может многократно возобновляться в процессе коммуникации через связанные с прецедентным текстом ПВ или ПИ. Обращение к одним и тем же прецедентным текстам позволяет эту действительность интерпретировать, объяснять, передавать с помощью ПВ, ПС и ПИ, то есть с помощью языкового «инструментария» изучаемой культуры.

Преподаватель Ю.В. Баканова считает оптимальным методику обучения ПФ строить «исходя, в первую очередь, из лексико-семантической составляющей, то есть располагая учебный материал традиционно, темати-

чески, применяя в качестве базы обучения аутентичные прецедентные тексты либо прецедентные высказывания [8, с.221].

«Фоновая» информация, стоящая за прецедентными феноменами, которые употребляются в рекламных текстах, в газетных и журнальных статьях, в речи носителей языка, вызывает у иноязычных учащихся значительные трудности. В ходе работы с трансформированными прецедентными явлениями целесообразно использовать систему понижения трудностей – с помощью специальных предтекстовых и послетекстовых комментариев, при обращении к специальным словарям «культурных знаний», содержащих интерпретацию многих национально-прецедентных феноменов.

Включение прецедентных феноменов в учебный процесс должно сопровождаться не только предъявлением данных единиц, но и лингвокультурологическим комментарием, цель которого – раскрыть содержание ПФ, разъяснить смысл текста, в котором употребляется ПФ, пояснить коннотации, связанные с данным прецедентными феноменами или его источником, указать на способ включения ПФ в текст.

Подытоживая, отметим следующее.

Социально-культурная компетенция формируется на основе системы представлений о реалиях страны изучаемого языка, национальных обычаях и традициях. В формировании таких представлений значительное место отводится прецедентным именам и высказываниям.

Ключевую роль в репрезентации национальной картины мира играют прецедентные феномены. Прецедентный текст хорошо знаком любому «среднему» члену национально-культурного сообщества. Поэтому понимание и использование прецедентных феноменов изучаемой лингвокультуры является важным фактором успешного межкультурного общения.

Система работы с ПФ на занятиях по РКИ должна включать ознакомление учащихся с составом корпуса русских прецедентных высказываний и прецедентных имен; работу по формированию осознанного распознавания «прецедентности» в различных типах текста и дискурса; формирование способности устанавливать интертекстуальные связи.

Усвоение минимума прецедентных имен и высказываний – основа формирования лингвокультурологической и социокультурной компетенции обучаемых, способ приобщения к сокровищнице русской культуры, важный фактор развития коммуникативно-речевой компетенции инофонов.

Способность правильно декодировать прецедентные феномены, умения включать их в дискурс, подчинять их своим коммуникативным потребностям и соотносить с потребностями и замыслом говорящего свидетельствуют о сформированности вторичной языковой личности.

Литература

1. Русский язык как иностранный: типовая учеб. программа для иностр. слушателей подгот. фак. и отд-ний высш. учеб. заведений /С.И.Лебединский [и др.] ; под ред. С. И. Лебединского. – Минск: БГУ, 2018.– 36 с.
2. Литовская, М. А. Ключевые тексты русской литературы в программе преподавания русского языка как неродного/ М.А. Литовская // Вестник ТГГПУ. – 2012. – № 2. – С.68 –70.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность/ Ю. Н. Караулов. – М., 1987.
4. Мильцин, В. Н. Языковая репрезентация менталитета французов в содержании преподавания французского языка: дис. ... канд. пед. наук: Тамбов. гос. ун-т. им. Г. Р. Державина/ В. Н. Мильцин. – Тамбов, 2002.
5. Красных, В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации/ В.В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1997. – № 3. – С. 62–85.
6. Смыкунова, Н. В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности: к вопросу их роли и места в преподавании РКИ/ Н. В. Смыкунова// От слова к делу. – М., 2003. – С. 307–312.
7. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе/ Г.Г.Слышкин. – М., 2000.
8. Баканова, Ю. В. Использование прецедентных текстов и высказываний в профессиональной подготовке будущих переводчиков/ Ю.В.Баканова// Вестник ЧелГУ. –2011. – № 33. – С. 220–222.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Акушэвіч А. А.</i> Развіццё медыяадукаванасці вучняў: імітацыя работы з сацыяльнымі сеткамі на вучэбных занятках па беларускай літаратуры	5
<i>Аштиани Мадждабади Кохнех Н.</i> Прилагательные в предложениях, построенных по структурной схеме $N_1 - ADJ_1$ кратк.ф., и трудности их усвоения иранскими студентами	11
<i>Болтрикова Ю. О.</i> Особенности процессуального аспекта содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе	14
<i>Бушманова Е. А.</i> Эвристическая игра на уроках английского языка: формирование метапредметных компетенций	18
<i>Бэкман Е. В.</i> Развитие навыка аудирования на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» при использовании эвристического диалога	24
<i>Волкова Е. И., Таяновская И. В.</i> Компетентностный подход к филологическому образованию: формирование метапредметных компетенций старшеклассников в процессе речевой деятельности	29
<i>Гао Фаньтао.</i> Использование речевых упражнений на литературном материале для обучения речевому этикету китайских студентов-филологов	37
<i>Джух Е. Н.</i> Социокультурная компетенция как основа иноязычного делового общения будущего переводчика	41
<i>Дылеўская В. Ю.</i> Заключныя заняткі ў сістэме работы над літаратурным творам	45
<i>Каминская И. С.</i> Рефрейминг на основе визуального материала как способ активизации речемыслительной деятельности обучающихся (на примере русского языка как иностранного)	48
<i>Корженевич Ю. В.</i> Типичные ошибки при изучении грамматики РКИ и пути их устранения (с использованием комплекса интерактивных заданий)	53
<i>Лобанов А. Г.</i> Визуализация учебного материала в области языковой подготовки: методический потенциал и последовательность обучающей работы	57
<i>Назарова Г. А.</i> Специфика и дидактические перспективы стиля weblish	62

<i>Праскаловіч В. У.</i> Тыпалогія заданняў па літаратуры і метадычныя прынцыпы іх канструявання	67
<i>Рубаник Т. В.</i> Формирование лингвокультурологической и речевой компетенции иностранных студентов в процессе работы со словарем пословиц и поговорок В. П. Жукова	73
<i>Саматыя І. М.</i> Вывучэнне функцый інфінітыва на ўроках беларускай мовы (8 клас)	78
<i>Саніковіч І. М.</i> Составление "словаря произведения" как метод обогащения словарного запаса студентов-инофонов филологических специальностей	82
<i>Сідоровіч З. З.</i> Дисциплина «Риторика и академическое письмо» в подготовке специалистов технического профиля	87
<i>Субботіна Д. Д., Штукіна Е. Э.</i> Проектная и исследовательская деятельность обучающихся: на примере проекта «Грамотный город»	93
<i>Толкач Р. Р.</i> Применение проблемно-эвристической организации обучения в формировании коммуникативных компетенций выпускников	97
<i>Чуносава І. С.</i> Кагнітыўна-камунікатыўны падыход да выкладання лінгвадыдактыкі	100
<i>Шантаровіч С. А.</i> Дидактические приемы развития умений письменной речи на занятиях по РКИ	103
<i>Юй Пэн.</i> Формирование коммуникативно-речевых умений иностранных студентов в процессе изучения РКИ	108
<i>Якуба С. М.</i> Дыягнастычныя матэрыялы ў сістэме навучання беларускай мове	112
<i>Ян Сюэин.</i> Роль прецедентных феноменов в формировании коммуникативно-речевой компетенции инофонов	117

Научное издание

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:
ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ,
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

Сборник научных статей

Выпуск 18

В авторской редакции

Технический редактор *В.Г. Гавриленко*

Подписано в печать 08.09.2023 Формат 60x84_{1/16} Бумага офсетная
Печать цифровая Усл.печ.л. 7,8 Уч.изд.л. 8,0 Тираж 50 экз. Заказ 5823
ИООО «Право и экономика» 220072 Минск Сурганова 1, корп. 2 Тел. 8 029 684 18 66
Отпечатано на издательской системе Gestetner в ИООО «Право и экономика»
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий, выданное
Министерством информации Республики Беларусь 17 февраля 2014 г.
в качестве издателя печатных изданий за № 1/185