

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Филологический факультет

Инновации в преподавании
филологических дисциплин

Материалы международного научно-практического семинара
в рамках Недели белорусской науки в БГУ

Минск, 26 января 2024 г.

Минск
2024

УДК 80(072)(06)+378.001.895(06)
И 665

Решение о депонировании вынес:
Совет филологического факультета
Протокол № 11 от 27 июня 2024 г.

Редакционная коллегия:

А.А.Акушевич, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой
риторики и методики преподавания языка и литературы БГУ
(главный редактор);

И.В.Таяновская, доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и
методики преподавания языка и литературы БГУ (главный редактор);

Е.Э.Бурак, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры
риторики и методики преподавания языка и литературы БГУ.

Рецензенты:

Леонович В. Л., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры
русского языка филологического факультета БГУ;

Слесарева И. Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогики и менеджмента образования
государственного учреждения образования
«Академия образования Республики Беларусь».

Инновации в преподавании филологических дисциплин : сборник
материалов междунар. научно-практического семинара в рамках Недели
белорусской науки в БГУ, Минск, 26 января 2024 г. / БГУ, Филологический
фак. ; [редкол.: А. А. Акушевич (гл. ред.), И. В. Таяновская (гл. ред.),
Е. Э. Бурак]. – Минск : БГУ, 2024. – 155 с. – Библиогр. в тексте.

Сборник посвящен 85-летию филологического факультета БГУ и памяти
профессора, заслуженного деятеля науки Республики Беларусь Ларисы
Александровны Муриной. В сборнике помещены статьи по материалам
докладов педагогов и обучающихся БГУ и других учреждений образования
Республики Беларусь и зарубежных стран, представленные для участия в
международном научно-практическом семинаре, отражающем инновационные
методические решения в обучении филологическим дисциплинам на
современном этапе. Материалы сборника предназначены для преподавателей,
аспирантов и соискателей, магистрантов, студентов.



Памяти профессора
Ларисы Александровны Муриной

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

Е. Штерн

СТРАТЭГІІ ВЫКАРЫСТАННЯ НЕЙРОННЫХ СЕТАК ПРЫ ВЫКЛАДАННІ ФІЛАЛАГІЧНЫХ ДЫСЦЫПЛІН

Анамацыя. У артыкуле вылучаюцца 10 асноўных стратэгіяў выкарыстання нейронных сетак пры выкладанні філалагічных дысцыплін. Дадзеныя стратэгіі могуць прымяняцца пры планаванні метадычнай работы са студэнтамі педагагічных спецыяльнасцей і настаўнікамі.

Ключавыя словы: нейронныя сеткі; філалогія; адукацыя; метадычная работа; стратэгія.

Abstract. The article highlights 10 main strategies for using neural networks in teaching philological disciplines. These strategies can be used when planning methodical work with students of pedagogical specialties and teachers.

Keywords: neural networks; philology; education; methodological work; strategy.

Імклівае развіццё нейронных сетак стала заўважна ўплываць на шматлікія аспекты дзейнасці чалавецтва. Цікавае да дадзенага напрамку сучасных тэхналогій назіраецца з боку вучняў, студэнтаў, выкладчыкаў, вучоных і шматлікіх прадстаўнікоў грамадскасці, што можна ўбачыць і ў разнастайных публікацыях па тэме, напрыклад: [1; 2; 3; 4] і інш. З аднаго боку, нейрасеткі прапаноўваюць выдатныя магчымасці і перспектывы, якія раней былі недасяжнымі і ў нейкай ступені фантастычнымі, а з іншага – ствараюць новыя тэарэтычныя і практычныя праблемы для сферы адукацыі на ўсіх яе ўзроўнях. У сувязі з гэтым важна акрэсліць асноўныя стратэгіі выкарыстання нейронных сетак у працэсе выкладання філалагічных дысцыплін. Вылучэнне дадзеных стратэгіяў неабходна для навукова абгрунтаванай арганізацыі павышэння кваліфікацыі настаўнікаў і ўдасканалення падрыховкі сучасных студэнтаў, якія навучаюцца на педагагічных спецыяльнасцях.

Аналіз паказвае, што сёння можна гаварыць як мінімум пра 10 стратэгіяў выкарыстання нейронных сетак пры выкладанні філалагічных дысцыплін.

1. Ігнараванне.

Сутнасць стратэгіі: падчас навучання не заўважаюцца і не выкарыстоўваюцца нейрасеткі; аддаецца перавага толькі правераным (“традыцыйным”, “звыклым”, “зразумелым”) метадыкам і тэхналогіям.

Заўвага. Нейрасеткі – гэта дастаткова новая з’ява, якая можа быць ацэнена як пэўная мода, таму ўстановы адукацыю могуць чакаць, пакуль новаўвядзенне дакажа сваю мэтазгоднасць. Да таго ж, нейрасеткі патрабуюць фінансавых выдаткаў. Гэтай стратэгіяй не прадугледжваюцца пакаранні за ўзаемадзеянне са штучным інтэлектам.

2. Забарона.

Сутнасць стратэгіі: з мэтай фарміравання неабходных кампетэнцый падчас

навучання забараняецца любое прымяненне нейронных сетак.

Заўвага. Забарона выкарыстання нейрасетак фіксуецца ў нарматыўных дакументах, прапісваюцца наступствы. Дадзеная стратэгія сыходзіць з таго, што нейрасеткі – негатыўная з’ява, якая стымулюе махлярства, перашкаджае чалавеку развіваць уласныя навыкі і ўменні і стварае ўмовы для свядомага ці несвядомага перакладвання адказнасці на камп’ютарныя тэхналогіі.

3. Несістэмнае прымяненне.

Сутнасць стратэгіі: па жаданні вучняў (студэнтаў) і/ці настаўнікаў (выкладчыкаў) дапускаецца, але не патрабуецца прымяненне нейрасетак у адукацыйным працэсе, якое носіць несістэмны характар.

Заўвага. Асобныя педагогі-наватары могуць звяртацца да тэматыкі выкарыстання нейрасетак у адукацыі і трансліраваць свой перадавы вопыт. Аднак навучанне рабоце з нейрасеткамі будзе залежыць ад жадання, здольнасцей і магчымасцей асобных настаўнікаў і вучняў.

4. Навучанне вучняў (студэнтаў) рабоце з нейрасеткамі.

Сутнасць стратэгіі: акцэнтуюцца ўвага на развіцці ўменняў вучняў (студэнтаў) працаваць з нейрасеткамі ў межах філалагічных дысцыплін.

Заўвага. Адным з вынікаў навучання будзе падрыхтаванасць вучняў (студэнтаў) да выкарыстання нейрасетак падчас вучобы і працы.

5. Навучанне настаўнікаў (выкладчыкаў) рабоце з нейрасеткамі.

Сутнасць стратэгіі: акцэнтуюцца ўвага на развіцці ўменняў настаўнікаў (выкладчыкаў) працаваць з нейрасеткамі ў межах філалагічных дысцыплін, сваёй прафесійнай дзейнасці.

Заўвага. Выкарыстанне нейрасетак зможа дапамагчы педагогам выконваць свае абавязкі хутчэй і эфектыўней. Пры гэтым вучні (студэнты) не абавязкова будуць кантактаваць з нейрасеткамі непасрэдна.

6. Уключэнне работы з нейрасеткамі ў вучэбныя праграмы асобных вучэбных дысцыплін.

Сутнасць стратэгіі: праца з нейрасеткамі закладваецца ў вучэбныя праграмы асобных філалагічных дысцыплін як абавязковая кампетэнцыя.

Заўвага. Праз асобныя практыкаванні і раздзелы вучэбных дапаможнікаў у межах спецыяльна адабраных (“традыцыйных”) дысцыплін мяркуецца ажыццяўленне навучання рабоце з нейрасеткамі.

7. Распрацоўка спецыяльных вучэбных дысцыплін па рабоце з нейрасеткамі.

Сутнасць стратэгіі: увядзенне абавязковай дысцыпліны “Нейронныя сеткі” (або некалькіх дысцыплін па дадзенай тэме) для ўсіх навучэнцаў устаноў агульнай сярэдняй і вышэйшай адукацыі.

8. Навучанне рабоце з нейрасеткамі як дадатковая адукацыя.

Сутнасць стратэгіі: правядзенне навучання рабоце з нейроннымі сеткамі ва ўстановах дадатковай адукацыі, на дадатковых занятках, па-за межамі асноўных вучэбных заняткаў.

9. Перабудова ўсёй сістэмы адукацыі.

Сутнасць стратэгіі: прызнанне работы з нейрасеткамі адной з ключавых

кампетэнцый сучаснага выпускніка і рэзкая змена падыходаў і патрабаванняў да вучэбнага працэсу і яго вынікаў на ўсіх узроўнях.

10. Сістэмнае ўкараненне нейрасетак у адукацыйны працэс.

Сутнасць стратэгіі: паступовае ўкараненне ў адукацыйны працэс сістэмнага выкарыстання нейрасетак як часткі штодзённага жыцця.

Такім чынам, коратка акрэслены 10 асноўных стратэгіяў выкарыстання нейронных сетак пры выкладанні філалагічных дысцыплін. Кожная стратэгія мае свае плюсы і мінусы. Розныя канкрэтныя сітуацыі ці педагагічныя праблемы могуць патрабаваць звароту да розных стратэгіяў. На практыцы можа назірацца змяшэнне стратэгіяў.

Літаратура

1. Богатова, С. М. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам / С. М. Богатова, О. В. Фрезе // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-neyrosetey-v-obuchanii-inostrannym-yazykam>. – Дата доступа: 16.06.2024.

2. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и примеры использования // <https://foxford.ru>. – Режим доступа: <https://media.foxford.ru/articles/neyroseti-v-obrazovanii>. – Дата доступа: 22.06.2024.

3. Как применять ChatGPT и его аналоги в образовании: большой обзор от экспертов // <https://skillbox.ru>. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/kak-primenyat-chatgpt-i-ego-analogi-v-obrazovanii-bolshoy-obzor-ot-ekspertov/>. – Дата доступа: 23.01.2024.

4. Филатова, О. Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О. Н. Филатова, М. Н. Булаева, А. В. Гушин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-neyrosetey-v-professionalnom-obrazovanii>. – Дата доступа: 23.01.2024.

***Е.С.Батайкина (Республика Беларусь, Минск,
Белорусский государственный университет)***

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЕРЕВОДЧИКОВ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы использования сервисов онлайн-перевода, предпочитаемые в использовании онлайн-переводчики, причины их использования и необходимости использования сервисов онлайн-перевода в учебном процессе в учреждениях общего среднего образования.

Ключевые слова: сервисы онлайн-перевода; анкетирование; Reverso-Context онлайн-переводчик; Yandex-переводчик; Google-переводчик.

The article considers the use of online translation services, preferred in the use of online translators, the reasons for their usage and the need to use online translation services in the educational process in institutions of general secondary education.

Keywords: online translation services; questionnaire; Reverso-Context online-translator; Yandex-translator; Google-translator.

Развитие науки и техники в наше время немыслимо без обмена специальной информацией между людьми, говорящими на разных языках. Научно-технические работники, инженеры и другие специалисты в самых разнообразных сферах должны следить за всем новым, что появляется за рубежом в области науки и техники, по иностранным периодическим изданиям, специальной литературе. Но так как не все специалисты владеют иностранными языками, использование оригинальной литературы бывает затруднено. Поэтому онлайн-переводчики могут помочь в понимании на базовом уровне важных фактов и открытий науки [1, с. 5].

Системы онлайн-перевода работают достаточно просто: текст загружается или набирается в специальное поле, а в соседнем окне уже переведенный на иностранный язык вариант.

Использование онлайн-переводчиков имеет ряд преимуществ:
 мгновенный перевод на любой язык;
 достаточно простой и достоверный перевод простых предложений;
 простота использования сервисов онлайн-перевода перед многотомными периодическими изданиями;
 безвозмездность использования сервисов.

Однако у сервисов онлайн-перевода есть и недостатки:

частые ошибки, особенно в сложных предложениях или конструкциях;
 непонимание стилистики текста;
 необходимость доработки любого переведенного текста [2].

Задаваясь вопросом об использовании сервисов онлайн-перевода в школе, был сделан вывод, что этот вопрос детально не исследовался. В учреждениях общего среднего образования может действовать негласное правило, что пользоваться сервисами онлайн-перевода не рекомендуется. В настоящее время грамматико-переводной метод обучения иностранному языку не является приоритетным, однако, без перевода незнакомых слов или конструкций невозможно общее понимание текста или устной речи.

Перевод всегда выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей. "Перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка " [3, с. 95]

Понятие «учебный перевод» следует выделять из общего понятия "перевод". Учебный перевод – это перевод, используемый в учебном процессе как один из приемов обучения иностранному языку. Учебный перевод связан с расшифровкой иноязычного текста с целью его понимания в процессе изучения иностранного языка. Это прием, который дает возможность постичь основы иностранного языка, методы и технику перевода, углубить знания в языке. В основном учебный перевод используется в учебно-методических целях, например, в качестве средства семантизации иноязычного материала (лексических единиц, оборотов речи). Упражняясь в учебном переводе, учащиеся, постигают азы иностранного языка и техники перевода, приобретают новые знания об иностранном языке.

При обучении иностранным языкам учебный перевод помогает решать ряд задач:

закрепление и систематизация знаний по иностранному языку в области грамматики, лексики, синтаксиса, стилистики;

расширение языковой компетенции учащихся;

формирование основных навыков и умений переводческой деятельности.

При изучении иностранного языка, особенно на начальном этапе, учащиеся в уме, так или иначе, производят сравнение единиц иностранного и родного языков, подбирают аналоги слов. Таким образом, исключив из обихода слово "перевод", невозможно без него обойтись. Перевести значит «передать средствами другого языка» [4, с. 500], следовательно, в общении, передавая свои мысли, возникающие на родном языке, мы, в конечном счете, занимаемся переводом. Грамотный перевод – свидетельство того, что человек понимает изучаемый язык, а его возможное неумение говорить на этом языке компенсируется практикой.

Было проведено анкетирование исследовательского характера среди учащихся и педагогов Государственного учреждения образования "Средняя школа № 8 г. Лиды имени В.Ф.Казакова" на предмет использования сервисов онлайн-перевода, предпочитаемых онлайн-переводчиков, причинах использования и необходимости использования таких сервисов в учебном процессе.

Было опрошено 50 респондентов: 13 педагогов и 37 учащихся.

Все опрошенные респонденты используют сервисы онлайн-перевода в повседневной жизни (рисунок 1).

Do you use online-translators in your life?

50 ответов

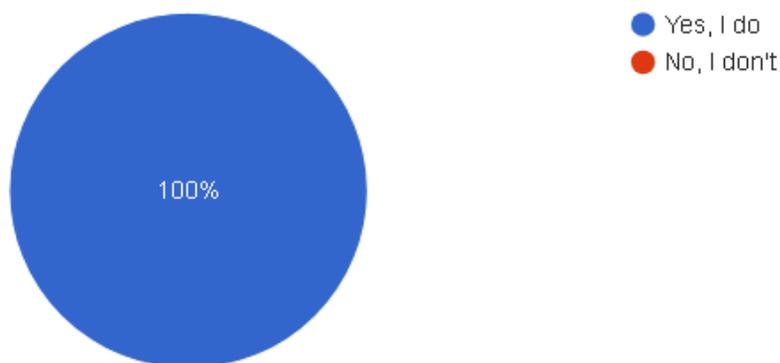


Рисунок 1 – "Вы используете онлайн-переводчики в жизни?"

Ни для кого не секрет, что сервисов онлайн-перевода существует огромное множество. 48 % опрошенных респондентов используют Google-переводчик, 24 % – Яндекс-переводчик, 18 % от опрошенного количества респондентов используют сервис Reverso-Context. Единичные случаи (2 % респондентов) использования иных сервисов онлайн-перевода (рисунок 2).

What kind of online-translator do you like most of all?

50 ответов

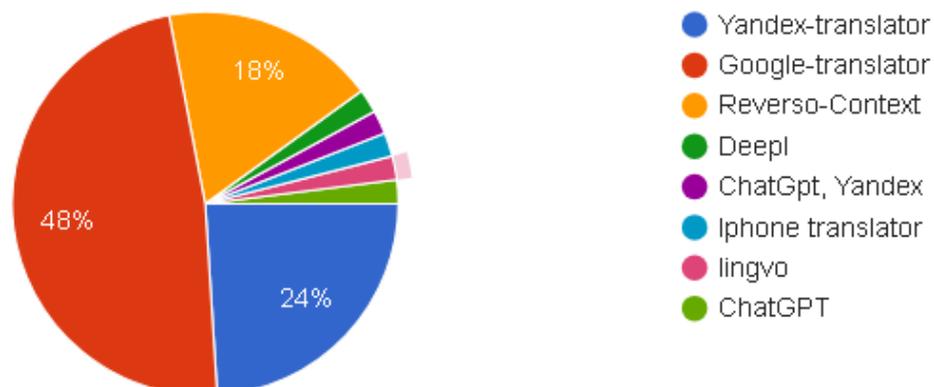


Рисунок 2 – "Какой тип онлайн-переводчика вам нравится больше всего?"

Интересен для изучения и вопрос относительно предпочитаемого сервиса онлайн-перевода. 53,8 % опрошенных преподавателей выбрали такой сервис онлайн-перевода, как Reverso-Context (рисунок 3.1). В то время как 54,1 % опрошенных учащихся (рисунок 3.2) назвали онлайн-переводчик Google более используемым. Интересен и тот факт, что только 5,4 % из числа учащихся выбрали онлайн-переводчик Reverso-Context предпочитаемым сервисом.

Какой тип онлайн-переводчика вы используете больше всего?

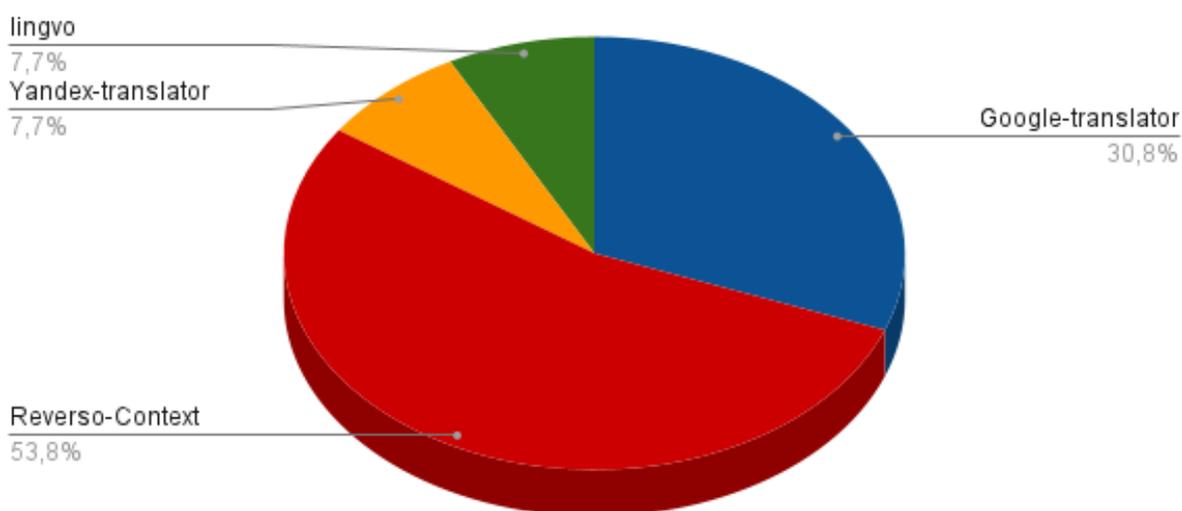


Рисунок 3.1 – "Какой тип онлайн-переводчика вы используете больше всего?" - преподаватели

Какой тип онлайн-переводчика вы используете больше всего?

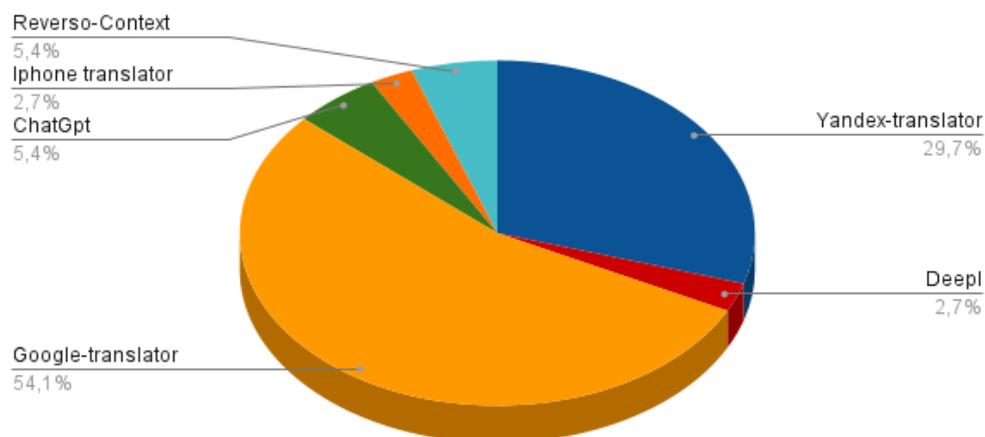


Рисунок 3.2. – "Какой тип онлайн-переводчика вы используете больше всего?" - учащиеся

Использование разных сервисов онлайн-перевода напрямую зависит от цели использования. Все использующие онлайн-переводчик Reverso-Context отмечают наличие большого количества примеров использования слова или выражения, что позволяет глубже понять значение переводимой лексической единицы (75 %). Была упомянута и возможность перевода больших объемов текстов без потери смысла аутентичного текста (16.7 %). К использованию данным сервисом 8,3 % респондентов привлекает интерфейс самого сервиса.

Использование сервиса онлайн-перевода Reverso-Context

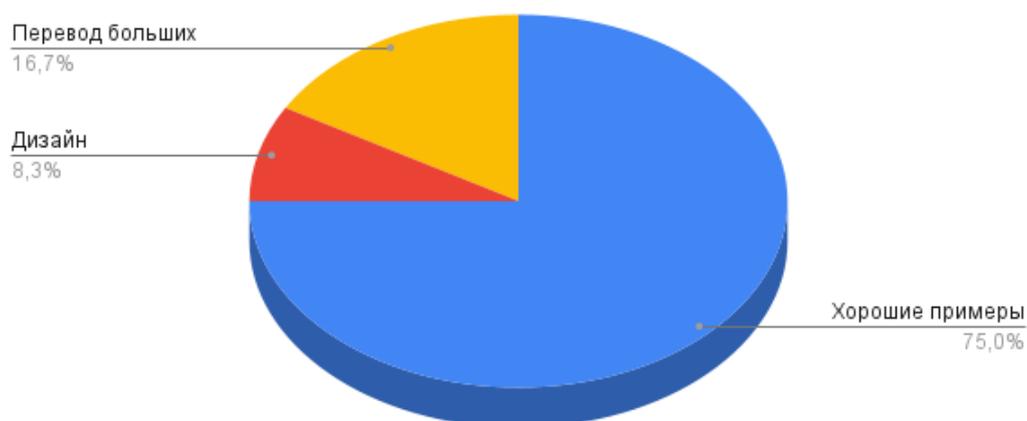


Рисунок 4.1 – Использование сервиса онлайн-перевода Reverso-Context среди учащихся и педагогов

Использующие Яндекс-переводчик респонденты (рисунок 4.1) говорят об удобстве и простоте использования данного сервиса. Также отмечено, что Яндекс-переводчик обладает достаточно привлекательным интерфейсом, что заставляет респондентов использовать именно этот сервис (25 %). Было отмечено, что

Яндекс-переводчик может быть использован для перевода больших объемов текста (8,3 %).

Использование сервиса онлайн-перевода Yandex-translator

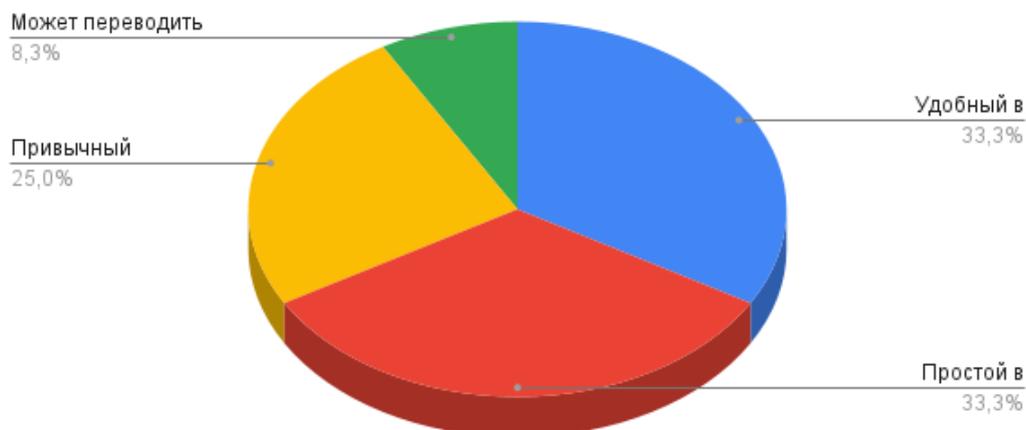


Рисунок 4.2. – Использование сервиса онлайн-перевода Yandex-translator среди учащихся и педагогов

Удивило и поразило разнообразием причин использование такого сервиса онлайн-переводов, как Google-translator (рисунок 4.3). Ведущими респонденты назвали удобство в использовании и быстроту перевода текста или предложений (20,7 % и 17,2 %). 10,3 % отмечают, что сервис хорошо переводит тексты. Единичен случай перевода текста с использованием фотографии (3,4 %). Примечательно, что 6,9 % респондентов отмечают хороший дизайн онлайн-переводчика, простоту в использовании сервиса. Также, 6,9 % респондентов используют данный сервис для подготовки к домашнему заданию. Следует отметить, что есть и такие респонденты, которые используют сервис, но о причинах использования именно сервиса Google они не задумывались (13,8 %). Можно сделать предположение, что эта группа респондентов использует данный сервис на подсознательном уровне.

Использование сервиса онлайн-перевода Google-translator

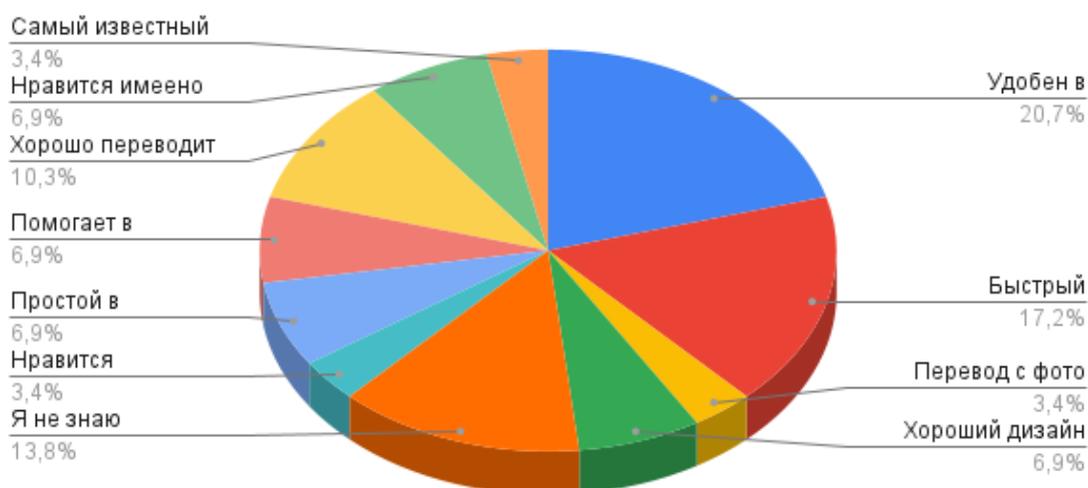


Рисунок 4.3 – Использование сервиса онлайн-перевода Google-translator среди учащихся и педагогов

Заключительный вопрос анкеты касался возможности использования сервисов онлайн-перевода в учреждениях общего среднего образования (рисунок 5.1). 36,4 % опрошенных педагогов и 75 % учащихся уверены, что использование онлайн-переводчиков может практиковаться в школах. 27,3 % из числа педагогов и 2,8 % из числа учащихся уверены, что использование сервисов онлайн-перевода возможно, но должно быть ограничено. Удивительно, что 2,8 % из числа учащихся полагают, что онлайн-переводчикам не место в школе. 5,6 % учащихся считают, что использование онлайн-переводчиков возможно в некоторых случаях (для более детального понимания текста или изучения употребления новых лексических единиц).

Должны ли использоваться сервисы онлайн-перевода в школе?

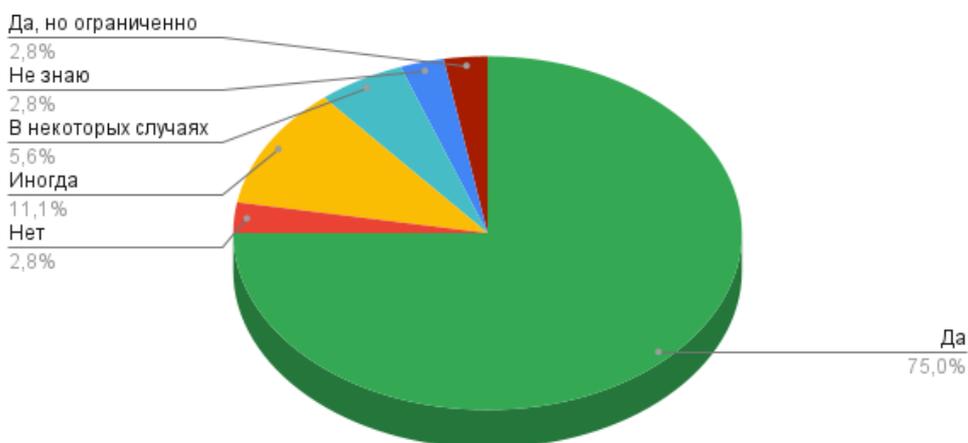


Рисунок 5.1 – "Должны ли использоваться сервисы онлайн-перевода в школе?" – учащиеся

Примечателен тот факт, что 9,1 % из числа опрошенных педагогов либо не задумывались над вопросом использования сервисов онлайн-перевода в школе, либо не могут выразить своего отношения к изучаемой проблеме (рисунок 5.2).

Должны ли использоваться сервисы онлайн-перевода в школе?

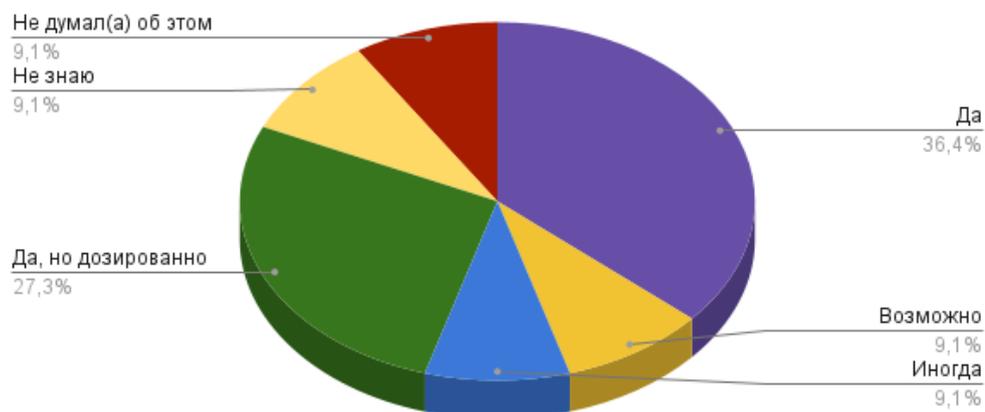


Рисунок 5.2 – "Должны ли использоваться сервисы онлайн-перевода в школе?" – педагоги

Проведенное исследование показало неоднозначное отношение, как педагогов, так и учащихся к проблеме использования сервисов онлайн-перевода в учреждениях общего среднего образования. Все респонденты признали факт использования онлайн-переводчиков. Однако указали разные причины использования сервисов онлайн-перевода. Спорным оказался вопрос использования онлайн-переводчиков в учреждениях общего среднего образования.

Данный факт может свидетельствовать о том, что вопрос использования онлайн-переводчиков в учреждениях общего среднего образования требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Чебурашкин Н.Д. Технический перевод в школе / Н.Д.Чебурашкин, Б.Е.Белицкий. – 3-е изд. – М.: «Просвещение», 1979.
2. Плюсы и минусы онлайн-переводчиков // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.axisperevod.ru/blog/40-plyusy-i-minusy-onlajn-perevodchikov>. – Дата доступа: 02.02.2024.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. Лингвистические проблемы / А.В.Федоров. – М. : «Высшая школа», 1983. – 303 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. – 994 с.

И.А.Большерт
(Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный
медицинский университет)

СПЕЦИФИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ДИСКУРСЕ (МЕДИЦИНСКИЙ ПРОФИЛЬ)

В данной статье рассматривается вопрос обучения русскому языку как иностранному в единстве с межкультурной коммуникацией, подчеркивается важность формирования необходимых для специалиста компетенций профессионального, делового, коммуникативно-речевого и коммуникативно-поведенческого характера. Особое внимание уделяется рассмотрению необходимости специального подхода к обучению русскому языку как иностранному, направленному на формирование профессиональной и межкультурной компетенций у студентов медицинского профиля.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; профессионально ориентированное обучение; дискурс; обучение РКИ.*

This article examines the issue of teaching Russian as a foreign language in unity with intercultural communication, emphasizing the importance of developing the professional, business, communicative-speech and communicative-behavioral competencies necessary for a specialist. Particular attention is paid to considering the need for a special approach to teaching Russian as a foreign language, aimed at developing professional and intercultural competencies among medical students.

Keywords: *intercultural communication; professionally oriented training; discourse; RCT training.*

Вопрос обучения иностранным языкам в единстве с межкультурной коммуникацией, разработка методики их преподавания в контексте профессиональной подготовки специалистов, выработка методов обучения, ориентированных на формирование необходимых для специалиста компетенций профессионального, делового, коммуникативно-речевого и коммуникативно-поведенческого характера являются сегодня наиболее актуальными в обучении иностранным языкам в целом и русскому языку как иностранному в частности. Задача вузовского курса «Русский язык как иностранный» неизбежно исходит из необходимости формировать речекommunikативную деятельность студента медицинского профиля, а в связи с этим – формировать его языковую и лингвострановедческую компетенции посредством тщательно подобранных обучающих методов [1].

Под профессионально ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [2]. Профессионально ориентированный подход к обучению иностранных студентов медицинского

профиля предполагает формирование у студентов способности общения на изучаемом языке в профессиональных научных сферах (общение с преподавателями, написание научных работ и участие в конференциях и т.д.) и ситуациях общения («врач – пациент»). Помимо овладения профессионально ориентированным русским языком (в данном случае – медицинский профиль) профессионально ориентированное обучение включает в себя развитие личностных качеств будущих врачей, знание культуры страны изучаемого языка и приобретение специальных навыков, которые основываются на профессиональных и лингвистических знаниях.

Условия и цели профессиональной коммуникации будущих врачей на русском языке как иностранном свидетельствуют о доминантной роли устной формы речевого общения, так как основное взаимодействие в рамках общения «врач – пациент» происходит с русскоговорящими пациентами. Однако уровень владения русским языком как иностранным англоговорящими студентами не обеспечивает в достаточной степени готовность студентов к активному взаимодействию с профессиональной иноязычной средой. Как правило, основные трудности у студентов при проведении опроса пациентов связаны с преодолением коммуникационных барьеров во время беседы, с умением выбрать корректную стратегию речевого поведения в соответствии с ситуацией профессионального общения, с подбором соответствующих ситуации речевых формул. При таком подходе к обучению русскому языку как иностранному возрастает роль дискурсивной компетенции, которая предполагает знание правил построения дискурса, умение создавать и понимать дискурсы в соответствии с ситуацией общения. Таким образом, подчеркивается важность овладения студентами-медиками не только собственно коммуникативными умениями, но и профессионально ориентированным дискурсом.

К основным целям формирования профессионально ориентированного дискурса в медицинском учреждении высшего образования можно отнести следующие: развитие и совершенствование языковых навыков, закрепление необходимого объема медицинской терминологии, умение вести дискуссию на русском языке, умение решать поставленные проблемы в реальной коммуникативной ситуации и др. Большое значение в ходе организации учебного процесса приобретают нестандартные формы речевого общения, среди которых важное место занимают, учебные игры (ролевые, профессиональные), деловые диспуты – обсуждение проблемных задач, кейсов и т.д.

Студенты Гродненского государственного медицинского университета проходят клиническую практику в больницах и поликлиниках г. Гродно. Субъектами профессиональной коммуникации становятся представители разных культур, языков, систем ценностей, моделей поведения и мышления. Межкультурная компетенция становится важной составляющей в профессиональном общении между студентами-медиками и пациентами, в подготовке высококвалифицированного специалиста. В соответствии с этим методика преподавания русского языка как иностранного должна также исходить из необходимости формирования вербальной и невербальной

компетенции студентов медицинского профиля; изучение русского языка как иностранного должно происходить в единстве с изучением культуры его носителей, норм и правил поведения. Именно владение информацией относительно содержания ценностей и культуры, которые выражаются в языке, поведении пациента, делает возможным корректное решение профессиональных задач в условиях мультикультурного общения.

Межкультурная коммуникация играет немаловажную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному. Чтобы она состоялась, студентам-иностранцам следует не только хорошо владеть русским языком, но и правильно понимать национальную культуру страны изучаемого языка, менталитет носителей этого языка, особенности их повседневной жизни, традиции, обычаи как в вербальном, так и в невербальном плане. Обычаи, традиции – это неотъемлемая часть духовной культуры каждого народа. Как промежуточное звено они находят свое выражение в акте коммуникации в речевых интенциях, например, в поздравлениях или в невербальных средствах, выражающих традиционные нормы поведения в определенной ситуации.

Содержание обучения ведению профессионально ориентированного дискурса на русском языке как иностранном нацелено, с одной стороны, на понимание текста (информации), умение грамматически и лексически правильно выразить свою мысль, адекватно реагировать на слова партнера (пациента или коллеги), умение услышать информацию и правильно ее описать, а с другой стороны, учитывая межкультурно-коммуникативный аспект, вести коммуникацию с учетом понимания контекста русской культуры.

С другой стороны, лингвострановедческий аспект в обучении русскому языку как иностранному, вместе с развитием у обучаемых коммуникативных компетенций вербального характера, предполагает также усвоение ими принципов невербального общения. Например, выражение лица (где и когда улыбаться), глаз (смотреть прямо в глаза или отворачиваться), определение отношения к касаниям (какие касания допустимы, а какие нет), того, какое пространство должно быть между собеседниками, и др.

Формирование навыков межкультурной компетенции у студентов-медиков должно проходить на всех стадиях обучения иностранному языку и во всех сферах общения. Организация процесса обучения согласно требованиям коммуникативности будет способствовать тому, что на занятиях важным для студентов станет наличие не только языковых знаний, но и осознанной необходимости применения их на практике. В этой связи полагаем, что формирование умений межкультурного общения у студентов в процессе обучения иностранным языкам будет эффективным, если содержание профессиональных образовательных программ будет предусматривать изучение реальных ситуаций межкультурного общения, ориентированных на коммуникативную направленность обучения иностранному языку, имеющих личностную значимость для студентов.

Таким образом, формирование профессиональной и межкультурной компетенций у студентов медицинского профиля требует специального подхода

к обучению русскому языку как иностранному. В его основу должен быть положен принцип комплексности, функциональности и многоаспектности, который подразумевает не просто овладение лексикой и грамматикой русского языка, но и знакомство и овладение ценностно-понятийным содержанием культуры носителей языка, которое зачастую оказывается решающим для того, чтобы коммуникация с иноязычным партнером стала эффективной.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ – Глосса, 2000. – 165 с.
2. Образцов, П. П. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.П. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
3. Лузина, Л. Г. Дискурс межкультурного профессионального общения / Л.Г. Лузина // Язык и культура: сб. обзоров. – М. : РАН ИНИОН, 1999. – С. 64–87.
4. Сахарова, Л. Г. Особенности формирования коммуникативной культуры у студентов медицинского вуза / Л.Г. Сахарова, Т.Б. Агалакова // Вятский медицинский вестник. – 2011. – №1. – С. 55–60.
5. Телешевская, А. М. Межкультурная коммуникация в профессионально ориентированном обучении иностранному языку // Обучение и воспитание: методики и практика [Электронный ресурс]. – 2014. – №16. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-v-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannomu-yazyku> . – Дата доступа – 05.09.2021.

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

ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЭВРИСТИЧЕСКУЮ ИГРУ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрены проблемы и перспективы интеграции искусственного интеллекта в эвристическое обучение, в частности, в эвристическую игру, на примере обучения школьников средних классов английскому языку. Внедрение искусственного интеллекта в процесс эвристического обучения способно изменить вектор направленности искусственных систем и позволить создать новые возможности для творческого развития как учащихся, так и педагогов. Кроме того, использование сервисов, оснащенных искусственным интеллектом, сокращает временные затраты педагога на подготовку к занятиям, а также упрощает методологическую и методическую подготовку.

Ключевые слова: *эвристическое обучение, эвристическая игра, искусственный интеллект в обучении, современное образование.*

The article discusses the problems and prospects for integrating artificial intelligence into heuristic learning, in particular, into a heuristic game, using the example of teaching English to middle school students. The introduction of artificial intelligence into the process of heuristic learning can change the direction vector of artificial systems and allow the opportunities for the creative development of both students and teachers. In addition, the use of services equipped with artificial intelligence reduces the teacher's time spent preparing for classes, and also simplifies methodological and methodological preparation.

Keywords: *heuristic learning, heuristic game, artificial intelligence in learning, modern education.*

Человек ежедневно взаимодействует с технологиями в различных сферах своей жизни. Системы искусственного интеллекта стали помощниками врачей, маркетологов, аналитиков, ученых и других специалистов. Педагоги не стали исключением: проблема внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс становится всё более актуальной. С одной стороны, искусственный интеллект помогает в персонализации обучения, сокращении времени педагогов на подготовку к занятиям и проверку заданий, вовлечении в образовательный процесс поколений, которые называют “digital native” (то есть имеющих контакт с информационными технологиями практически с рождения). Очевидно, что существует и ряд проблем, к которым зачастую относят следующие: “цифровой разрыв”, подразумевающий неравномерный доступ к технологиям у людей разных стран и даже городов; вопросы этики (конфиденциальность данных, защита прав личности); отсутствие цифровой грамотности (а также неспособности быстро адаптироваться к стремительно меняющимся и усовершенствующимся техническим устройствам и инструментам); неспособность искусственного интеллекта к социально-психологическому взаимодействию с людьми и проявлению эмпатии [1, с.67]; ухудшение памяти учеников [2, с.4], а также грамотности речи (в большинстве мобильных устройств работает система автоматического исправления ошибок). Тем не менее, мы можем утверждать, что внедрение алгоритмизированных систем формирует необходимость развития гибкого мышления и креативности, поскольку исчезает потребность выполнения рутинных задач, которые берет на себя ИИ. Образовательная цель «заучить», или «запомнить как можно больше информации», осталась в прошлом. Сегодня в организации образовательного процесса становятся неактуальными трансляция или передача готовой правильной информации ученикам (такое образование можно назвать *монологичным* [3]). Напротив, диалогично образование тогда, когда обеспечивается возможность поиска собственных ответов учеников, выхода за своих пределы, взгляда на объект изучения с разных сторон. Именно в таких условиях формируются и метапредметные компетенции – необходимые качества для становления успешной личности в цифровую эпоху (креативность, способность к целеполаганию и рефлексии, коммуникативность, способность

мыслить критически и т.д.). Преподаватель в подобном обучении выступает активным модератором занятия, а не «давателем» готовой информации.

Одним из способов обеспечения диалогичности в образовательном процессе является использование средств эвристического обучения. По определению А.В. Хуторского, эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [4, с. 97]. Кроме того, эвристическое обучение формирует критическое мышление и способность к рефлексии и целеполаганию – следовательно, позволяет сделать образовательный процесс соответствующим требованиям времени. Однако следует отметить, что существуют определенные ограничения в применении эвристического обучения в массовой школе. Во-первых, мы наблюдаем неготовность педагогов к конструированию эвристического контента в силу ряда причин, из которых, к примеру, можно назвать недостаток времени или компетентности в данной области дидактики. Следовательно, педагогам необходима помощь в организации подобных занятий. За счет быстрого действия основных вычислительных процессов искусственный интеллект позволяет создавать продукты, которые могут быть поддержкой преподавателей. Мы решили изучить, в какой степени искусственный интеллект способен выступать помощником учителя для подготовки и разработки эвристического обучения и каковы методологические основы для подобной кооперации. Целью данной статьи является анализ перспектив интеграции искусственного интеллекта в эвристическую игру на примере обучения школьников средних классов английскому языку.

Самым эмоционально наполненным средством эвристического обучения является эвристическая игра. Именно на примере эвристических игр мы спроектируем дидактические условия использования искусственного интеллекта как помощника современного педагога. Для начала обратимся к дефиниции и нескольким характеристикам эвристической игры.

Эвристическая игра – это дидактическое средство, имеющее игровую форму и эвристическое содержание. Эвристической игре присущи следующие характерные особенности: комплексность; вариативность; диалогичность; эвристичность; эмоциональность. Комплексность подразумевает под собой реализацию через эвристическую игру комплекса образовательных задач, к примеру, таких как формирование метапредметных компетенций учащихся, формирование и развитие когнитивных навыков и др. Вариативность позволяет создавать эвристические игры в разных форматах, не теряя при этом содержания и ценности: это может быть виртуальный марафон, «живой» квест, ролевая игра-перформанс, динамичная игра. Главное – сохранить в данных форматах следующие две неотъемлемые характеристики эвристической игры – диалогичность и эвристичность. Диалогичность обеспечивает одновременное возникновение в процессе и после игры как внешнего диалога учащихся (друг с другом, с учителем), так и внутреннего диалога (с собой). *Это обращение к внутреннему и внешнему миру запускает процесс идентификации метазнания*

обучающегося (провоцирует возникновение вопросов: «Кто я есть?», «Почему я учусь?», «Что я хочу узнать?» и т.д.) и побуждает к воплощению эвристичности игры – триггеру к совершению личностных открытий. В эмоциональности заключено одно из главных преимуществ игровых форм обучения как способности вовлечь учащихся в учебный процесс и обратиться к мотивационному фону обучения естественно и органично, без акцентуации. Мы не говорим прямо о мотивации, играя. Игра мотивирует сама по себе. В случае эвристической игры – это мотивация к познанию себя и окружающего мира.

В случае с существующими системами обучения на основе диалога мы можем говорить о шаблонизации и иллюзии знания, то есть возвращению к монологичности обучения, невзирая на новизну используемых технологий. Однако мы можем изменить вектор направленности систем при грамотном их использовании. Основная задача при внедрении в эвристическое обучение искусственного интеллекта – сохранить возможность ученика *создавать* новое.

Приведем пример использования программы Midjourney в эвристической игре. Работу Midjourney обеспечивают алгоритмы распознавания речи и алгоритмы, создающие образы. То есть текстовые описания на экране превращаются в изображения. Поскольку технология достаточно новая, она привлекает и удерживает внимание учеников. Сам факт использования Midjourney на занятиях повысит вовлеченность, эмоциональную отдачу и мотивацию учащихся. Особенно актуально использование программы на уроках английского языка, поскольку искусственный интеллект более точно выполняет команды, когда запросы от пользователей введены именно на английском языке.

Пример

Игра «Картина за миллион»

Учащиеся делятся на пары. При использовании синхронной формы дистанционного обучения занятие можно провести в программе Zoom и использовать возможности демонстрации экрана и создания отдельных виртуальных комнат для игроков.

Предложите ученикам определить цель сегодняшнего занятия:

Я хочу научиться...

Я стану лучше в...

Я смогу...

Задача для первого игрока: Вам нужно создать картину для очень избалованного клиента. Используйте искусственный интеллект, чтобы сделать быстрый эскиз. Внимательно слушайте то, что говорит вам клиент, чтобы создать правильный запрос. После чего показывайте клиенту результат и ждите его реакцию.

Задача для второго игрока: Вы – очень богатый и избалованный клиент художественной галереи. Вы хотите подарить вашему другу неповторимую картину, но сами толком не знаете, что на ней должно быть. Придумывайте запутанные запросы для художников – пусть работают! Смотрите на предложенные результаты критично, не соглашайтесь покупать сразу (стоимость картины немаленькая даже для вас).

Победит в игре та пара игроков, в которой клиент останется доволен и «купит» картину.

Вопросы для рефлексии:

1. *Поделитесь своими впечатлениями: насколько трудно вам было взжиться в предложенную игровую роль?*
2. *Какие способы в реальной жизни вы знаете для достижения согласия в споре, нахождения компромисса?*
3. *Получилось ли у вас «найти общий язык» с искусственным интеллектом? С кем это сделать проще: человеком или ИИ?*

Существует много противоречивых мнений о влиянии популярного чат-бота ChatGPT на образовательный процесс, однако мы можем заметить, что грамотное использование ChatGPT позволяет значительно сократить временные расходы педагогов на разработку и планирование уроков. Вначале систему необходимо «обучить» тому, что нам требуется, или показать пример. В случае с эвристическими играми алгоритм взаимодействия с ИИ будет следующий: ввод данных в диалоговое окно ChatGPT (это может быть готовая эвристическая игра, разработанная педагогом как образец, а также тема занятия, возраст учащихся, пожелания по использованию определенных вспомогательных средств обучения, личные потребности учащихся и т.д.); ввод вопроса (задания) для ChatGPT («Придумать пять игр по заданной теме, похожих на игру-образец»). Далее система выдаст ответ, в котором будут представлены игры, похожие на ту игру, которую прописал пользователь (педагог) в поле для ввода. Следующий важный этап – анализ предложенных системой игр. Следует помнить о том, что искусственный интеллект – это категория скоростей, а не смыслов, поэтому человеку необходимо оценивать, анализировать, дорабатывать продукты, созданные ИИ. Тем не менее, взаимодействие искусственного интеллекта и преподавателя может привести к созданию высокоэффективной образовательной среды, объединяющей лучшие стороны технологий и человеческого мышления (неслучайно сегодня распространение получил термин «расширенный интеллект» – объединенный интеллект человека и компьютера).

Сформулируем основные дидактические условия использования искусственного интеллекта в рамках эвристического обучения школьников.

1) Четкое целеполагание: педагогу необходимо сформулировать конкретную цель, на основе которой будет создан запрос для искусственного интеллекта. Цель может коррелировать с темой занятия, образовательной задачей, а также личными потребностями и интересами учащихся.

2) Комбинированное использование: взаимодействие с искусственным интеллектом должно быть интегрировано в канву эвристического обучения, при этом, обращаясь к технологиям, важно не утратить смысловое наполнение.

3) Адаптивное использование: необходимо использовать сервисы искусственного интеллекта, ориентируясь на возраст, уровень знаний и навыки учащихся. Несоответствие каких-либо из указанных параметров (например, чрезмерно сложный интерфейс сервиса для освоения учениками, недостаточный уровень владения английским языком для

использования англоязычной искусственной среды и т.д.) приведут к снижению эффективности и утрачиванию мотивации учащихся. В то же время, грамотно подобранные сервисы искусственного интеллекта, адаптированные под возраст и когнитивные возможности учеников, способны улучшить результаты обучения.

4) Педагогическое модерирование процесса: педагог выступает помощником и модератором в процессе взаимодействия «учащийся – искусственный интеллект».

5) Поддержка мотивации: использование мультимодальности (комбинации разных видов взаимодействия, таких как текст, звук, изображение), геймификации (добавления игровых элементов в процесс обучения) создаст эффект полного погружения в эвристическую игру или задание, усилит вовлеченность и эмоциональность взаимодействия с искусственным интеллектом.

6) Обратная связь и рефлексия: завершающим этапом каждого использования искусственного интеллекта в рамках эвристического обучения является рефлексия (личная и групповая), которая также подразумевает обратную связь от учащихся о технических и других вопросах взаимодействия с искусственными системами.

7) Анализ продуктов, созданных искусственным интеллектом: необходимо критически смотреть на результаты работы искусственного интеллекта и при необходимости вносить корректировки до использования учащимися.

8) Профессиональное развитие: поскольку ежедневно происходит обновление технологических возможностей и их вариаций применения в обучении, педагогам необходимо усовершенствовать свою цифровую грамотность на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Учет этих дидактических условий позволит использовать искусственный интеллект как эффективный инструмент эвристического обучения. Дополнительными условиями для использования сервисов вида ChatGPT является наличие готового примера (образца) для системы, а также улучшить результаты взаимодействия с ИИ позволит творческий потенциал и гибкость мышления самого педагога.

Таким образом, экспоненциальный рост искусственного интеллекта в разных сферах жизни привел к появлению разнообразных возможностей использования ИИ в образовательном процессе. Однако зачастую искусственные обучающие системы содержат повторяющиеся, предсказуемые задания по определенному шаблону и предоставляют ученикам готовые правильные ответы, что оставляет образовательный процесс в рамках монологичности – трансляции информации без предоставления учащимся возможности для творческой самореализации. Такое использование искусственного интеллекта – это лишь конструирование данных без смыслопорождения. Смыслы рождаются в диалоге, именно диалогичное образование позволяет реализовывать творческий потенциал

учащихся и формировать их способности к созданию нового. Эвристическое обучение – диалогичное обучение. Внедрение искусственного интеллекта в процесс эвристического обучения способно изменить вектор направленности искусственных систем и позволить создать новые возможности для творческого развития как учащихся, так и педагогов. Кроме того, использование сервисов, оснащенных искусственным интеллектом, сокращает временные затраты педагога на подготовку к занятиям, а также упрощает методологическую и методическую подготовку. Диалог учащихся с искусственным интеллектом в рамках эвристического обучения (при работе с эвристическими заданиями, в эвристическом диалоге или при участии в эвристической игре) позволяет формировать метапредметные компетенции учеников, сохраняя эмоциональное вовлечение и мотивационный фон. Экспериментальное использование искусственного интеллекта в рамках эвристического обучения школьников английскому языку показало, что учащиеся не ощущают барьеров при общении с ИИ и создают качественные образовательные продукты.

Искусственный интеллект, способный к самокоррекции и самообучению, становится примером и вдохновляющим инструментом для человека. Педагогу, использующему искусственный интеллект в работе, необходимо соблюдать определенные дидактические условия, при которых обучение будет эффективным, и одно из главных условий – анализ, интерпретация и оценка деятельности ИИ. Грамотное использование искусственного интеллекта может сделать его персональным помощником педагога, подталкивающим к непрерывному саморазвитию. Мотивацией для педагога также являются предпосылки к конкурированию с искусственным интеллектом на рынке труда. Уже сегодня открытым остается вопрос: способен ли искусственный интеллект, достигнув и пройдя очередной пик своего развития (взяв на себя функцию творческого субъекта, способного к созданию нового), вытеснить учителя из классной аудитории.

Литература

1. *Павлюк Е.С.* Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 65-72.
2. *Ракитов А.И.* Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 3-7.
3. *Король А.Д., Бушманова Е.А.* Эвристическая игра как принцип и форма обучения//Педагогика: 2020. №12. С. 44-51.
4. *Хуторской А.В.* Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб: Питер, 2017.

*Е.И.Волкова (Республика Беларусь, Солигорск,
Государственное учреждение образования
«Средняя школа №5 г.Солигорска
имени Героя Советского Союза В.И.Козлова»)*

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕЭТИКЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
(ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ДИАЛОГ. МОНОЛОГ»)**

В статье рассматривается актуальная проблема формирования и развития речевых компетенций учащихся в контексте решения образовательных задач перспективной социокультурной адаптации личности. Отражены соответствующие методические приемы и возможности их применения на учебных занятиях по русскому языку в 5 классе.

Ключевые слова: *речевые компетенции; коммуникативная компетенция; речевой этикет; диалог; эффективная речевая коммуникация.*

The article discusses the up-to-date issue of developing children's speech etiquette competence in the context of anticipatory (proactive) sociocultural adaptation of a personality. The author focuses on the corresponding teaching techniques and their application in the Russian language classes in the 5th grade of secondary education.

Key words: *speech etiquette competence, communicative competence, speech etiquette, dialogue, effective verbal communication.*

В современном мире умение продуманно и конструктивно общаться становится всё более важным. С развитием информационных технологий и социальных сетей, возникновением множества вариантов организации общения как в реальном, так и в цифровом пространстве формы функционирования речевого этикета обновляются. Социальные сети, мессенджеры, электронная почта и другие способы виртуального общения вносят свои особенности в языковой оборот. Кроме того, особую значимость приобретает способность учащихся к живой, непосредственной коммуникации, поддержанию в ней коммуникативного контакта. В этой связи проблематика формирования и развития речевых компетенций учащихся актуализируется. Умение вести себя правильно в обществе и в сети, уважать собеседника, понимать контекст общения и особенности невербальной сетевой коммуникации, адекватно реагировать на обращения и сообщения — всё это является неотъемлемой частью социализации и адаптации учащихся в современном обществе.

Содержание государственного образовательного стандарта по русскому языку также свидетельствует о том, что сегодня одним из важных направлений лингвистического образования является формирование у школьников речевых компетенций. Согласно требованиям к результатам освоения

содержания образовательной программы базового образования учащийся, завершивший обучение на II ступени общего среднего образования, должен владеть «языком как системой хранения и передачи культурных ценностей, как средством постижения русской, национальной культуры в контексте общемировой; правилами речевого поведения и речевого этикета в монологе и диалоге» [1, с.79].

Речевую компетенцию в контексте учебных программ по учебному предмету «Русский язык» возможно рассматривать, во-первых, в качестве составляющей лингвокультурологической компетенции, определяемой как «владение национально-маркированными единицами языка, фразеологией, русским речевым этикетом, с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта русского народа» [2, с. 4]. Во-вторых, эффективное владение правилами речевого поведения (структурный компонент социокультурной компетенции) также является результатом сформированных речевых умений учащихся. В то же время речевую компетенцию невозможно рассматривать в отрыве от формирования основ коммуникативной компетенции, которая понимается как способность адекватно использовать язык в разнообразных социально обусловленных ситуациях.

Таким образом, речевую компетенцию может быть обоснованно определить как способность грамотно и адекватно использовать языковые средства и правила в соответствии с нормами речевого этикета в различных контекстах общения. Речевая компетенция на уровне внешнего проявления отношения говорящего к адресату представлена правилами речевого этикета, реализующими принцип вежливости. Отмечается, что термин «речевой этикет» был впервые введен в научно-методический аппарат русистики В.Г.Костомаровым в 1967 году. В различных определениях речевого этикета, как правило, указывается на то, что этикетные средства языка тесно связаны с определенными коммуникативными ситуациями. К основным этикетным ситуациям Н.И.Формановская относит обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, благодарность, поздравление и пожелание, комплимент, сочувствие. А.А.Акишина и Н.И.Формановская предлагают следующее определение речевого этикета: «Речевой этикет – правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих. Такие правила приняты данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения и т. д.» [3]. Немаловажно подчеркнуть, что использование речевых правил словесного оформления различных проявлений коммуникативного поведения личности может сочетаться с воплощением речевой функции молчания: как замещающей речь, так в ее предречевой, внутриречевой и послеречевой формах [4, с. 11, и др.].

Главной функцией речевого этикета является контактоустанавливающая функция. Эта функция языка проявляется в речевых актах, организующих привлечение внимания собеседника, подготовку его к сообщению информации,

т.е. эта функция обслуживает речевую коммуникацию. Именно формирование умения устанавливать и поддерживать эффективную речевую коммуникацию представляется значимой задачей личностного развития учащихся, которая может быть решена (наряду с достижением образовательных целей: формирование элементарных умений создавать тексты в виде диалога и монолога, формирование пунктуационных умений) на учебных занятиях по русскому языку в 5 классе в рамках изучения темы «Диалог. Монолог».

Для решения поставленной задачи на учебном занятии по теме «Диалог. Монолог» учащимся 5 класса могут быть предложены различные задания, направленные на формирование и развитие речевых компетенций (таблица 1).

Таблица 1. – Организационно-методическая специфика проектируемой речевых компетенций обучающей деятельности в 5 классе (на примере изучения темы “Диалог. Монолог”)

Этапы учебного занятия	Содержание задания	Средства	Формы деятельности
Ориентировочно-мотивационный (актуализация личностного опыта и целеполагание)	Условия успешного диалога (изучение этикетных формул и норм поведения в ситуации общения)	Онлайн-упражнение «Сортировка»	Индивидуальная
Операционно-деятельностный (изучение новых знаний)	Анализ коммуникативной ситуации (участники диалога? тип обстановки? цель общения? уместность использования определенных лексических единиц?)	Дидактические материалы (карточка с текстом и задание «Заполни пробелы»), рабочая тетрадь	Работа в парах
Операционно-деятельностный (первичное закрепление)	Дидактическая игра «Редактор» (анализ и редактирование текста-диалога с точки зрения пунктуационных и речевых норм, отредактированный текст записывается в тетрадь)	Дидактические материалы (карточка с текстом), рабочая тетрадь	Работа в парах
Операционно-деятельностный (изучение новых знаний)	«Одинокое» слово «пожалуйста» (составление текста письма-просьбы от лица сказочного	Дидактические материалы (карточка с ситуацией и условием	Групповая, фронтальная, индивидуальная

	персонажа, афиширование созданного текста /театрализация/)	задания), символы сказочных героев (элементы костюма), рабочая тетрадь	
Рефлексия (формирование личностных смыслов в связи с темой урока)	Эмоциональная зарядка «Прошу прощения» (вариант «Хочу поблагодарить») (использование в речи различных форм извинения и благодарности с включением их в определенный эмоциональный контекст)	Дидактические материалы (карточка с формулами извинения и благодарности)	Фронтальная

Предлагаемые упражнения значимы для формирования речевой этикетной компетенции учащихся, так как они охватывают разные аспекты коммуникативной деятельности:

- изучение этикетных формул и норм поведения в ситуации общения помогает ученикам понимать важность социальных норм и правильно их применять в речи, что является основой речевой этикетной компетенции;

- умение анализировать коммуникативную ситуацию, определяя ее участников, тип обстановки, цель общения и уместность использования лексических единиц, развивает критическое мышление и умение адаптировать свою речь к контексту;

- исправление ошибок в диалогах фокусирует внимание учащихся на значимости пунктуации для понимания и структурирования сообщения;

- работа над правильной речью и использованием речевых норм помогает улучшать ясность и точность выражения и оформления мыслей, что углубляет понимание речевого этикета;

- составление текста письма-просьбы от лица сказочного персонажа и последующая его театрализация актуализируют ценностный компонент культуры общения, способствуют формированию умения корректно выражать свои мысли как в письменной, так и в устной форме;

- использование различных форм извинения и благодарности даёт учащимся возможность практиковать разные речевые модели и учит их соотносить содержание устного высказывания с соответствующими эмоциями, развивает их эмоциональный интеллект, что, безусловно, способствует их дальнейшей успешной социализации.

Таким образом, использование в практике преподавания русского языка

упражнений, направленных на формирование речевой компетенции, повышает эффективность речевого общения и способствует формированию у учащихся важных социальных умений и навыков.

Литература

1. Образовательный стандарт базового образования / Образовательные стандарты общего среднего образования [Электронный ресурс]: Национальный образовательный портал – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html> (дата обращения: 14.01.2024).

2. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для V класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс]: Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-v-xi-klassy/russkij-yazyk.html> (дата обращения: 14.01.2024).

3. Акишина А.А. Русский речевой этикет. Практикум вежливого речевого общения / А.А. Акишина, Н.И. Формановская. – М.: URSS, 2019. – 184 с.

4. Король, А.Д. Феномен “говорящего молчания”: лингвометодический анализ в эвристическом аспекте / А.Д.Король, И.В.Таяновская // Нар.асвета. – 2019. – № 8. – С. 11–14.

***С.Б.Волкова (Российская Федерация, Дубна, Московская область,
Государственный университет “Дубна”)***

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ”ЛИНГВИСТИКА”

В статье представлены основные характеристики делового английского языка и особенности его преподавания для студентов, обучающихся в магистратуре по направлению “Лингвистика”. Выделены наиболее эффективные методики обучения, такие как, ролевая игра, презентации и оценка своей деятельности.

Ключевые слова: деловой английский; бизнес-навыки; бизнес-концепты; регистры делового английского языка; ролевая игра.

The main characteristics of Business English are presented and peculiarities of teaching graduate students of Linguistics are dealt with in the article. The most effective methods of teaching such as role-play, presentation and self-assessment have been pointed out.

Keywords: *Business English; business skills; business concepts; registers of BE; role-play.*

Деловой английский относится к изучению английского языка для специальных целей и имеет прикладной характер. Как правило, он необходим людям, которые являются специалистами в той или иной области и в силу определенных причин, например, расширение компании, общение с иностранными партнерами, клиентами, расширение рынков сбыта, этим специалистам английский язык нужен для профессиональных целей. Такие студенты относятся к категории учащихся с опытом работы в бизнесе, которые имеют четкое представление о том, для чего им нужен деловой английский. Это так называемые *job-experienced learners* [2: с. 1]. Студенты высших учебных заведений, не имеющие опыта работы в бизнесе – *pre-experienced/pre-work learners* [2: с. 1] – пока еще не определились, где они могут найти применение своим знаниям английского языка. Как правило, студенты кафедры лингвистики ориентированы на преподавание иностранных языков, и многие выпускники выбирают именно эту профессию. Но есть немало и таких студентов, которые востребованы в качестве переводчиков, помощников руководителей в иностранных компаниях и на совместных предприятиях. И здесь им, помимо знаний *General English* (английский язык для общих целей; общение в межкультурной среде), понадобятся знания в области *Business English*. А есть ли различия в подходах обучения английского языка для общих целей и делового английского? Конечно же, они есть. Специалисты, преподаватели, работающие в области делового английского языка, выделяют следующие различия: при изучении *GE*, формируются четыре основных умения – чтение, говорение, аудирование и письмо и большое внимание уделяется грамматике. При обучении деловому английскому языку преобладает лексический подход, упор делается на бизнес-навыки, идет изучение специализированных бизнес-концептов (*business concepts*) или терминологии, а также большое внимание уделяется культурным особенностям в области бизнеса (*cultural awareness*).

Деловой английский язык как дисциплина был введен в программу первого курса магистратуры по направлению "Лингвистика". Уровень владения языком у обучающихся достаточно высокий, и это повлияло на тщательный подбор методик, приемов, заданий, на содержание и структуру курса. При этом курс опирается на компетенции, знания и умения, приобретенные студентами при изучении английского языка по программе практического курса английского языка, теоретических дисциплин в бакалавриате, а также на весь комплекс параллельно изучаемых теоретических дисциплин магистратуры.

Прежде всего, изучив литературу по данному вопросу, было решено разделить весь курс на темы, каждая из которых представляет определенный регистр (*register*) делового английского языка [1: с. 17]. Таким образом, было выделено семь тем: Техника ведения беседы (*Socializing*) и Телефонное общение в деловых целях (*Telephoning*); Деловая переписка (*Business correspondence*); Деловая документация и контракты (*Business documents and contracts*); Деловая

встреча (*Business meetings*); Презентация (*Presentations*); Техника ведения переговоров (*Negotiating*) и Средства массовой информации (*the Media*). Каждому из регистров была дана краткая характеристика, а затем изучение большей частью строилось на выделении типичных для данного регистра фраз, выражений, на их запоминании и употреблении в речи, как в письменной, так и в устной. Другими словами, определялись коммуникативные ситуации и лексика, присущая сфере делового общения.

Например, при изучении регистра "Телефонное общение в деловых целях" со студентами было достаточно вспомнить формат беседы по телефону (в рамках делового общения) и фразовые глаголы, характерные для данной коммуникативной ситуации, например, *to put through, to call back, cut off, hold on, etc.* Затем, в качестве задания, студентам были предложены ситуации, на основе которых строились диалоги.

Пример ролевого диалога: (5a) *You are a recruiter for a headhunting company. You'd like to recruit Student B, a senior accountant, for a position at another company. Call and ask if he/she is satisfied with his/her job. Try to get him/her to have lunch with you to discuss your offer.*

(5b) *You are a senior accountant. You have been with your company for 15 years. Soon your phone will ring.*

В рамках регистра "Техника ведения беседы" студентам предлагались высказывания на различные темы, на которые они должны отреагировать/ответить без подготовки, чтобы поддержать беседу. Например,

- *What are taxes like in your country?*

- (possible answer) *Too high! Same as everywhere! No, seriously, income tax isn't too bad, but VAT is now over 20%.*

- *Are houses expensive where you live?*

- (possible answer) *It depends really. In the city centre they are, but prices have remained fairly stable for the past few years.* [1: с. 48]

К умениям говорения относится и регистр "Презентаци". Данная тема не является абсолютно новой для студентов-лингвистов, так как, начиная с первого курса, одной из форм проверки усвоения материала является подготовка и проведение презентации по выделенным темам. В качестве задания студентам было предложено организовать презентацию своего вымышленного или существующего предприятия/организации/компании, представить товары или услуги. Для студентов-лингвистов данное занятие прошло в форме ролевой игры (*role-play*), когда они могли примерить на себе роль одного из сотрудников компании. Следует отметить, что сами же студенты оценивали каждую презентацию по определенным критериям (*Aids* – использование технических средств; *Rapport* – контакт с аудиторией; *Delivery* – манера произнесения речи; *Language* – язык) [2: с. 73]. Эти критерии были представлены в таблице, которую студенты должны были заполнить.

Совершенно новым видом деятельности для студентов стало изучение регистров "Деловая переписка" и "Деловая документация и контракты", относящихся к умениям письменной речи. На этом этапе было отмечено

разделение между корреспонденцией, к которой относятся письма, сообщения электронной почты, факсы, докладные, на которые необходимо давать письменный ответ, и документами, а именно контракты, отчеты, брошюры, протоколы, различные внутренние формы компании, резюме при устройстве на работу. В отношении корреспонденции акцент был сделан на различия между официально-деловым (*formal style*) и неделовым стилем (*informal style*). Перед введением данной темы студентам было дано задание написать деловое письмо *Covering letter* "Устройство на работу", учитывая формат и стиль данного документа. После того, как студентам был представлен строгий формат делового письма, они имели возможность вернуться к своим письмам и сделать необходимую корректировку с учетом всех требований к деловому письму.

Задания на сравнение двух стилей (*formal/informal*) оказались довольно эффективными. Предшествовало этому задание на разделение форм официально-делового и неофициального регистров речи на примере типичных слов/фраз/выражений: *Name a formal phrase/word instead of an informal one or Name formal and informal pairs, for example: your letter concerning... - your letter about; to enquire about – to ask about; to confine, to restrict – to limit; to modify – to change; cooperative – helpful, etc.* [1: с. 67]

Также, студентам было предложено написать сообщения по электронной почте друг другу, тема которых была одна и та же, но стиль разный.

Например, *Write to a customer to tell them that the product/service they want is not available at the moment. Write to a friend to tell them that you haven't got something they want from you.*

Студенты обменялись письмами, ответили друг другу, а на занятии каждый из них представил краткий анализ каждого типа письма с точки зрения стиля, специфических особенностей каждого, типичных фраз и т.д.

Принимая во внимание высокий уровень подготовленности студентов, опираясь на имеющиеся у студентов навыки, умения и компетенции, а также учитывая тот факт, что данный курс рассчитан на два часа в неделю, значительную часть работы студенты выполняли самостоятельно. Например, работа со специализированным словарем. Сюда были отнесены паронимы *economic/economical* and *economy/economics*, синонимический ряд *goods/products/commodity/merchandise*, виды/типы предприятий и их характеристики (*sole trader/partnership/limited liability company/public limited company, etc*). Студенты не просто представили данные лексические единицы, их дефиниции и отличия в употреблении, но также разработали задания и упражнения для своих коллег, чтобы проверить их уровень усвоения данной лексики.

Пример задания:

Economy – economics – economic – economical

1. *It could be more _____ to switch the machine off at night.*

2. *The slowing global _____ has weakened demand for Japan's high-technology exports, causing manufacturers to cut production and workers.*

3. *Welcome to our _____ class! Offering warm hospitality, individual attention and award-winning cuisine.*

Что касается специализированной лексики, то для категории обучающихся деловому английскому языку, не имеющих опыта работы, этот список может быть неограниченным. Специалисты в области преподавания делового английского языка предлагают выделять так называемые ключевые бизнес-концепты – определённый набор терминов из разных областей делового общения, часто встречающихся в речи. Для слушателей-новичков любой термин может быть незнакомым, например, *invoice, VAT, SWOT analysis, null and void, binding, etc.*

Задания на аудирование студенты выполняли дома. В начале семестра им была дана ссылка на сайт, на котором они могли прослушать аутентичные записи на различные деловые темы. Во время прослушивания студенты выделяли изученную ими лексику (специализированные бизнес-концепты), а на занятии представляли краткий пересказ прослушанного.

Таким образом, учитывая уровень владения студентами языком, уровень их подготовки и потенциальное место работы, были подобраны различные методы, приемы и задания, из которых наиболее эффективными оказались ролевые игры, презентации, а также самостоятельный анализ и оценка своей деятельности и деятельности своих коллег. Определенную трудность при разработке учебного плана и программы курса вызвала подборка специализированных бизнес-концептов, принимая во внимание их огромное количество и сложность.

Литература

1. Назарова Т.Б. Английский язык делового общения. Курс лекций и практикум: учеб. пособие/Т.Б. Назарова. – М.: Астрель: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. – 272 с.

2. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Использование инновационных технологий в преподавании делового английского языка [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-tehnologiy-v-prepodavanii-delovogo-angliyskogo-yazyka/viewer>

3. Evan Frendo How to teach Business English. – England: Pearson Education Limited, 2012. – 162 p.

*И.Г.Вьюшкова (Российская Федерация, Ишим,
Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал)
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»)*

ВИРТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ ЗНАКОМСТВА С РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ)

Автор статьи представляет модель проведения занятия по литературе на основе использования иммерсивной образовательной среды, создающей возможность в пространстве виртуальной педагогической студии собрать большое количество слушателей, для того чтобы стать свидетелями и активными участниками небольшого спектакля, после проведения которого обязательен рефлексивный элемент, позволяющий проанализировать и оценить понятность и усвоение материала.

***Ключевые слова:** иммерсивная образовательная среда, технология, виртуальная педагогическая студия, филология, филологические дисциплины, литература, региональная литература.*

The author of the article presents a model for conducting a lesson on literature based on the use of an immersive educational environment, which creates the opportunity to gather a large number of students in a virtual pedagogical studio location in order to become witnesses and active participants in a small performance, after which a reflective element is required, allowing analyze and evaluate the understandability and assimilation of the material.

***Keywords:** immersive educational environment, technology, virtual pedagogical studio, philology, philological disciplines, literature, regional literature.*

Одним из фундаментальных понятий педагогики в современном научном мире является понятие образовательного пространства.

Традиционно ученые выделяют четыре основных характеристики мирового образовательного пространства: переход на массовое доступное образование; усиление международного сотрудничества в сфере образования; индивидуализация образования; приобретение поликультурного характера [3].

Рассматривая тенденции развития высшего образования в XXI веке, Борисов И.И., Запрягаев С.А. справедливо отмечают, что темпы развития информационных технологий и повсеместный доступ к интернету привели к тому, что «источником получения новых знаний стали не только образовательные учреждения, но и глобальные информационные ресурсы» [2, с.19].

Калугина Т.Н. указывает на то, что «сегодня ведется целенаправленная разработка и внедрение в учебный процесс глобальных платформ LMS (Learning Management System – система управления обучением) для управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного

доступа» [3]. По причине активного внедрения новых форм и методов обучения, перехода на индивидуальные траектории обучения наблюдается отход от классической классно-урочной и лекционно-семинарской системы обучения [3]. В связи с этим становится полезным и продуктивным опыт по внедрению инноваций, предлагаемый учёными Научно-исследовательской лаборатории применения интернет-технологий в образовании при РГПУ им. А.И. Герцена. На протяжении нескольких лет коллектив под руководством д.пед.наук., профессора А.А. Ахаяна ведет целенаправленную и планомерную работу в этом направлении [1]. Предлагаемая ими инновационная площадка виртуальной педагогической студии создает идеальные условия в рамках иммерсивных образовательных технологий, что позволяет гармонично и органично строить работу по преподаванию конкретных дисциплин (и в частности, филологических) для организации встреч и решения разнообразных вопросов. Виртуальная педагогическая студия – это локация, позволяющая использовать возможности трехмерного пространства, в образовательных целях. Она позволяет собрать в уютной обстановке (Гостиной, Малахитового зала, Кофейни и проч.) достаточно большую аудиторию слушателей, находящихся в разных топосах (как города, так и села, как России, так и зарубежья). Однако для проведения занятия необходима большая подготовительная работа со стороны организатора действия: продумывание сценария, хронометража, музыкального сопровождения, расстановки дидактического материала, движения камеры, корректирования голосовых возможностей, а также организации аналитической работы рефлексивного характера: продумывания вопросника для самостоятельной работы после видеолекции или в рамках сюжета, заполнение таблиц по типу: *знал, узнал, хотел бы узнать* (если предполагается цикл мероприятий в рамках широкой темы), написание акростиха, создание синквейна, небольшой тест и т.д.).

Предлагаем модель занятия по региональной литературе «Духовно-нравственный потенциал литературы Тюменской области» в обстановке трёхмерного пространства виртуальной педагогической студии в локации «Кофейня» (рисунок 1).





Рисунок 1 – Виртуальная педагогическая студия в локации “Кофейня”

Целью занятия явилось знакомство с историей и богатейшим потенциалом русского слова (на примере знакомства с сокровищницей литературы Тюменской области). В этой связи занятие рассчитано на широкую аудиторию: школьников, студентов, преподавателей, любителей русского слова.

В свете вышесказанного работа на занятии была организована по следующему плану:

1. Литература как вид искусства.
2. Понятие о региональной литературе
3. Периоды развития русской литературы Тюменской области.
4. Общая характеристика этапов и знакомство с ведущими персоналиями каждого из периодов:
 - a. 1 этап – 17–18 вв. (Савва Есипов);
 - b. 2 этап 19 – первая половина 20 вв. (П.П. Ершов);
 - c. 3 этап – конец 20 – 21 вв. (О.Н. Гультяева).

Для того, чтобы работа на занятии в рамках виртуальной педагогической студии была гармоничной, был подобран иллюстративный материал (портреты писателей, притча и басня С. Михалкова для погружения в процесс слова), размещенный на постерах кофейни (которые по мере действия плавно меняются, в зависимости от того, о чём ведётся разговор; см. рисунок 2):



Рисунок 2 – Постеры виртуальной педагогической студии-кофейни

музыкальное сопровождение (Ф.Шопен. «Нежность») – и разработаны задания рефлексивного характера (сочинить акrostих на тему: «Русская литература»; написать эссе на тему: «Мой любимый региональный писатель»).

Таким образом, виртуальная педагогическая студия – это современная инновационная иммерсивная образовательная площадка, позволяющая реализовать все 4 критерия мирового образовательного пространства: способствует доступности образования для широкого круга; делает образование индивидуальным, содействует приобретению им поликультурного характера, усиливает международное сотрудничество в сфере образования.

Литература

1. Ахаян А.А. Сетевая личность как новый субъект образования и новые образовательные пространства // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества. Международная научно-практическая конференция, Владивосток, 25–26 октября 2019 г. : сборник статей / Дальневосточный федеральный университет, Школа искусств и гуманитарных наук ; [отв. ред. А.Н. Сазонова ; редкол.: Т.И. Боровкова, Е.Ф. Зачиняева, В.В. Кравцов, Т.Д. Лавриненко, Г.Н. Петрова, Н.Н. Савельева, М.Н. Туктагулова]. – Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал.ун-та, 2019 – 1 CD-ROM. – [548 с.]. – Загл. с титул. экр. – ISBN 978-5-7444-4650-5. –DOI: dx.doi.org/10.24866/7444-4650-5. – Текст. Изображения : электронные.
2. Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития высшего образования в XXI веке // Вести. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2000. № 1. С. 19.
3. Калугина Т.Н. Структура современного образовательного пространства // [mgimo.ru»upload/iblock/548/struktura-sovremennogo...](http://mgimo.ru/upload/iblock/548/struktura-sovremennogo...)

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

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН: ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Формирование специалиста нового уровня, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной компетентностью, способного вырабатывать и принимать решения в неустойчивой быстроменяющейся ситуации, в том числе средствами иностранного языка, предполагает использование новых подходов в образовательном процессе. Применение эвристического подхода обеспечивает самостоятельное познание объектов окружающей действительности, и как результат, создание обучающимся собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других участников образовательного процесса, что в свою очередь ведет к повышению творческой результативности обучения.

Ключевые слова: эвристический подход; иноязычная коммуникативная компетенция; студенты языковых специальностей.

The formation of a specialist of a new level, possessing creative abilities, critical thinking, professional competence, capable of developing and making decisions in an unstable, rapidly changing situation, including through the means of a foreign language, involves the use of new approaches in the educational process. The use of a heuristic approach ensures independent knowledge of the objects of the surrounding reality, and as a result, the creation by students of their own educational product, different from the products of other participants in the educational process, which in turn leads to an increase in the creative effectiveness of learning.

Keywords: heuristic approach; foreign language communicative competence; students of language specialties.

Система образования постоянно находится в динамике, отвечая все более быстро меняющимся технологическим и социальным требованиям. Признание обучающегося как субъекта образовательного процесса, его творческая активность и инициативность становятся доминирующими ориентирами в организации образовательного процесса. В русле традиционных подходов к преподаванию иностранного языка диалог в системе «преподаватель – студент» имеет суть монолога, в котором инициатива в познании нового принадлежит преподавателю, а не студенту. Фактически, речь идет о передаточном характере содержания образования, что является причиной ограниченности диалога в образовании.

Применение эвристического подхода является одним из действенных способов преподавания при подготовке студентов языковых специальностей является. Эвристический подход рассматривается как возможность развития не только индивидуальной образовательной траектории студента, но и его эвристической деятельности, что является неотъемлемой составляющей будущей профессиональной деятельности. Согласно основным положениям научной школы А. В. Хуторского, дидактическая эвристика – педагогическая теория, которая рассматривает образование как творческий процесс самореализации обучающихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Студент выступает активным участником образовательного процесса, самостоятельно определяет и выстраивает свою образовательную траекторию. Поэтому содержание учебных программ и образовательный процесс в целом должны быть направлены не только на формирование и развитие профессионально ориентированных компетенций, но и на развитие личности, ее интеллектуальных и творческих способностей [1].

Этому в полной мере будет способствовать применение эвристических заданий при организации образовательного процесса, что позволит максимально приблизить студентов языковых специальностей к реальной ситуации общения

на иностранном языке, усилить их активную познавательную позицию по отношению к учебной деятельности, ориентируя на поиск продуктивного решения социокультурных проблем.

В данном случае речь идет, в первую очередь, о внутренних образовательных продуктах, об открытии обучающимся себя, развитии его когнитивных, организаторских и креативных личностных качеств. Это является основой для обеспечения готовности личности к реализации собственной индивидуальности и изучению другой культуры и языка через призму собственной национальной культуры, что позволяет не только эффективно формировать социокультурную компетенцию, но и развивать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося.

Использование эвристического подхода в образовательном процессе в сочетании с ИКТ может существенно повысить эффективность образования. В данном случае речь идет, в первую очередь, об индивидуализации обучения за счет трансформации единого и общего для всех образовательного процесса в индивидуальную образовательную траекторию, выстроенную с учетом личностных образовательных потребностей и запросов обучающихся. Обучающиеся должны быть мобильными, конкурентоспособными, способными понимать социокультурный контекст своей профессиональной деятельности, обладать умением интерпретировать и развивать информацию, способностью использовать освоенную информацию при создании собственного образовательного продукта [3].

Диалогическая сущность эвристического образования эффективно реализуется в дистанционных формах на занятии при организации преподавателем «горизонтальных» и «вертикальных» коммуникаций с целью построения студентом индивидуальной образовательной траектории. В режиме дистанционного общения эвристический диалог студента обладает большей количественной и качественной степенью коммуникации и способен обеспечить обратную связь и скорректировать индивидуальную образовательную траекторию практически каждого студента.

Образование должно способствовать превращению творчества в норму и форму существования обучающегося. Развитие мотивации, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого, нешаблонного мышления – основные цели современного образования. Все это можно эффективно решить путем использования эвристического подхода, который, запуская механизм саморазвития (самовершенствования, самообразования), обеспечивает готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества [2].

Литература

1. Джух, Е. Н. Использование открытых эвристических заданий как средство развития креативного мышления студентов языковых профилей / Е. Н. Джух, Е. Г. Сенина // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы III междунар. науч.-практ. конф., Минск,

14–15 марта 2019 г. / БГУ ; редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2019. – С. 196–201.

2. Эвристические задания как средство развития коммуникативной компетенции обучающихся / И. Ф. Нестерук, Е. Н. Джух // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе : сб. тр. по материалам VIII междунар. науч.-практ. конф., Королёв, 19 марта 2021 г. / Технологич. ун-т им. А.А. Леонова. – [Б. м.], 2021. – С. 27–37.

3. Джух, Е.Н. Из опыта внедрения инновационных форм обучения в учебный процесс в интересах образования для устойчивого развития [Электронный ресурс] / Е. Н. Джух // Университет образовательных инноваций : электронный научно-методический журнал Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. – 2016. – № 1. – С. 1–3. – Режим доступа: <https://euryedu.grsu.by/index.php/9-uncategorised/135-soderzhanie-2>. – Дата доступа: 29.05.2017.

4. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика – теория и технология развития одаренности учащихся / А. В. Хуторской // ТехноОБРАЗ–2007: Технологии непрерывного педагогического образования и творческого саморазвития личности одаренных учащихся и студентов : тез. докл. VI Междунар. науч. конф., Гродно, 5–7 апреля 2007 г. / ГрГУ им. Янки Купалы ; под ред. В. П. Тарантея. – Гродно : ГрГУ, 2007. – С. 49–54.

Е.С.Зданович
(Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный
медицинский университет)

МОЛЧАНИЕ СТУДЕНТА: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Актуализация проблемы кросс-культурных коммуникаций в образовании обуславливает поиск наиболее оптимальных путей формирования профессиональных компетенций обучающихся в тесной связи с целенаправленным воспитанием толерантности, развития их коммуникативного и творческого потенциала на основе преодоления культурных разногласий. Основным образовательным принципом становится принцип диалога, в котором молчание, являясь неотъемлемой частью, становится особой компетентностью обучающегося. Цель статьи – на основе анализа результатов опроса иностранных студентов дать ответ на вопросы: «Студенты молчат одинаково или по-разному?», «Обладает ли молчание кросс-культурными особенностями?».

Ключевые слова: молчание; кросс-культурная коммуникация; иностранные студенты; русский язык как иностранный.

The actualization of the problem of cross-cultural communications in education determines the search for the most optimal ways to form students' professional competencies in close connection with the targeted education of tolerance, the development of their communicative and creative potential based on overcoming cultural differences. The main educational principle is the principle of dialogue, in

which silence, being an integral part, becomes a special competence of the student. The purpose of the article is, based on an analysis of the results of a survey of foreign students, to answer the questions: “Are students silent in the same way or differently?”, “Does silence have cross-cultural characteristics?”

Keywords: *silence; cross-cultural communication; foreign students; Russian as a foreign language.*

В настоящее время стратегическими задачами системы высшего образования в Республике Беларусь являются повышение привлекательности и конкурентоспособности учреждений высшего образования на международном уровне, а также экспорт образовательных услуг, что актуализирует проблему подготовки высококвалифицированных специалистов из числа иностранных граждан. Обязательным компонентом образовательных программ для иностранных студентов, количество которых ежегодно увеличивается, является изучение учебной дисциплины «Русский язык как иностранный», поскольку высокий уровень владения русским языком обеспечивает качество получаемого ими образования. Целью обучения русскому языку как иностранному, зафиксированной в типовой программе по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный», является овладение иностранными студентами <...> русским языком как *средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия* в социально-культурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения в неограниченном круге коммуникативных ситуаций и тем общения [2, с. 4].

Известно, что взаимодействие или коммуникация на русском языке не ограничивается лишь продуцированием и восприятием речи, она невозможна без молчания. Анализ различных подходов к изучению молчания показывает, что они основываются на тезисе о первичности или вторичности молчания по отношению к говорению или речи. Так, Н.Д.Арутюнова рассматривает молчание как отрицательный феномен, так как значение глагола «молчать» трактуется через отрицательную форму наиболее общего глагола «говорить». Согласно автору, молчание – это отказ от речевых действий, это лакуна на фоне говорения, но в то же время оно является значимым. Таким образом, молчание активно и семантически полномерно и приравнивается к речевому акту, форме поведения, поступку [1]. В связи с этим возникает вопрос: *будет ли эффективным обучение коммуникации лишь на уровне говорения, необходимо ли обучать второму ее полюсу – молчанию?* Кроме того, очевидно, что способы существования представителей разных национальностей в рамках одной академической группы не могут оцениваться по критериям одной культуры, поэтому при выстраивании образовательного процесса важно ответить еще на один вопрос: *имеет ли молчание национально-специфичную маркировку?*

Для выявления кросс-культурных особенностей молчания был проведен опрос 193 иностранных обучающихся из 19 стран мира. В опросе приняли участие 148 студентов из 13 стран, обучающихся на английском языке, и 45 студентов из 5 стран, обучающихся на русском языке, из Гродненского

государственного медицинского университета, Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Белорусского государственного медицинского университета. Распределение по странам следующее: Беларусь – 22, Гана – 1, ДРК – 13, Зимбабве – 2, Израиль – 2, Индия – 17, Ирак – 12, Камерун – 2, Китай – 16, Либерия – 1, Ливан – 1, Литва – 1, Мальдивы – 25, Нигерия – 28, Россия – 1, Сирия – 1, Таджикистан – 1, Туркменистан – 20, Шри-Ланка – 27.

Результаты опроса показали, что студенты, независимо от национально-культурной принадлежности, сходятся во мнении относительно *сущности молчания*: молчание – способ проявления эмоций, молчание – невербализированное выражение согласия или несогласия. Обучающиеся из стран Восточной Европы наиболее важной функцией молчания считают функцию выражения отсутствия интереса, безразличия, а также выражения оценки явления, человека, эмоций, действия и др. Данные опроса подтвердили, что в традиционной славянской картине мира молчание означает согласие, только один респондент отметил, что молчание выражает несогласие.

Обучающиеся из стран Африки, напротив, утверждали, что молчание означает несогласие, функцию выражения согласия не отметил ни один из опрошенных. Интересно, что среди функций молчания была названа функция выражения неуважения. В славянской картине мира, наоборот, молчащий человек проявляет уважение к собеседнику.

Выходцы из Индии, Шри-Ланки и Мальдив молчание связывают с эмоциональной сферой человека. Вместе с тем, в их ответах прослеживается резкое отличие от традиционного славянского восприятия молчания: по мнению 34 опрошенных молчание означает несогласие, тогда как только 7 студентов ответили, что оно означает согласие. Кроме того, молчание обучающиеся из Индии молчание определили как форму терпения.

Студенты из Туркменистана и Таджикистана наиболее часто отвечали, что молчание является инструментом воздействия на человека. Возможно, это связано с традиционными ценностями этих народов: уважение к старшим, сдержанность и др.

По мнению обучающихся из стран Юго-Западной Азии, молчание в большей степени является инструментом воздействия на человека, а также передает информацию от одного человека к другому. Таким образом, обучающиеся из Ирака, Сирии, Израиля и Ливана указали не на эмоциональную составляющую молчания, а на функциональную.

В рефлексии студентов о *причинах молчания* на занятиях четко прослеживаются два полюса: молчание как отсутствие знания, отказ от ответа из-за незнания, нежелание вести коммуникацию; молчание как пространство внутреннего диалога, размышление над ответом, процесс рождения нового знания.

Молчание студента для белорусов, русских и литовцев в большинстве случаев значит размышление над ответом или незнание. Также обучающиеся из стран Восточной Европы молчание студента связывают с боязнью допустить

ошибки в ответе.

Студенты из стран Африки свое молчание объясняют обдумыванием ответа, его незнанием, а также обращением к своим чувствам и эмоциям. Достаточно большое количество ответов связано с безразличием к тому, что происходит на занятии, невключенностью в образовательный процесс. Кроме того, молчание студента, по мнению студентов из стран Африки, обусловлено ожиданием выступления других или своей очереди, а также собственной загруженностью, занятостью и нежеланием говорить.

Студенты из Ирака, Израиля, Сирии и Ливана собственное молчание связывают с размышлением над ответом, незнанием ответа. Молчание студента также означает нежелание разговаривать, враждебное настроение по отношению к другим студентам или преподавателю, безразличие к тому, что происходит на занятии.

Студенты из Туркменистана и Таджикистана, когда молчат, думают над ответом. В меньшей степени молчание вызвано незнанием ответа. Молчание-размышление о своих чувствах и эмоциях в ответах отражено в малой степени.

Студенты из Китая чаще молчат на занятии, если думают над ответом или не знают, что ответить или сказать. В значительном количестве ответов молчание означает невключенность в деятельность или отсутствие интереса к тому, что происходит на занятии.

Студенты из Индии, Шри-Ланки и Мальдив чаще молчат, если думают над ответом или не знают, что ответить или сказать. Молчание они связывают с обращением к своим чувствам и эмоциям. Большое число ответов объясняет молчание студента нежеланием говорить или враждебным отношением к студентам или преподавателю.

Анализ ответов обучающихся показывает, что молчание для них – это, в первую очередь, процесс обдумывания ответа, при этом молчание как средство организации целеполагания, рефлексии, саморефлексии студентами недооценено.

Таким образом, результаты опроса иностранных студентов позволили сделать следующие выводы:

- молчание может интерпретироваться как текст, содержащий культурный код – комплекс необходимой для существования данной культуры информации, поэтому студентам и преподавателю необходимо «договориться» о правильном понимании сущности и природы молчания, его протяженности и функций, тем самым максимально снять барьеры и трудности в обучении и общении;

- в кросс-культурном аспекте молчание полифункционально и понимается представителями разных культур по-разному, поэтому образовательный процесс в поликультурной аудитории целесообразно строить на основе культурного релятивизма – системы взглядов, действий, позволяющей оценить достижения других народов и культур, творчески усвоить и при этом сохранить и развить культуру своего народа;

- при организации образовательного процесса необходимо учитывать кросс-культурные особенности молчания и отношение к нему студентов,

знакомить обучающихся с сущностью и содержанием молчания, презентовать им эвристический потенциал молчания в обучении, демонстрировать его возможности для познания не только учебного предмета, но и самих себя, целенаправленно обучать молчанию на занятии (овладение механизмами и алгоритмами целеполагания, рефлексии, самооценки и коррекции собственной деятельности на занятии посредством молчания).

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Логический анализ языка. Язык речевых действий / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1994.

2. Типовая программа по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени (регистрационный № ТД-Д.381/тип. от 25.07.2019) [Электронный ресурс] / Республиканский институт высшей школы. – Режим доступа: <http://nihe.bsu.by/index.php/pr>. – Дата доступа: 21.09.2019.

*А.У.Казлова (Рэспубліка Беларусь, Полацк,
УА “Полацкая дзяржаўная гімназія № 1
імя Ф. Скарыны”)*

СЕТКАВЫ ВУЧНЁЎСКІ ПРАЕКТ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ МЕТАПРАДМЕТНАЙ КАМПЕТЭНТНАСЦІ Ў ПРАЦЭСЕ ФІЛАЛАГІчнай АДУКАЦЫІ (ІХ-ХІ КЛАСЫ)

Сутнасць сеткавага праекта – раскрыццё вучэбнай тэмы праз слайды Google-прэзентацыі ў фармаце дыстанцыйнага ўзаемадзеяння і яго прадстаўленні афлайн. Сеткавы вучнёўскі праект з’яўляецца ўніверсальным сродкам фарміравання метапрадметнай кампетэнтнасці.

Ключавыя словы: *сеткавы праект; метапрадметная кампетэнтнасць; фарміраванне вучэбна-ўпраўленчай, універсальна-лагічнай, інфармацыйнай, даследчай, камунікатываўнай, тэхніка-тэхналагічнай кампетэнтнасці.*

The sence of the network project is the discovery of the educational topic through slides of Google presentation in the format of remote interaction and its presentation online. A network student’s project is a universal way to develop meta-subject competence.

Keywords: *network project; meta-subject competence; formation of educational and managerial, universally logical, information, research, communication, technology and technological competences.*

Адным з асноўных дакументаў, якімі павінен кіравацца настаўнік у сваёй дзейнасці, з’яўляецца Адукацыйны стандарт базавай і сярэдняй адукацыі, зацверджаны пастановай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь 26.12.2018 № 125, у ім вялікая ўвага надаецца фарміраванню і развіццю метапрадметнай

кампетэнтнасці. Метапрадметнасць – шматаспектнае паняцце; існуюць варыянты яе мадэлявання, што ўключаюць ў сябе некалькі складнікаў: вучэбна-ўпраўленчую, універсальна-лагічную, інфармацыйную, даследчую, камунікатыўную, тэхніка-тэхналагічную, тэарэтыка-анталагічную, інструментальна-эпістэмалагічную кампетэнтнасці [1, с. 7–12].

Настаўніку-прадметніку неабходна валодаць пэўнымі механізмамі, што рэалізуюць у адукацыйным працэсе кампетэнтнасны падыход. Адным з такіх дзейных комплексных сродкаў з’яўляецца вучэбны сеткавы праект.

Сутнасць сеткавага праекта заключаецца ў раскрыцці вучнямі пэўнай вучэбнай тэмы праз слайды Google-прэзентацыі ў фармаце дыстанцыйнага ўзаемадзеяння і яго прадстаўленні афлайн (на вучэбных занятках).

Такога кшталту праекты варта прапаноўваць вучням 9–11 класаў, якія папярэдне атрымлівалі на ўроках заданні па стварэнні і прадстаўленні буклетаў, лэпбукаў, міні-праектаў, маюць вопыт па выкарыстанні і генерацыі QR-кодаў, запісе аўдыятрэкаў, стварэнні прэзентацыйных слайдаў.

Сеткавы праект па літаратуры можа быць прапанаваны вучням як па новай тэме (*Беларуская літаратура. 11 клас. Сучасная беларуская літаратура. Рыгор Барадулін*), так і ў якасці абагульнення па пытаннях вучэбнага дапаможніка (*Беларуская літаратура. 9 клас. Якуб Колас. Паэма “Новая зямля”*).

Сумесна з вучнямі вызначаецца тэматыка слайдаў агульнага праекта, абмяркоўваюцца тэрміны падрыхтоўкі матэрыялаў і час яго прадстаўлення ў класе. На падбор матэрыялаў і стварэнне слайда для вучняў старшых класаў дастаткова 1-2 тыдні. Вучні выбіраюць падтэму агульнай тэмы праекта (можна вызначыцца з кірункам самастойна, можна прымяніць рандомны выбар праз выцягванне нумара пытання ў вучэбным дапаможніку). З вучнямі загадзя абмяркоўваюцца крытэрыі ацэнкі канчатковага выніку работы. Асноўныя правілы можна размясціць на другім пасля назвы слайдзе агульнай прэзентацыі. З абавязковых пунктаў – заглавак слайда, пазначэнне аўтарства, тэзіс з доказамі – радкамі з твора(ў) з указаннем іх назваў або канкрэтнага раздзела. Пажаданыя элементы – фота (без паўтараў), аўдыятрэк з уласным выразным чытаннем урыўка, QR-код, што ўказвае на выразнае чытанне верша(ў) або цікавую дадатковую інфармацыю па тэме з інтэрнэту.

Настаўнік да ўрока-абмеркавання вучэбнага сеткавага праекта рыхтуе на Google-дыску макет прэзентацыі з афармленнем першага слайда (назвы праекта), з указаннем крытэрыяў афармлення слайдаў і пэўнай колькасцю пустых, але пранумараваных слайдаў (кожны вучань афармляе свой слайд – нумар вучня ў класным журнале + 2). Важна не забыць адкрыць доступ да макета прэзентацыі ў рэжыме “Рэдактар” і даць спасылку вучням, каб яны маглі рэдагаваць дадзены праект.

Вучэбна-ўпраўленчая кампетэнтнасць вучняў фарміруецца праз разуменне вучнямі сутнасці задання (гэта можна ацаніць па ступені выканання пастаўленай задачы), праз матывацыйную гатоўнасць да выканання, праз уменне даць правільную ацэнку выніку (пры прадстаўленні канечнага прадукта можна прапаноўваць зрабіць самаацэнку дзейнасці або ацаніць работу іншага згодна з

прад'яўленымі раней крытэрыямі). Першапачаткова важна звярнуць увагу вучняў на рацыянальнае размеркаванне часу пры выкананні задання: для якаснага выніковага слайда неабходны не разавы зварот да тэмы напярэдадні прадстаўлення работы. Настаўнік у рэжыме рэальнага часу можа адсочваць, наколькі актыўна, правільна, якасна вядзецца самастойная работа кожным вучнем, кансультаваць індывідуальна, прытым як у фармаце афлайн, так і анлайн (пакідаючы каментары непасрэдна на слайдзе).

Універсальна-лагічная кампетэнтнасць удасканалваецца пры рабоце з інфармацыяй, калі вучні аналізуюць, параўноўваюць, абагульняюць інфармацыю, самастойна фармулююць вывады. Так, пра ўзровень сфарміраванасці вучэбных навыкаў можа сведчыць прад'яўленне інфармацыі на слайдзе: адзін вучань падае матэрыял у выглядзе табліцы з пацвярджэннем уласных тэзісаў цытатамі з тэксту, другі ж прапануе інфармацыю суцэльным тэкстам без пацвярджэння і ўказання крыніц.

Фармат аднаго слайда скіроўвае вучня на якаснае прадстаўленне інфармацыі: неабходна знайсці і адабраць неабходны матэрыял па тэме, сістэматызаваць яго, удала прадставіць (пажадана ў запамінальным выглядзе – схемы, табліцы, воблака слоў, інш.).

Калі вучэбны дапаможнік не ўтрымлівае неабходнай інфармацыі, вучню трэба ўмець сфармуляваць інфармацыйны запыт, каб знайсці патрэбнае ў іншых крыніцах (напрыклад, якія цэны і заробкі былі напрыканцы XIX стагоддзя, каб зразумець, наколькі багатай ці беднай была сям'я Міхала з “Новай зямлі”). Такім чынам фарміруюцца даследчая і інфармацыйная кампетэнтнасці школьнікаў.

Падрыхтоўка ўласнага слайда (фармат “1 вучань – 1 слайд”) не прадугледжвае камунікацыю з аднакласнікамі, але і не выключае яе. Напрыклад, паважлівыя адносіны да “калег” па праекце заключаюцца ў акуратным стаўленні да работы іншага (не выдаліць ужо зроблены слайд аднакласніка, не “пажартаваць” няўдала, нарабіўшы памылак на чужым слайдзе). Калі ж ацэньваць фармат “1 слайд – 2 вучні”, то камунікатыўная кампетэнтнасць фарміруецца праз уменне ўступаць у дыялог, дамаўляцца, паважліва ставіцца да партнёра па працы, размяркоўваць абавязкі, пры прадстаўленні ўласных матэрыялаў – слухаць і чуць іншага.

Хоць настаўнікі і ўпэўнены ў тым, што сучасныя вучні абазнананы ў тэхнічных прыладах, але праблемы са сфарміраванасцю тэхніка-тэхналагічнай кампетэнтнасці сустракаюцца. Заключаюцца яны ў няўменні працаваць з Google-прэзентацыяй разам (неабазнананы вучні закрываюць доступ да прэзентацыі, лічачы, што закрываюць доступ да свайго слайда, робяць копію прэзентацыі, некарэтна размяшчаюць ілюстрацыі або тэкст). Вучні 11-х класаў больш ахвотна ўстаўлялі ўласныя аўдыятрэкі, запісаныя пры дапамозе сэрвісу vocaroo, выкарыстоўвалі QR-коды, бо часцей сустракаліся з падобнымі заданнямі. Улічваючы гэта, і настаўнік беларускай мовы і літаратуры можа працаваць над падвышэннем дадзенай кампетэнтнасці.

З вышэй згаданымі вучнёўскімі праектамі і прэзентацыяй-абагульненнем можна пазнаёміцца па наступнай спасылцы:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Pqb0ULJCiJ9PAvBYpwZvzLAB8o2nEa8U?usp=sharing>.

Работа вучняў над сеткавым праектам скіравана на рознабаковае развіццё асобы вучня, на ўдасканаленне ўжо набытых навыкаў, на фарміраванне метапрадметнай кампетэнтнасці. Настаўнік, які прапануе вучням такога кшталту работу, павінен усведамляць, што збольшага праект выступае ў ролі развіццёвага задання. Для таго каб прасачыць павышэнне ўзроўню сфарміраванасці канкрэтнай вышэй названай кампетэнтнасці, неабходна перыядычна прапаноўваць вучням такую работу. Калі гэтая дзейнасць будзе праводзіцца ў сістэме, то, бяспрэчна, вучні будуць больш падрыхтаванымі для выканання розных задач у дарослым жыцці.

Літаратура

1. Гелясина, Е.В. Метапредметная компетентность: сущность, содержание, критерии сформированности/ Е.В. Гелясина// Народная асвета. – 2019. – № 1. – С. 7 – 12.

*И.С.Каминская (Республика Беларусь, Минск,
Минский государственный лингвистический университет)*

TASK-BASED LEARNING В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье описывается коммуникативная технология «Task-Based Learning», этапы и приемы ее реализации. Рассматривается типология задач, приводятся примеры учебно-методических материалов, разработанных в рамках технологии «Task-Based Learning» для обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, обучение на основе задач, коммуникативная технология, коммуникативная компетенция.*

The article describes the communicative technology “Task-Based Learning”, stages and methods of its implementation. The typology of tasks is considered, examples of educational and methodological materials developed within the framework of the “Task-Based Learning” technology for teaching Russian as a foreign language for elementary level are given.

Key words: *Russian as a foreign language, task-based learning, communication technology, communicative competence.*

Реализация на практике проекта "Университет 3.0" требует внедрения в образовательный процесс, в том числе процесс обучения иностранным языкам, технологий, позволяющих обеспечить «подготовку учреждениями образования конкурентоспособных специалистов на основе последних достижений науки и техники» [1, с. 3].

В области иноязычного образования на первый план выходят те технологии, которые позволяют не только подготовить обучающихся к коммуникации на иностранном языке в реальных условиях, но и сформировать у них способность креативно решать профессиональные задачи, принимать нестандартные решения, развивать и совершенствовать социальные навыки.

"Task-Based Learning" (TBL) (варианты названия: "Task-Based Language Learning", "Task-Based Language Teaching") – это образовательная технология, цель которой – подготовить обучающихся к решению реальных задач, используя изучаемый иностранный язык. Технология начала разрабатываться в 1970-х годах в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, в частности английскому, и оказалась эффективным инструментом преодоления псевдокоммуникативности и создания условий для возникновения у обучающихся реальной потребности в общении.

Основой технологии TBL являются так называемые "tasks" – задачи. В русскоязычных исследованиях термин "tasks" переводят как "деятельностные задания", "задания ориентированного обучения и преподавания", "ситуационные задачи", "коммуникативные задания". Многообразие способов передачи сущности понятия "tasks" на русском языке отражает его различные аспекты: это задания коммуникативно-деятельностного характера, в основе которых всегда лежит максимально приближенная к реальной ситуация или проблема (при этом обязательным условием является недостаток информации, необходимой для ее решения), а при выполнении задания обучающиеся концентрируются не на языковой правильности высказывания, а на его смысле. Вот как задачи описываются в "TKT Glossary of English Language Teaching (ELT) Terminology": "The task the teacher gives is the type of task people might do in real life and which involves communicating with other learners. For example, learners might be given the task of planning the opening of a new restaurant in their town. They then have to decide where the restaurant should be, what kind of food it will serve, how big it will be, how expensive etc." (*Задача, которую дает учитель, аналогична задаче, которую люди могут выполнять в реальной жизни и которая предполагает общение с другими учащимися. Например, учащимся может быть дано задание спланировать открытие нового ресторана в их городе. Затем они должны решить, где должен находиться ресторан, какую еду в нем будут подавать, насколько он будет большим, насколько дорогим и т. д.*) [2, с. 45].

Важно понимать, что не каждое задание коммуникативного типа является задачей. Как было сказано выше, задача всегда базируется на дефиците исходной информации. Существует несколько типов задач, основанных на:

- 1) пробелах в информации (Information-gap activity);
- 2) пробелах в причинно-следственных связях (Reasoning-gap activity);
- 3) несовпадении во мнениях (Opinion-gap activity).

К задачам первого типа можно отнести такие, при выполнении которых учащимся необходимо самостоятельно найти недостающую информацию (Задача: *Составьте список самых популярных среди студентов вашей группы мест в Минске. Учащимся необходимо провести опрос в группе, выявить*

предпочтения товарищей, составить рейтинг). Решение задач второго типа предполагает применение дедуктивного рассуждения для извлечения новой информации из уже имеющейся (Задача: *Найдите самый быстрый способ добраться из общежития до аэропорта / вокзала / торгового центра и т.п.* Учащиеся должны проанализировать маршрут, расписание городского транспорта, сравнить стоимость поездки / времени в пути на общественном транспорте и такси и выбрать наиболее оптимальное решение). Работа с opinion-gap activity основывается на сопоставлении учащимися различных мнений по социально значимой теме / проблеме (Задача: *Вы работаете в мэрии одного из самых грязных городов мира. Предложите способы улучшить экологическую ситуацию в городе*).

Занятие по технологии TBL включает три этапа: подготовительный (pre-task), основной (task) и этап рефлексии и анализа (post-task).

На этапе подготовки к решению задачи формулируется тема занятия, при помощи вопросов или специальных приемов ("корзина идей", "мозговой штурм" и т.п.) актуализируются фоновые и языковые знания учащихся. Все ответы / идеи записываются на доске в виде списка, таблицы, кластера или ментальной карты и выполняют функцию зрительных вербальных опор при выполнении основного задания. На втором этапе преподаватель предъявляет учащимся задачу и инструкции по ее выполнению. Учащиеся разделяются на группы и самостоятельно работают над решением задачи. На заключительном этапе осуществляется презентация решений и их обсуждение, во время которого преподаватель фиксирует ошибки, допущенные учащимися, но не исправляет их, дабы не смещать фокус внимания с содержания высказываний на их форму.

Рассмотрим на конкретных примерах возможности применения технологии TBL на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Описываемые далее учебно-методические материалы были разработаны на базе лаборатории РКИ УО "Минский государственный лингвистический университет" при участии студентов факультета английского языка, обучающихся по образовательной программе специализации «Русский язык как иностранный» в рамках проекта «Студенты учат студентов».

Тема занятия "Планы выходные". Задача: организовать досуг молодых людей, которые собираются провести выходные в Минске. Тип задачи: Reasoning-gap activity.

На подготовительном этапе учащимся предлагается:

1) ответить на вопросы, нацеленные на активизацию лексики и грамматики по теме "Хобби. Интересы" (*У вас есть друзья? Они учатся или работают? Где они учатся / работают? У них есть хобби? Что они любят делать? У вас есть друзья / родственники в другом городе? Они часто приезжают в ваш город?*);

2) прослушать аудиозаписи (в более слабых группах – прочитать текст) с рассказами нескольких молодых людей о себе и их хобби. В тексте озвучивается и задача занятия. Фрагмент текста: *Привет! Меня зовут Миша. Я живу в Минске и учусь в Лингвистическом университете. Я изучаю английский и испанский языки. Моё хобби – музыка. Я играю на гитаре и слушаю рок и джаз. В субботу*

мои друзья приедут в Минск. Я хочу организовать прекрасные выходные. Помогите мне, пожалуйста! <...>".

После проверки понимания содержания текста и поставленной задачи учащиеся в малых группах составляют двухдневную программу пребывания в Минске героев текста в соответствии с их интересами. Поскольку на начальном этапе обучения иностранным студентам трудно обращаться к русскоязычным материалам, например, сайтам, содержащим анонсы культурно-развлекательных мероприятий, им предоставляется опорный материал – имитация рекламы и афиш, разработанных специально для проекта с привлечением ресурсов искусственного интеллекта. В опорном визуальном материале содержится название мероприятия и информация о месте и времени его проведения.

На этапе презентации решения задачи учащиеся должны не только озвучить план выходных, но и аргументировать свой выбор. В заключение работы анализируются и прорабатываются языковые ошибки, допущенные при презентации решения задачи (опытный преподаватель может предположить, с какими языковыми трудностями столкнутся учащиеся, и заранее подготовить упражнения для их коррекции).

Заметим, что не все иностранные студенты готовы к работе такого рода, поэтому на начальном этапе обучения важно постепенно приучать их к полностью автономной работе, демонстрировать возможный план действий в предложенных обстоятельствах, ориентировать учащихся на поиск информации в аутентичных источниках, в частности на популярных в Беларуси интернет-ресурсах.

После управляемого преподавателем решения задачи по организации посещения Минска героями текста можно предложить учащимся задание, которое может быть выполнено абсолютно самостоятельно: *Представьте, что эти молодые люди приедут в ваш родной город в ближайшие выходные. Куда вы их поведете и почему?*

Пример задачи типа Information-gap activity – "Университет моей мечты". На этапе подготовки к выполнению задачи учащимся предлагается обсудить, что для них включает в себя понятие "университет" (приводим ответы, полученные нами в ходе апробации занятия: *учебное заведение, занятия, студенты, преподаватели, расписание, общежитие, экзамены, столовая*), и посмотреть видео, в котором героиня описывает образ идеального, по ее мнению, университета (Текст видео: *Университет моей мечты находится за городом, в большом красивом здании. Около здания есть парк с велодорожками и футбольным полем. В университете учатся студенты из многих стран. Они изучают разные предметы: математику, химию, физику, IT, иностранные языки, историю, психологию. Преподаватели в университете тоже из разных стран. Это лучшие специалисты в своем деле. Они строгие, но не задают много домашних заданий. В университете много читальных залов и компьютерных классов, где студенты могут делать домашнее задание. Занятия в университете только в понедельник, вторник, среду и четверг. Пятница – это день для домашних заданий. А суббота и воскресенье – выходные. Занятия*

только в первую смену, с 10-ти до 15-ти часов. А после занятий студенты могут заниматься спортом, музыкой, рисованием, театром. Студенты и преподаватели вместе проводят время: играют в футбол, ходят на пикники, поют в хоре, ездят на экскурсии. В университете много кафе: есть кафе с европейской и азиатской кухней, кафе для вегетарианцев, есть пиццерия и кофейня. В этом университете студенты и преподаватели чувствуют себя как дома). После просмотра видео учащиеся сопоставляют озвученные героиней идеи и содержание своего кластера, составленного в начале занятия, по необходимости дополняя его информацией из текста. Преподаватель формулирует задачу: *Вы должны «создать» идеальный университет для своей группы. Проведите опрос внутри группы по всем пунктам, указанным на доске, и расскажите, каким будет университет вашей мечты.* Для облегчения решения задачи можно предложить учащимся готовые «чек-листы» и помочь им распределить обязанности: сбор информации, подсчет голосов, оформление выводов и их презентация. В дальнейшем, выполняя задания подобного рода, учащиеся смогут самостоятельно проводить соцопросы внутри группы и обобщать их результаты.

В научно-методической литературе TBL противопоставляется обучению по традиционной модели "Presentation – Practice – Production" (PPP), название которой можно перевести на русский язык как "Презентация – Практика – Продуцирование". Исследователи отмечают, что применение PPP обеспечивает прочное усвоение грамматики, при этом обучающийся в большей степени остается пассивен, поскольку получает готовые знания и применяет их по образцу. TBL же концентрируется на развитии и совершенствовании умений речевой деятельности на иностранном языке в условиях, максимально приближенных к реальным: "*<...> if being communicative is the primary goal, TBLT might be useful for facilitating students to be able to communicate naturally*" (*'<...> если основная цель – коммуникативность, то TBLT может помочь студентам научиться естественному общению'*) [3, с. 12].

В контексте преподавания РКИ представляется целесообразным применять обе модели, так как сложность усвоения русской грамматики и фононами, особенно на начальном этапе обучения, заставляет преподавателя уделять особое внимание отработке лексико-грамматических структур, что невозможно при использовании на занятиях исключительно коммуникативных технологий. Таким образом, на элементарном и базовом уровнях обучения РКИ рекомендуется использовать TBL в завершение изучения речевой темы для совершенствования коммуникативных умений обучающихся и активизации их речемыслительной деятельности.

Литература

1. 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.

2. Teaching Knowledge Test : Glossary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.cambridgeenglish.org/images/22184-tkt-glossary-document.pdf>. – Дата доступа : 28.02.2024.

3. Ganang, Y.P. Presentation practice production vs task-based language teaching: a comparison of two teaching templates / Y.P. Ganang // Jurnal Edupedia : Universitas Muhammadiyah Ponorogo. – 2023. – Vol. 7. – № 1. – P. 1–13.

*А.С. Качан (Рэспубліка Беларусь, Мінск,
Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт)*

ВЫКАРЫСТАННЕ ІНАВАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ МЕДЫЦЫНСКАЙ ЛЕКСІКІ (У РАМКАХ КУРСА "БЕЛАРУСКАЯ МОВА: ПРАФЕСІЙНАЯ ЛЕКСІКА")

У артыкуле разглядаецца выкарыстанне інавацыйных тэхналогій пры вывучэнні медыцынскай лексікі, апісваюцца найбольш эфектыўныя электронныя адукацыйныя рэсурсы, паказваюцца асаблівасці практычнага выкарыстання сучасных тэхналогій.

Ключавыя словы: *інавацыйныя тэхналогіі; інтэрнэт-рэсурсы; медыцынская лексіка; беларуская мова.*

The article discusses the issue of the using innovative technologies in the study of medical vocabulary, describes the most effective electronic educational resources, shows the features of the practical use of modern technologies.

Keywords: *innovative technologies; Internet resources; medical vocabulary; Belarusian language.*

У апошнія дзесяцігоддзі ўсё большую актуальнасць набывае прымяненне інавацыйных тэхналогій у адукацыі. Методыка выкладання беларускай мовы не з'яўляецца выключэннем. Інфармацыйна-камунікацыйныя тэхналогіі могуць выкарыстоўвацца на ўсіх этапах навучання: у час тлумачэння новага матэрыялу, замацавання, паўтарэння, кантролю ведаў, уменняў і навыкаў.

Трэба адзначыць, што выкарыстанне інавацыйных тэхналогій магчыма не толькі ў якасці спосабу перадачы матэрыялу студэнтам, але і пры арганізацыі дыстанцыйнага вывучэння мовы, у тым ліку і тэсціравання, што з'яўляецца карысным аргмомантам і для самога выкладчыка. Гэта могуць быць ужо гатовыя рэсурсы (даведачныя рэсурсы, адкрытыя адукацыйныя рэсурсы, трэнажоры ці сэрвісы для распрацоўкі матэрыялаў і арганізацыі навучання, сэрвісы для стварэння навучальных матэрыялаў, канструктараў тэстаў).

Нягледзячы на тое, што большасць адукацыйных рэсурсаў з'яўляюцца рускамоўнымі, у інтэрнэт-асяроддзі існуе шэраг гатовых шаблонаў, і перад выкладчыкам паўстае задача толькі распрацаваць неабходны матэрыял і запоўніць патрэбны шаблон. Усе рэсурсы простыя ў карыстанні і даюць магчымасць разнастаіць працэс навучання. У дадзеным артыкуле ўвага сканцэнтравана на рэсурсах, да якіх могуць звярнуцца выкладчыкі ў сваёй педагагічнай дзейнасці.

Сярод найбольш эфектыўных форм тлумачэння новага матэрыялу па беларускай мове неабходна назваць мультымедыйныя прэзентацыі **Power Point** і прэзентацыі новага пакалення – **Prezi**. Мультымедыйнае суправаджэнне лекцыйных і практычных заняткаў па дысцыпліне "Беларуская мова: прафесійная лексіка" стварае нагляднасць і займальнасць выкладу вучэбнага матэрыялу, актывізуе ўвагу студэнтаў, узмацняе камунікатыўны кантакт з імі. Выкарыстанне мультымедыйных тэхналогій дазваляе спалучаць вербальную і наглядна-пачуццёвую інфармацыю, візуальнае і слыхавое ўспрыманне выкладаемага матэрыялу, дапамагае сэканоміць час і інтэнсіфікаваць выклад.

Для замацавання тэарэтычнага матэрыялу на практыцы і кантролю ведаў выкарыстоўваюцца тэсты, зробленыя ў вэб-сістэме **Moodle**, а таксама сэрвіс **Google-тэстаў**. У дадзеных праграмах зручна выстаўляць шкалу ацэньвання, ствараць варыянты з адным або некалькімі правільнымі адказамі, размяшчаць малюнкi, відэа, тэкст для аналізу, упісваць словы, словазлучэнні ці сказы ў адказы. Указаныя рэсурсы дапамагаюць аўтаматычна правяраць выкананыя заданні.

Сэрвіс **LearningApps.org** дазваляе ствараць электронныя інтэрактыўныя заданні, якія можна выкарыстоўваць на розных этапах занятку, а таксама ў якасці дамашняга задання. Указаны сэрвіс дапамагае выкладчыку арганізаваць работу ў студэнцкім калектыве, стварыць індывідуальныя накірунак вывучэння дысцыпліны, папоўніць свой банк матэрыялаў па прадмеце (<https://learningapps.org/display?v=pv44xe5u524>).

Для стварэння ментальных карт выкладчыкі актыўна ўжываюць **Lucidchart** – сэрвіс, які дапамагае сістэматызаваць вывучаны матэрыял. Студэнты могуць самастойна ствараць ментальныя карты, якія дазваляюць структураваць вялікі аб'ём інфармацыі, а дзякуючы гэтаму працэс запамінання матэрыялу адбываецца значна хутчэй.

Анлайн-сэрвіс **Smore** прызначаны для стварэння мультымедыйных флаераў, у якіх могуць быць прадстаўлены тэксты, аўдыё- і відэафайлы, фатаграфіі і ілюстрацыі, спасылкі на інтэрактыўныя заданні, створаныя на знешніх рэсурсах, і гіперспасылкі.

Сэрвіс **Blendspace** дае магчымасць ствараць інтэрактыўныя рабочыя лісты выкладчыка, інтэрактыўныя плакаты. Студэнты могуць ствараць свае праекты.

Зварот да сэрвісаў **Blendspace** і **Smore** будзе эфектыўным на першых і апошніх занятках пры вывучэнні медыцынскай лексікі. На першых занятках дадзеныя рэсурсы даюць студэнтам магчымасць цэласна ўспрыняць тэму, якая будзе вывучацца на працягу наступных заняткаў, а пры падагульненні вывучанага дапамогуць сістэматызаваць веды па пройдзеным матэрыяле.

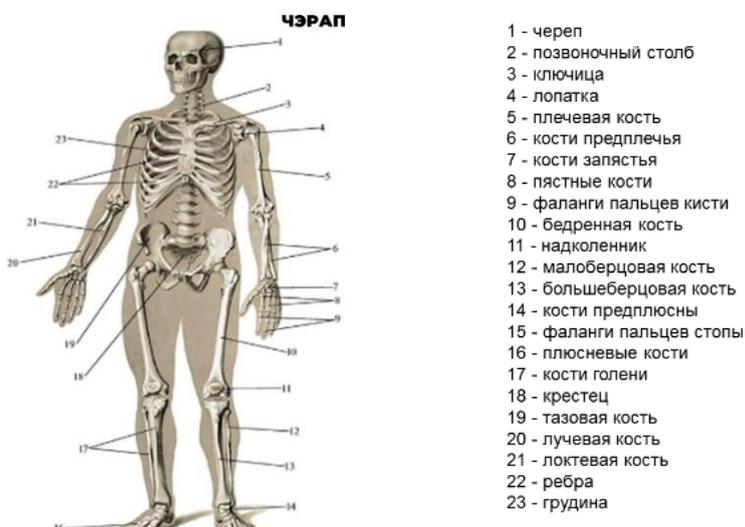
Павышэнню эфектыўнасці вучэбных заняткаў садзейнічае выкарыстанне прыёму "Воблака слоў (тэгаў)" – сэрвіс для стварэння і іх публікацый **WordArt.com**. На вучэбных занятках па беларускай мове "Воблака слоў (тэгаў)" прымяняецца на этапе рэфлексіі пры падвядзенні вынікаў, а пры правядзенні слоўнікавай работы гэты прыём актывізуе студэнтаў на атрыманне ведаў, выклікае цікавасць ў пошуку правільных слоў.

Інтэрнэт-рэсурсы эфектыўна выкарыстоўваць для пошуку дадатковай інфармацыі. Напрыклад, электронны слоўнік *skarnik.by* дазваляе мабільна перакладаць медыцынскую тэрміналогію з рускай мовы на беларускую, што значна пашырае лексічны запас навучэнцаў.

У апошнія дзесяцігоддзе ўсё большую актуальнасць набывае прымяненне інфаграфікі ў працэсе навучання. Сярод папулярных рэсурсаў вылучаецца *Canva*. Дадзены сэрвіс з'яўляецца кросплатформавым, дзе ўжываецца графічны дызайн. Ён дазваляе ствараць шаблоны, плакаты, крэатыўныя відэа. У дадзенай праграме можна выкарыстоўваць уласныя фота, дапаўняць іх тэкстам, ствараць анімацыю, карыстацца гатовым фотабанкам. Кожны студэнт можа працаваць індывідуальна і пры неабходнасці звяртацца да задання пасля заняткаў.

Напрыклад, перад тым як прапанаваць студэнтам пераклад тэксту "Апарат движения" з рускай мовы на беларускую, карысна будзе правесці слоўнікава-семантычную работу, накіраваную на папярэджванне моўных памылак. Студэнты звяртаюцца да рэсурса (<https://www.canva.com>), разглядаюць малюнак шкілета чалавека (малюнак 1), вызначаюць і ўказваюць назвы касцей на беларускай мове:

https://www.canva.com/design/DAF5_odVwMA/xw4NvJhw922zHm3IGPXKfQ/edit?utm_content=DAF5_odVwMA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.



Малюнак 1. – Шкілет чалавека

Выкарыстоўваючы такую форму працы пры вывучэнні будовы цела чалавека, навучэнцы ператвараюцца з пасіўнага суб'екта ў актыўнага. Такі прыём працы дазваляе значна павысіць матывацыю студэнтаў, а таксама садзейнічае асваенню імі прафесійнай лексікі.

Не менш эфектыўнае і выкарыстанне прафесійных медыцынскіх інтэрнэт-парталаў пры арганізацыі самастойнай і індывідуальнай работы студэнтаў.

Выкарыстанне інавацыйных тэхналогій пры вывучэнні медыцынскай лексікі дае магчымасць пашырыць мэтадалагічныя магчымасці працэсу навучання беларускай мове і паказвае практычную накіраванасць вывучаемай

дысцыпліны. Распрацоўка і прымяненне на занятках інтэрактыўных заданняў і практыкаванняў з'яўляецца адным з эфектыўных метадаў, які актывізуе працэс пазнання. Ствараецца станоўчая матывацыя ў працэсе навучання беларускай мове, у студэнтаў павышаецца зацікаўленасць у вывучэнні прадмета. Сувязь тэарэтычных ведаў па беларускай мове і практыкі ў інтэрнэт-асяроддзі дапамагае не толькі паглыбіць веды студэнтаў па беларускай мове, але і засвоіць лексічны матэрыял, неабходны для далейшых вусных і пісьмовых зносін у прафесійнай сферы.

Такім чынам, выкарыстанне інавацыйных тэхналогій пры вывучэнні медыцынскай лексікі (у рамках курса "Беларуская мова: прафесійная лексіка") дае магчымасць выкладчыку творча пашырыць спектр спосабаў падачы навучальнай інфармацыі, дазваляе ажыццяўляць гнуткае кіраванне вучэбным працэсам, з'яўляецца сацыяльна значным і актуальным.

Літаратура

1. Гринчук, С.Н. Облачные технологии и сервисы Веб 2.0 в образовательной деятельности: учеб.-метод. пособие / С.Н. Гринчук, И.А. Дзюба, Е.В. Шакель. – Минск: РИВШ, 2023. – 162 с.
2. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / И.Г. Захарова. –М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
3. Рапацевич, Е.В. Инновации в образовании: роль информационно-технологической среды // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 86-88; URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32975> (дата доступа: 01.02.2024).

*И.В.Колковский (Республика Беларусь, Боровляны,
ГУО “Боровлянская средняя школа № 2”)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В данной статье рассмотрена область применения информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка и литературы. В статье доказано, что средствами информационно-коммуникационных технологий достигается бóльшая наглядность материала, сокращается организационное время на уроках, повышается мотивация учащихся, у учителя сокращается время на проверку домашних и тематических работ, так как сервисы сразу выдают результат.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, образование, русский язык и литература, учащиеся, “LearningApps”, “Kahoot!”, “Plickers”.*

This article examines the scope of information and communication technologies in

Russian language and literature lessons. The article proves that by means of information and communication technologies, greater visibility of the material is achieved, organizational time in lessons is reduced, student motivation increases, the teacher's time for checking homework and thematic work is reduced, since services immediately give results.

Keywords: *information and communication technologies, education, Russian language and literature, students, “LearningApps”, “Kahoot!”, “Plickers”.*

Сегодня современные информационные технологии используются во всех отраслях жизнедеятельности человека и в первую очередь в творчестве и обучении. Внедрение и использование в современной школе информационных технологий становится делом привычным, ни у кого не вызывающим сомнений в целесообразности и неизбежности этого процесса.

Возникает потребность в создании для населения равных возможностей получения качественных образовательных услуг на уровне современных требований национальных и международных стандартов вне зависимости от места проживания и обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и формирование личности, адаптированной к жизни в информационном обществе со всеми его возможностями [1]. В связи с чем для системы образования актуальным становится лозунг: «Современный учащийся – это мобильный учащийся!». Такой школьник, студент должен иметь постоянный доступ к электронным образовательным ресурсам и услугам, в том числе в учреждении образования, дома, в дороге.

Современное образование – развитие общих способностей личности и ее универсальных способов деятельности средствами учебных предметов. В этой связи меняется роль учителя в школе, он перестает быть для учащихся основным источником знаний, а становится организатором их деятельности. На смену ему частично приходят новые, современные образовательные технологии.

Актуальность использования информационных технологий в современном образовании диктуется стремительным развитием информационного общества, широким распространением технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, сетевых технологий в качестве средства обучения, общения, воспитания.

Республика Беларусь стоит перед необходимостью обеспечить новое качество массового общего среднего образования, которое будет способствовать развитию информационного общества и общества высоких технологий. С этой целью особое внимание уделяется информационно-коммуникационным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба.

На своих уроках русского языка и литературы я использую интерактивные и мультимедийные средства на следующих этапах:

Объяснение нового материала:

- подбор текстового материала по теме урока;
- создание учебных презентаций;
- создание наглядного раздаточного материала;

- создание мультимедийного пособия.

Контроль пройденного материала.

Разработка тестов, контрольно-измерительных материалов.

Закрепление материала.

Моей педагогической целью является активно включиться в процесс информатизации образования. Информационные технологии обучения при их грамотном использовании позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся.

Так, в своей деятельности пользуюсь следующими сервисами.

“LearningApps” – полностью бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний (рисунок 1). “LearningApps” – это 20 интерактивных упражнений (в “LearningApps” они названы приложениями, поэтому далее в тексте эти термины будут использоваться как синонимы) в игровом формате. Отсюда становится понятным, что, в первую очередь, сервис создавался для преподавателей, работающих с обучающимися детского возраста.

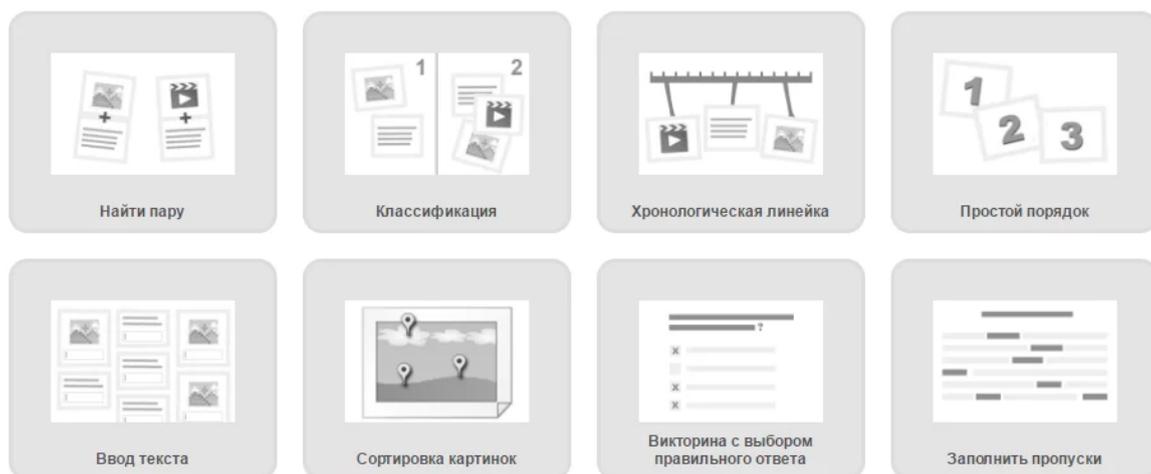


Рисунок 1. – Тип создаваемого задания в “LearningApps”

Одним из вариантов применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является использование возможностей по интерактивной оценке усвоения знаний и приобретения компетенций, предоставляемых сайтом “Kahoot!”.

Данный ресурс позволяет проводить опрос непосредственно во время учебных занятий. При этом оценка ответов учащихся отображается ресурсом незамедлительно. Непосредственная обратная связь усиливает вовлеченность учащихся. На рис. 2 представлен внешний вид сайта “Kahoot!” с одним из вопросов и четырьмя вариантами ответов. Кроме этого, на рис. 2 представлен внешний вид смартфона ученика, на котором отображены пиктограммы, соответствующие предлагаемым ответам, один из которых должен выбрать ученик, нажав на пиктограмму ответа.

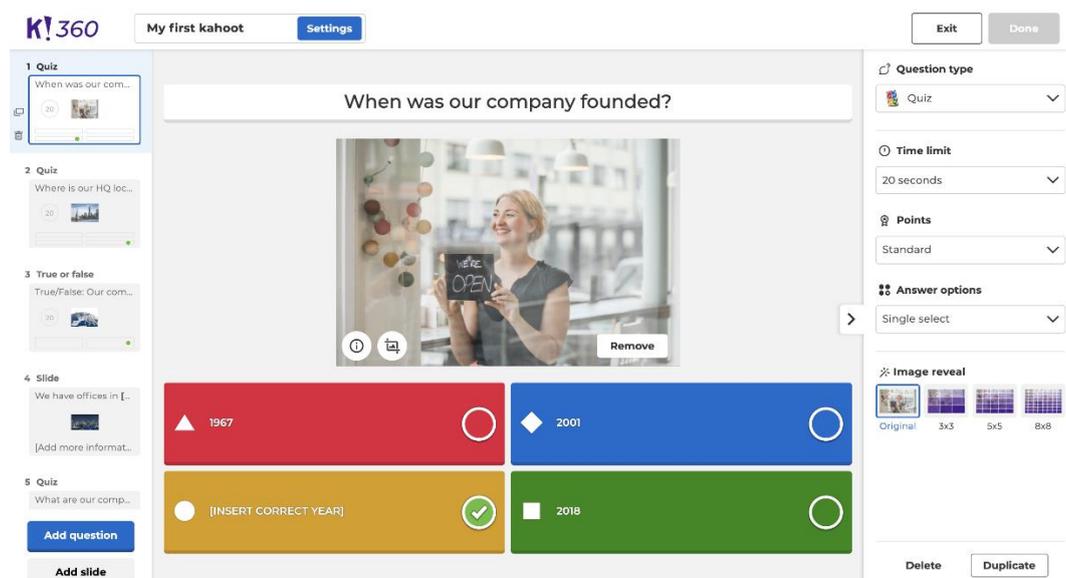


Рисунок 2. – Внешний вид сайта “Kahoot!”

“Kahoot!” позволяет создавать онлайн тесты и опросы, которые могут быть показаны проектором на большом экране или интерактивной доске. Кроме текста “Kahoot!” предоставляет возможность встраивать рисунки, графики, таблицы, а также аудио- и видеоконтент. Учащиеся отвечают на вопросы теста с любого подключенного к Интернету устройства. Как показывает практика применения на занятиях ресурса “Kahoot!”, особенно увлекательным учащиеся находят возможность использовать для этих целей собственные смартфоны [3].

Благодаря “Plickers” современному педагогу будет легко и быстро протестировать целый класс за считанные минуты, при этом не использовать бумажных вариантов тестов.

Приложение «Plickers» обеспечивает проверку работ за секунды, что значительно экономит время учителей; результат выдается в процентном соотношении, и это позволяет педагогу выявить степень освоенности темы. Из собственного опыта могу отметить, что система позволяет реализовать непрерывный мониторинг знаний учащихся, который отнимает не более нескольких минут от урока.

Карточки с QR-кодами удобны тем, что, в базе «Plickers» создается учебный класс с фамилиями и именами учащихся, каждому учащемуся присваивается порядковый номер в порядке алфавита, а это значит, что карточки можно использовать многократно для разных классов.

Таким образом, программа «Plickers» не требует особых усилий, используя данное приложение, учитель экономит не только время опроса на уроке, но и время проверки работ. Мне удалось по-новому заинтересовать учащихся в своем предмете. Конечно, данная методика должна применяться наряду с дополнительными и частично даже традиционными методами преподавания [2].

Применение компьютерной техники в настоящее время позволяет сделать образовательную деятельность привлекательным и по-настоящему современным процессом, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность.

Использование современных средств и информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка и литературы, а также накопление и классификация медиатек помогают педагогу обобщить и систематизировать полученные учащимися знания.

Информационно-коммуникационные технологии являются таким важным средством, так как открывают перед учителем безграничные возможности для эффективной творческой работы. Разумное использование в образовательном процессе наглядных средств обучения развивает у детей наблюдательность, внимание, речь и мышление. Правильно подобранные видеоматериалы позволяют сделать непосредственно образовательную деятельность более интересной и динамичной, помогают «погрузить» ребёнка в предмет изучения, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания с изучаемым объектом, содействуют становлению объемных и ярких представлений. Всё это способствует повышению мотивации детей к образовательной деятельности, активизирует познавательную деятельность, повышает качество усвоения программного материала с учащимися.

Преимущества использования информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка и литературы включают:

Большой доступ к информации. С помощью информационно-коммуникационных технологий учащиеся могут получить доступ к разнообразным онлайн-ресурсам, электронным учебникам, словарям и другим инструментам, что расширяет их возможности для изучения русского языка.

Интерактивность и привлекательность. Использование информационно-коммуникационных технологий, таких как интерактивная доска или компьютерные игры, делает уроки более интересными и вовлекающими. Интерактивные упражнения и задания также могут активизировать элементы и помочь им лучше использовать материал.

Индивидуализацию обучения. Информационно-коммуникационные технологии позволяют адаптировать материалы и выполнить работу в соответствии с формой корпуса. Это дает возможность дать дополнительные задания для развития навыков чтения, письма, аудирования или грамматики для каждого ученика отдельно.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка и литературы позволяет сделать процесс обучения более интересным, эффективным и эффективным. Учащиеся получают больше возможностей для развития навыков владения русским языком и расширения своих знаний. Однако для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий необходимо учитывать технические аспекты и подготовку, чтобы обеспечить безопасность и результативность технологий на уроках.

Литература

1. Колковский, И.В. Применение сервисов WEB 2.0 и внедрение облачных технологий для организации образовательного процесса на I ступени общего среднего образования / И.В. Колковский // Современные тенденции развития начального образования и лингводидактики : сб. науч.ст.Междунар. научн.-практ. Интернет-конф.: в 2.ч. / под ред.

С.П. Чумаковой. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2021. – Ч. 2. – С. 139–142.

2. Кукцева, В.С. “Plickers” – новая система фронтального опроса на уроке / В. С. Кукцева // Журнал «Инновации в науке». – 2018. – № 4 (80). – С. 36 – 40.

3. Царев, Р.Ю. Применение “Kahoot!” при геймификации в образовании / Р. Ю. Царев // Международный журнал перспективных исследований. – 2017. – № 1. – С. 9–17.

И.М. Кунгурова, К.А. Павлинова, В.И. Рептюх
(Российская Федерация, Ишим,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова
(филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ)

Вопрос использования передовых методов обучения с точки зрения усвоения материала актуальный в настоящее время. В статье рассмотрены особенности применения и использования в процессе преподавания филологических дисциплин искусственных нейронных сетей и ассистентов с искусственным интеллектом. Стремительное успешное применение нейронных сетей во многих сферах жизнедеятельности человека доказывает преимущество данной технологии, которые в обязательном порядке следует применять в филологическом образовании. Применение в образовательном процессе нейронных сетей и систем с искусственным интеллектом приведет к совершенствованию учебного процесса и, как следствие, улучшению качества образования.

Ключевые слова: *нейросети, технология, филологические дисциплины, художественный текст.*

The issue of using advanced teaching methods from the point of view of mastering the material is relevant now. The article discusses the features of the artificial neural networks application and use as well as the assistants with artificial intelligence in the process of teaching philological disciplines. The rapid successful use of neural networks in many areas of human activity proves the advantage of this technology, which must be used in philological education. The use of neural networks and artificial intelligence systems in the educational process leads to the improvement of the educational process and, as a result, the quality of education.

Keywords: *neural networks, technology, philological disciplines, literary text.*

В настоящее время активно идет внедрение информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Искусственные нейронные сети прочно вошли в нашу жизнь и в настоящее время широко используются при решении самых разных задач и активно применяются там, где обычные алгоритмические решения оказываются неэффективными или вовсе невозможными. Сфера образования также не осталась в стороне.

Сегодня существует большое число различных конфигураций нейронных сетей с различными принципами функционирования, которые ориентированы на решение самых разных задач. Так, например, на учебном занятии учитель, обращаясь к интерактивным ресурсам, включая нейросети, в значительной степени поднимает уровень мотивации обучающихся к изучению учебного материала, быстрее и проще объясняет новый материал, закрепляет полученные знания в интересной форме. Вообще, искусственный интеллект позволяет изменить подход к обучению, повысить вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Образование, предполагающее внедрение современных технологий и образовательных платформ приносит совершенно иной опыт для каждого человека.

На современном этапе развития технологий все большее значение приобретает такой ресурс, как нейросеть. «Нейронные сети – это разновидность машинного обучения, при котором компьютерная программа работает по принципу человеческого мозга, используя различные нейронные связи. Если очень сильно упрощать, это человеческий мозг в миниатюре, только нейроны в нем искусственные и представляют собой вычислительные элементы, созданные по образу и подобию биологических нейронов» [1]. Это компьютерная система, которая может учиться и делать выводы, анализируя полученные данные, используя которые, удастся создавать различные изображения, аудио и видеофайлы.

Данный ресурс активно используется во многих сферах профессиональной деятельности человека: науке, искусстве, дизайне, архитектуре. С его помощью создается новый уникальный контент, который позволяет по-новому взглянуть на привычные вещи, затратить меньшее количество времени и ресурсов на его создание.

В образовании данная технология еще не получила такого широкого распространения, как в других областях, но некоторые педагоги уже внедряют данную технологию на своих дисциплинах. Не остались в стороне и учителя-филологи.

Ни для кого не секрет, что современный учитель при объяснении нового материала делает акцент на мультимедийную составляющую, используют различные презентации, видеоролики, которые находятся в свободном доступе. Такие материалы уже давно созданы и часто используются на занятиях. Часто подобный контент он создает сам, но на создание собственных материалов, таких как изображения, аудио или видео, тратится много времени и усилий.

В такой ситуации нейросети доказывают свою эффективность. Для создания уникальных изображений, которые часто используются в мультимедийных презентациях, потребуется лишь написать качественный запрос и выбрать из полученных результатов наиболее подходящий, не затрачивая при этом силы и время на создание самой иллюстрации вручную. С помощью нейросетей можно создавать изображения от простых эскизов до реалистичных картин, сравнимых по качеству и детализации с профессиональной фотографией. Нейросети позволяют создавать уникальные

материалы, которые обучающиеся не смогут найти ни в каком другом источнике, что существенно повышает их интерес и мотивацию к изучаемой теме и дисциплине в целом.

Не стоит забывать и о других возможностях данной технологии. При работе с различными текстами педагог получает возможность профессионально озвучивать создаваемые материалы, добавляя в них ролевой компонент. Такой инструмент применим не только к русскому языку или литературе, но и к иностранному языку для создания аудиоматериалов, которые не будут отличаться от материалов, созданных носителями изучаемого языка.

При обработке данных материалов и соответствующих умений, педагог совмещает вышеобозначенные технологии и создает видеоматериал, которого раньше не существовало, но данный подход требует большего количества времени и трудозатрат, но качество конечного продукта стоит затраченных усилий.

Приведем пример генерации портрета литературного героя (рисунок 1).



Рисунок 1. – Пример генерации портрета героя литературного произведения

Характеристика Евгения Базарова в романе «Отцы и дети» включает описание его внешности и характера. Евгений Базаров – друг Аркадия Кирсанова: *"Пряатель Аркаши, очень, по его словам, умный человек..."* [2].

Возраст Базарова - 30 лет. Он старше Аркадия, которому 23 года, и примерно одного возраста с Одинцовой, которой 28 лет:

"...мы оба уже не первой молодости, особенно я ..." [2].

"...на что мне моя молодость? Живу я один, бобылем..." [2].

О внешности Базарова известно следующее:

"...человеку высокого роста, в длинном балахоне с кистями..." [2].

"Он медленно проводил своими длинными пальцами по бакенбардам..." [2].

"Не правда ли, какое у него славное лицо?..." [2].

"Длинное и худое, с широким лбом, кверху плоским, книзу заостренным носом, большими зеленоватыми глазами и висячими бакенбардами песочного цвету, оно оживлялось спокойной улыбкой и выражало самоуверенность и ум..." [2].

"...в энергической по-прежнему, но осунувшейся фигуре..." [2].

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что использование нейросетей может не только разнообразить учебный процесс, но и значительно облегчить труд педагога. Они открывают новые возможности, но стоит помнить о том, что все используемые технологии, особенно в учебном процессе, должны отвечать следующим характеристикам: направленность и контролируемость, что позволяет не только приобщать обучающихся к новым технологиям, но и не допускает их нецелесообразное использование.

Литература

1. Что такое нейросети простыми словами: на что способны, как работают и кому нужны? - URL: <https://dzen.ru/a/ZCQ67EVpmFdhKmJH> (дата обращения: 20.01.2024).
2. Тургенев, И.С. Отцы и дети / И.С. Тургенев. - Москва: Гостехиздат, 2008. - 286 с.
3. Богославский, С.Н. Область применения искусственных нейронных сетей и перспективы их развития / С.Н. Богославский // Научный журнал КубГАУ. - 2007. - №27(3). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oblast-primeneniya-iskusstvennyh-neuronnyh-setey-i-perspektivy-ih-razvitiya> (дата обращения: 14.01.2024).
4. Филатова, О.Н. Применение нейросетей в профессиональном образовании / О.Н.Филатова, М.Н. Булаева, А.В. Гушин // Проблемы современного педагогического образования. - 2022. - №77-3. – С. 243-245.

*И.М. Кунгурова, Е.А. Слизкова
(Российская Федерация, Ишим,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова
(филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»)*

РЕВЕРСИВНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня отмечается устойчивый исследовательский и прикладной интерес к наставничеству – технологии передачи опыта, формирования компетенций на основе доверия и партнерства. В статье представлен потенциал реверсивного (обратного) наставничества в области филологического образования. Реверсивное наставничество – эффективное средство выстраивания отношений между поколениями педагогов-филологов, способствующее взаимовыгодному сотрудничеству молодых и опытных педагогов-филологов, реализации программ их профессионального развития, проектирования индивидуальной образовательной-карьерной траектории. Реверсивное наставничество решает проблему преемственности педагогического опыта и связи поколений.

Ключевые слова: *наставничество; реверсивное наставничество; непрерывное педагогическое образование; филологическое образование; учитель-филолог.*

Today we note a steady research and applied interest in mentoring – the technology for the experience transfer, the formation of competencies based on trust and partnership. The article presents the potential for reverse mentoring in the field of philological education. Reverse mentoring is an effective means of building relations between generations of teachers of philology, which contributes to mutually beneficial cooperation between young and experienced teachers of philology, the implementation of their professional development programs, and the design of an individual educational and career trajectory. Reverse mentoring solves the problem of continuity of pedagogical experience and generational connection.

Keywords: *mentoring; reverse mentoring; continuing pedagogical education; philological education; teacher of philology.*

Для системы непрерывного педагогического образования в России в последние годы характерно поступательное развитие: будущие педагоги – студенты старших курсов – получили право работать в образовательных организациях, создаются профильные психолого-педагогические классы, осуществляется модернизация программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава педагогических вузов и т.д. Как мы видим, в этом направлении делается очень много, и наставничество любого вида играет в этом процессе важную роль.

В соответствии с Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., «наставничество - универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [1].

В рамках данной статьи мы раскроем потенциал реверсивного (обратного) наставничества применительно к сфере образования, акцент при этом будем делать на филологическом образовании. Сам термин «реверсивное наставничество» был предложен Дж. Уэлчем в 1999 г. Он преимущественно использовался в сфере бизнеса как стратегия выстраивания отношений между поколениями [2, с. 91] и способ передачи знаний.

Т.С. Дорохова и Ю.Н. Галагузова под «реверсивным наставничеством» понимают «педагогическое взаимодействие, при котором наставник имеет более низкий статус (возраст, стаж, должность), чем у наставляемого; направленное на восполнение дефицита наставляемого в профессионально значимых компетенциях, основанное на доверии, равноправии и активном сотрудничестве» [3, с. 160].

Повышенный сегодня интерес к реверсивному наставничеству объясняется тем, что оно стирает возможные границы между поколениями, барьеры между руководителями и подчиненными, позволяя всем участникам чувствовать себя более комфортно и уверенно в различных ситуациях. Вообще, оно связано с таким явлением, как смена поколений. Общество неоднородно, в нем живут, учатся, занимаются трудовой деятельностью одновременно несколько поколений. Реверсивное взаимодействие поколений позволяет использовать по

максимуму положительные поколенческие особенности, за счет чего удается добиться высокого уровня профессионального мастерства представителей разных поколений.

Однако, несмотря на чрезвычайную популярность реверсивного наставничества, остается много еще нераскрытых вопросов, которые требуют к себе самого пристального и внимания, которые и пытаются решить многие исследователи и педагоги-практики. Эти вопросы связаны, в основном, с методологией данного вида наставничества как на теоретическом, так и на технологическом уровнях. Как мы видим, сегодня об этом много говорят, но как таковой достаточной теоретической базы пока еще нет. Опираясь на имеющиеся источники, тем не менее, мы можем выделить существенные характеристики реверсивного наставничества.

Реверсивное наставничество существенно отличается от традиционного, прежде всего, тем, что меняются традиционные роли наставника и наставляемого: менее опытный работник выступает наставником более опытного специалиста. Традиционное наставничество предполагает вертикальное взаимодействие наставника и наставляемого, в случае реверсивного мы имеем горизонтальные связи, основанные на доверии и сотрудничестве молодых работников и опытных стажистов. Таким образом, выстраивается обратное взаимодействие, целью которого является решение вопросов внедрения новых тенденций и технологий в ту или иную сферу жизнедеятельности, повышения компетентности сотрудников старших возрастов в области информационных технологий, повышения их мотивации и снятие страхов, связанных с будущим [4]. В нашем случае участниками такого взаимодействия выступают опытный и начинающий педагоги-филологи. Для первых свойственны консерватизм, ориентация на традиционные формы и методы обучения и воспитания в рамках конкретной филологической дисциплины. Для молодых педагогов – амбициозность, стремление к творчеству, желание проявить себя на профессиональном поприще, повысить уровень своей компетентности в той или иной области.

Как правило, выигрывают обе стороны, поскольку их взаимовыгодное сотрудничество повышает мотивацию и удовлетворенность работой, следовательно, улучшается организационный климат и организационная культура в самом педагогическом коллективе. Как отмечают Е.В.Мигунова, М.А.Жигалик и В.Н.Аверкин, «реверсивное наставничество полезно в развитии профессиональных отношений между субъектами образовательного процесса разного возраста, в проектировании и реализации их индивидуальной образовательно-карьерной траектории» [5].

В условиях реверсивного наставничества каждое поколение реверсивно обогащает образовательные отношения друг с другом. Во время постоянных встреч наставляемых с наставником происходит обмен педагогическими инновациями и традициями, сформировавшимися на данный момент в филологическом образовании, они максимально раскрывают свой потенциал, обмениваются методиками, как прочно вошедшими в практику преподавания

филологических дисциплин, так и новых, появившихся вследствие модернизации современной системы образования и активного внедрения цифровых технологий. Таким образом, в коллективе происходит накопление организационного, корпоративного знания через корпоративное обучение, создаются устойчивые каналы подготовки кадров, выстраивается стратегия долгосрочной карьеры. Реверсивное наставничество также эффективно развивает лидерские качества участников, сокращает разрыв между поколениями педагогов-филологов, решает проблему преемственности педагогического опыта, позволяет формализовать богатый методический опыт старшего поколения педагогов-филологов, создать современный цифровой образовательный контент, необходимый в преподавании филологических дисциплин на современном этапе, и быстро адаптироваться к изменениям в условиях цифровой трансформации образования и т.д. Другими словами, реверсивное наставничество позволяет справиться с затруднениями опытных педагогов-филологов при осуществлении образовательной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Данную модель наставничества необходимо внедрять, поскольку ее потенциал достаточно большой.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 22.01.2024).

2. Черниговская, Э.С. Связь поколений в педагогическом образовании: реверсивное наставничество / Э.С. Черниговская // Вестник Бурят.гос.ун-та. Образование. Личность. Общество. – 2023. – № 1. – С. 89–94.

3. Дорохова, Т.С. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов / Т.С. Дорохова, Ю.Н. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 154–162. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-reversivnogo-nastavnichestva-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov> (дата обращения: 22.01.2024).

4. Эсаулова, И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний / И.А. Эсаулова // Стратегии бизнеса. – 2017. – № 6 (38). – С. 8–13.

5. Мигунова, Е.В. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов / Е.В. Мигунова, М.А. Жигалик, В.Н. Аверкин // Человек и образование. – 2020. – №1 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reversivnoe-nastavnichestvo-v-professionalnoypodgotovke-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 17.01.2024).

*А.Г.Лобанов (Республика Беларусь, г. Минск,
ГУО “Средняя школа № 129 г. Минска”),
И.В.Таяновская (Республика Беларусь, г. Минск,
Белорусский государственный университет)*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССОВ КОМПРЕССИИ И ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Аргументируется и раскрывается роль диалектически взаимосвязанных процессов компрессии и визуализации информации как базисных, стержневых для успешного применения образовательной технологии схемных и знаковых моделей, при анализе и составлении опорных конспектов и примыкающих к ним интеллект-карт, способствующих развитию мышления и речи учащихся.

Ключевые слова: *технология знаковых моделей; компрессия информации; визуализация информации; опорные конспекты; опорные сигналы; интеллект-карты; исключение; замена; объединение.*

The role of dialectically interconnected processes of compression and visualization of information as basic, core for the successful application of educational technology of schematic and symbolic models, analysis and compilation of supporting notes and adjacent mind maps that contribute to the development of students' thinking and speech is argued and revealed.

Key words: *technology of iconic models; information compression; information visualization; supporting notes; reference signals; mind maps; elimination; substitution; combination.*

Интенсивное увеличение потока поступающей и перерабатываемой обучающимися информации требует от исследователей и педагогов-практиков неперемennого и непрерывного поиска активных, действенных методов обучения, обеспечивающих ее освоение. Важным инструментом для совершенствования и интенсификации познавательной деятельности учеников может служить использование образовательной технологии схемных и знаковых моделей, основанное на применении опорных сигналов и опорных конспектов, в том числе такой достаточно популярной ныне модификации последних, как интеллект-карты (что аналогично понятиям ментальных карт, диаграмм связей или техники майндмэппинга).

В учебно-методических и научно-методических публикациях предшествующего периода, в частности в работах профессора Л. А. Муриной, аналитико-синтетическое преобразование информации, которое обретает свое воплощение в ходе использования опорных конспектов, аргументированно рассматривается как метод обучения, продуктивный на различных этапах организации образовательного процесса: при актуализации пройденного, объяснении нового материала, его закреплении [1, с. 58], совершенствовании

практических умений и навыков учащихся, повторении, обобщении и систематизации усвоенного и т. д.

При составлении опорных конспектов следует учитывать комплекс важнейших принципов, среди которых – структурность (обоснованное выделение логико-смысловых компонентов); понятийно-смысловая экономность (отсутствие необоснованной переусложненности) и лаконичность; акцентированность (выявление главного, ясное и отчетливое отражение ключевых моментов); относительная смысловая автономность и при этом взаимосвязанность логических блоков, а также выразительность и использование образных элементов при разработке опорных сигналов, служащих основой для создания опорных конспектов [см., например: 2; 3–4; 5, с. 9]. Эти принципы могут и должны помогать в корректировке рабочих вариантов опорных конспектов, предложенных учениками, и в оценке степени эффективности проектируемого тем или иным способом отражения информации, в том числе при сопоставлении между разными вариантами наглядно-смысловых опор.

Ключевыми тенденциями информационной переработки, которые обеспечивают успешное создание и осмысление опорных конспектов, служат компрессия информации и ее визуализация. Компрессия текста является значимым механизмом, позволяющим упростить, обобщить, сделать более доходчивым содержание учебного материала, экономизировать его объем без существенных потерь логико-смысловой нагрузки. Для этого возможно применять различные эффективные интеллектуально-речевые приемы, включая:

- выделение часто употребляемых и синонимически аналоговых им ключевых слов и словосочетаний;
- замену перифрастических, описательных и характеризующих оборотов прямыми названиями предметов речи;
- замену аналитических терминологических сочетаний синтетическими по своему смыслу одиночными терминами;
- использование неполных синтаксических структур, основанных, к примеру, на отсутствии подлежащего;
- исключение бытийных глаголов, пропуск уточнений и определений контекстуально восполняемых лексических единиц;
- обобщение однородных перечислений;
- применение сложносокращенных обозначений и т. д.

В процессе сжатия информации развивается тот системный характер мышления, на важность становления которого в движении времени указывали многие признанные авторитеты дидактики (В.В.Давыдов, Л.В.Занков, М.Н.Скаткин и др.). Формируется теоретическое, отвлеченно-обобщенное сознание и отношение к действительности (значимость этого также особо подчеркивалась, например, в дидактической концепции Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова). Как итог, повышаются осознанность и познавательная самостоятельность в процессе усвоения учебного материала.

Обращаясь к материалу действующего учебного пособия по русскому языку

для 8 класса школ Республики Беларусь, мы можем заключить и признать немаловажным, что в нем, при работе над освоением особенностей конспектирования учебной информации [6, с. 26], находят свое обоснованное отражение основные методы сжатия (компрессии) текста, такие, как исключение, замена и объединение, что является логически приемственным в отношении приемов лингвокомпрессии (исключения, замещения, совмещения), представленных в предшествующем поколении учебных пособий по русскому языку [7, с. 41–44].

Наряду с компрессией информации при анализе и составлении опорных конспектов находит свое воплощение такая прогрессирующая современная научно-образовательная тенденция, как визуализация информации, позволяющая упростить восприятие отвлеченных сведений за счет их перевода в наглядно-чувственную, конкретную форму. Популяризация названного понятия связывается с работами зарубежных исследователей Джорджа Дж.Робертсона, Стюарта К.Карда и Джока Д.Маккинли [8; 9], появившимися начиная с 80-х–90-х годов прошлого столетия.

Визуализация в значительной мере содействует осмыслению и пониманию, структурированию, усвоению и оценке информации. Взаимосвязь между понятиями компрессии и визуализации явственно проявляется в популярной цитате из рассуждений известного педагога – профессора, академика РАО А. А. Вербицкого, которая часто приводится в публикациях учителей и преподавателей-практиков даже без точной атрибуции своего источника и контекста: "Процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий" [10, с. 110]. Существует множество варьирующихся форм визуализации сведений, включая рисунки (в том числе символические, пиктографические и идеографические), схемы и принадлежащие к ним различного рода диаграммы, а также графики, таблицы и др.; все эти формы могут быть использованы для представления информации в максимально более доступном и запоминающемся виде.

Следует отметить, что в дидактико-педагогическом контексте визуализация информации тесно связана с тем общепризнанным принципом наглядности в преподавании, в утверждении которого особенно значима роль прославленного чешского мыслителя-гуманиста и педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670), призывавшего в ходе обучения «всё, что только возможно, предоставить для восприятия чувствами...» Как “золотое правило дидактики”, данный универсальный педагогический постулат продолжает оставаться актуальным и приобретает особое значение в нашу эпоху благодаря расширившимся возможностям современных технологий. В то же время концептуальные основания информационной визуализации предусматривают, что эта научно-образовательная тенденция позволяет не только предложить обучающимся готовый образ объекта постижения, как это систематически выполнялось при традиционном воплощении общедидактического принципа наглядности в обучении, но и перевести внутреннее, личностно ориентированное отражение

процессов и явлений во внешнюю форму, создавая взаимосвязь между внутренним и внешним аспектами мыслительной, коммуникативной и практической деятельности.

Методологический постулат системного квантования информации, выступающий в качестве одного из векторов ее визуализации, созвучен концептуальным подходам технологии укрупнения дидактических единиц, начало разработки которой было связано, в частности, еще в 50-70-х гг. XX века с именем П.М.Эрдниева (1921–2019), впоследствии ставшего академиком Российской академии образования. В русле данной теории разрабатывались такие продуктивные идеи, как совместное изучение подобных и контрастных, противоположных друг другу понятий и действий, структурный параллелизм их рассмотрения, пространственное объединение структурно-родственных значений, отражение внутренних и внешних связей освещаемого материала и т.д.; находил свое практическое воплощение философско-гносеологический принцип восхождения от абстрактного к конкретному.

Основополагающие представления о принципах рациональной компрессии и визуализации материала позволяют обучающимся эффективно анализировать и создавать опорные конспекты и логически связанные с ними интеллект-карты. Благодаря приемам сжатия и визуализации, учащиеся могут как в период школьной подготовки, так и на перспективу облегчить для себя и других осуществление работы даже со сложными по содержанию, структуре и форме своего отражения сведениями о различных явлениях и процессах действительности, что способствует становлению готовности к освещению любой информации в монологических и диалогических высказываниях, на основе ее аналитико-синтетического и творческого осмысления и преобразования.

Литература

1. Мурина, Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии /Л.А.Мурина. – Минск : Университетское, 1990. – 320 с.
2. Венда, В.Ф. Средства отображения информации: эргономические исследования и художественное конструирование / В. Ф. Венда. – М. : Энергия, 1969. – 304 с.
3. Шаталов, В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований / В. Ф. Шаталов. – Минск : Университетское, 1990. – 223 с.
4. Шаталов, В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф.Шаталов. – Донецк : Изд.-книготорговая фирма "Сталкер", 1998. – 396 с.
5. Таяновская, И.В. Проектирование педагогической деятельности: учеб.программа учреждения высш.образования / сост. И.В.Таяновская. – Минск : БГУ, 2016. – 18 с. – Рег.№ УД-3613/уч.
6. Мурина, Л.А. Русский язык : учеб.пособие для 8-го класса учреждений общ.сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж.Ф.Жадейко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 248 с.
7. Русский язык: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л.А.Мурина, Ф.М.Литвинко, Е.Е.Долбик [и др.]. – Минск: Нац. ин-т образования, 2011. – 264 с.

8. Robertson, G.G. The cognitive coprocessor for interactive user interfaces / G.G.Robertson, S.K.Card, J.D.Mackinlay // Proc. of UIST'89, ACM Symp. On User Interface Software and Technology. – 1989. – P.10–18.

9. Robertson, G.G. Information visualization using 3D interactive animation / G.G.Robertson, S.K.Card, J.D.Mackinlay // Communication of the ACM. – 1993. – № 36 (4). – P. 56–71.

10. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.

И.Н.Макарова

**(Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный
медицинский университет)**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье раскрывается понятие познавательной самостоятельности как интегративного свойства личности, характеризующегося ее стремлением и умением без посторонней помощи овладеть знаниями и способами деятельности. Особо указывается, что совершенствование развития познавательной активности студентов, в том числе в гуманитарных науках, во многом сдерживается недостаточной разработанностью ряда важных вопросов, связанных с дидактическим и методическим обеспечением развития познавательной самостоятельности студентов в учебной деятельности. Так, на данный момент не существует общепринятого определения познавательной самостоятельности, не определены уровни ее развития, одинаково применимые для обучающихся разного возраста и уровня. Автором произведена попытка определить структуру познавательной самостоятельности иностранных студентов в процессе изучения русского языка как иностранного с целью повышения качества обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; познавательная самостоятельность; компоненты познавательной самостоятельности.

The article reveals the concept of cognitive independence as an integrative property of a personality, characterized by its desire and ability to master knowledge and methods of activity without assistance. It is emphasized that the improvement of the development of students' cognitive activity, including in the humanities, is largely hampered by the lack of precise elaboration of a number of important issues related to the methodological and methodological support for the development of students' cognitive independence in educational activities. So, at the moment there is no generally accepted definition of cognitive independence, the levels of its development have not been determined, which are equally applicable for students of different ages and levels. The author has made an attempt to determine the structure of cognitive

independence of foreign students in the process of learning Russian as a foreign language in order to improve the quality of learning.

Keywords: *Russian as a foreign language; cognitive independence; components of cognitive independence.*

Изучение русского языка как иностранного входит в обязательную программу обучения иностранных студентов, обучающихся в университетах Беларуси, хотя большинство учебных заведений в настоящее время проводят занятия по специальности на языке-посреднике. Знание русского языка необходимо не только для успешного усвоения материала и будущей карьеры, но и для социокультурной адаптации.

Преподаватели русского языка как иностранного сталкиваются со сложной задачей – создать условия, позволяющие студентам овладеть языком на всех уровнях, учитывая, что изучение иностранного языка требует значительных усилий со стороны обучающихся: запоминания слов, грамматики, фразеологии и т. д. "Совершенно очевидно, что эффективное овладение русским языком, как и любым другим иностранным, невозможно без проявления волевых усилий обучающегося, концентрации внимания, активизации процессов мышления и памяти" [1, с. 63]. Практика преподавания русского языка как иностранного позволяет говорить о том, что большинство студентов приступают к овладению "чужим" языком с большим энтузиазмом. К сожалению, случается, что в ходе работы, при столкновении с определенными трудностями, познавательный интерес обучающихся угасает, что негативным образом отражается на результатах овладения языком. Соответственно, актуальной проблемой становится вопрос поддержания познавательного интереса иностранных студентов к изучению русского языка как иностранного, активизации их познавательной деятельности и развития познавательной самостоятельности.

Совершенствование развития познавательной активности студентов, в том числе в гуманитарных науках, во многом сдерживается недостаточной разработанностью ряда важных вопросов, связанных с дидактическим и методическим обеспечением развития познавательной самостоятельности студентов в учебной деятельности. Так, на данный момент не существует общепринятого определения познавательной самостоятельности, не определены уровни ее развития, одинаково применимые для обучающихся разного возраста и уровня. Например, Т.В.Минакова [2, с. 14] рассматривает познавательную самостоятельность как качество личности, основанное на интеллектуальных способностях и умениях, готовности и стремлении к самостоятельности, а также на обобщенных методологических знаниях и самоконтроле. Указанный автор считает, что итоговым результатом проявления этого качества является осознание студентами важности учебной деятельности, развитие умения учиться и формирование индивидуального стиля познавательной деятельности.

Несколько расширяет определение Т.В.Минаковой Е.Н.Кабанкова, формулируя его в следующем виде: "познавательная самостоятельность – это интегративное качество личности, основу которого составляют

интеллектуальные способности, навыки и умения узнавать в процессе целенаправленного поиска, готовность и стремление к самостоятельности, владение приемами познавательной деятельности, активность, корректировка деятельности в соответствии с методическими установками" [3, с. 58].

Исходя из содержания данного понятия, познавательная самостоятельность представляет собой сложную и многогранную структуру, включающую в себя несколько взаимосвязанных компонентов. Традиционным подходом к выделению компонентов познавательной самостоятельности является подход Т.И.Шамовой [4, с. 70–73], которая выделяет три компонента: мотивационный, содержательно-операционный и волевой. Мотивационный компонент включает интерес обучающихся, их мотивацию к активной познавательной деятельности. Содержательно-операционный компонент включает систему необходимых знаний, умений и навыков, которые позволяют осуществлять познавательную деятельность, а также методы и приемы самостоятельного приобретения новых знаний и их применения на практике. Волевой аспект включает в себя качества личности, которые обеспечивают направленность на достижение цели, настойчивость и самоконтроль в процессе познавательной деятельности, умение преодолевать трудности и препятствия, возникающие в процессе обучения или поиска знаний.

Помимо традиционного подхода, существует несколько других подходов к выделению компонентов познавательной самостоятельности. Так, О.В.Петунин [5, с. 104] выделяет внешнюю и внутреннюю познавательную самостоятельность. Внешняя познавательная самостоятельность проявляется в наличии, этапах и уровнях познавательной самостоятельности от периода ее отсутствия до периода полной самостоятельности. Внутренняя познавательная самостоятельность включает в себя мотивационный, содержательно-операционный и волевой компоненты.

По мнению А.В.Ивановой, А.Г.Скрябиной и Л.А.Дарбасовой, целесообразно выделять следующие структурные компоненты познавательной самостоятельности: "мотивационно-целевой (сознательные потребности в познании, целеполагание, выбор способов достижения поставленной цели), содержательно-операционный (содержание обучения, общие, специальные и интеллектуальные умения), оценочно-критериальный (самооценка, критичность) и нравственно-волевой (проявление воли, усердия и трудолюбия)" [6, с. 141].

В свою очередь, А.В.Ильина [7, с. 95] считает необходимым различать следующие четыре компонента познавательной самостоятельности: мотивационный (наличие познавательных интересов и потребностей, установка на активную познавательную деятельность), содержательно-операционный (система инвариант знаний по общепрофессиональным дисциплинам и способы деятельности), деятельностный (степень самостоятельности в выборе методов и способов решения учебных задач) и регулятивно-волевой (регулятивные и волевые качества личности).

Таким образом, познавательная самостоятельность представляет собой сложную и многогранную структуру, включающую в себя несколько взаимосвязанных компонентов. Различные подходы к выделению компонентов познавательной самостоятельности дополняют друг друга и позволяют получить более полное и глубокое представление об этом явлении. Кроме того, выделяемые компоненты позволяют определить направления и методы работы на занятиях по русскому языку как иностранному, позволяющие повысить качество обучения, а также работать над развитием у студентов познавательной самостоятельности.

По нашему мнению, для формирования и развития познавательной самостоятельности иностранных студентов на занятиях по языку целесообразно использовать традиционный подход, предполагающий выделение трех компонентов познавательной самостоятельности: мотивационного, содержательно-операционного и волевого. Мотивационный компонент включает в себя мотивы, которые стимулируют обучающихся к активной познавательной деятельности. Студенты должны понимать, почему им важно овладеть новыми знаниями и умениями на иностранном языке. Содержательно-операционный компонент заключается в системе знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления познавательной деятельности. Он также включает способы и приемы самостоятельного приобретения новых знаний и их применения на практике. Волевой компонент включает в себя целеустремленность, настойчивость и самоконтроль студентов в процессе познавательной деятельности. Они должны уметь преодолевать трудности и препятствия, которые могут возникнуть на пути к познанию.

Соответственно каждое занятие по русскому языку как иностранному должно строиться с учетом данных компонентов. Так, одним из способов развития мотивации является использование интересных и доступных материалов. Преподаватель может подбирать тексты, видео и задания, которые будут актуальны и интересны для студентов. Таким образом, обучение будет более увлекательным, а студенты будут более мотивированы к изучению языка. Другим способом развития мотивации является поощрение студентов за их успехи. Похвала и поощрение за хорошие результаты могут стать стимулом для студентов стремиться к большим достижениям в изучении русского языка. Важно также проводить занятия в дружеской и поддерживающей атмосфере. Студентам нужно чувствовать, что их успехи важны и что преподаватель поддерживает их в их усилиях.

Для успешного осуществления познавательной деятельности на занятии по русскому языку как иностранному и развития содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности необходимо развивать различные аспекты учебного процесса: постоянно пополнять словарный запас студентов, улучшать понимание ими грамматических конструкций и правил их использования, развивать навыки аудирования, чтения и письма, а также тренировать навыки общения на русском языке. Особое внимание следует

уделить развитию лексических навыков, чтобы учащиеся могли более свободно и грамотно выражать свои мысли и идеи на русском языке.

На занятии по русскому языку как иностранному очень важно развивать у студентов целеустремленность, настойчивость и самоконтроль, т. е. волевой компонент познавательной самостоятельности. Студенты, которые постоянно видят свой прогресс в изучении русского языка, постепенно улучшают свои языковые навыки и становятся более уверенными в общении на русском языке. Каждый урок должен давать возможность для студентов проявить настойчивость и умение контролировать свои успехи. Постепенно, благодаря постоянной практике и самодисциплине, иностранные студенты становятся всё более мотивированными и целеустремленными. Они осознают, что только усердным трудом и упорством можно добиться желаемого результата в изучении иностранного языка.

Таким образом, познавательная самостоятельность является ключевым фактором успешного обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному. Студенты, которые обладают высокой степенью познавательной самостоятельности, как правило, демонстрируют более глубокое понимание языка, имеют более высокий уровень языковой компетенции и способны более эффективно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях. Учет компонентов познавательной самостоятельности при обучении иностранных студентов русскому языку позволяет: повысить мотивацию студентов к обучению, помочь им ставить перед собой реалистичные цели и достигать их, развивать умение планировать свою учебную деятельность, собирать и анализировать информацию, а также научить студентов самоконтролю и самооценке. В целом, учет компонентов познавательной самостоятельности при обучении иностранных студентов русскому языку позволяет повысить эффективность обучения, сделать его более интересным и продуктивным для студентов.

Литература

1. Симонова, Ж. Г. О значении развития познавательной активности иностранных студентов в процессе изучения русского языка / Ж. Г. Симонова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – Том 10, № 3. – С. 62–67.
2. Минакова, Т. В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка : монография / Т. В. Минакова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2008. – 124 с.
3. Кабанкова, Е. Н. Формирование познавательной самостоятельности студентов: теоретические аспекты / Е. Н. Кабанкова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2015. – № 4 (18). – С. 53–60.
4. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
5. Петунин, О. В. О структурных блоках, компонентах и уровнях сформированности познавательной самостоятельности обучаемых / О. В. Петунин // ОНВ. – 2008. – № 3 (67). – С. 104–106.

6. Иванова, А. В. Познавательная самостоятельность как психолого-педагогическая проблема в современном образовании/ А. В. Иванова, А. Г. Скрыбина, Л. А. Дарбасова // МНКО. – 2019. – № 5 (78). – С. 139–142.

7. Ильина, А. В. Критерии и показатели сформированности познавательной самостоятельности студентов / А. В. Ильина // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4-1. – С. 94–96.

Д. Э. Мамайко
(Республика Беларусь, Несвиж, учреждение образования
«Несвижский государственный колледж имени Якуба Коласа»)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЭМЫ ЯКУБА КОЛАСА «НОВАЯ ЗЯМЛЯ» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕРСПЕКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются особенности перевода поэмы Якуба Коласа «Новая зямля» с белорусского языка на английский язык. Материалом исследования послужил текст поэмы на английском языке в переводе Веры Рич. Характерными особенностями перевода поэмы на английский язык являются использование грамматических трансформаций, лексических замен, компенсации, грамматических и лексических добавлений. Сопоставив текст оригинала и перевода, а также проанализировав материал опроса среди носителей английского языка, автор статьи приходит к выводу о том, что Вера Рич удалось передать дух поэмы англоязычному читателю.

Ключевые слова: Якуб Колас; поэма «Новая зямля»; Вера Рич; перевод; белорусский язык; английский язык.

The article deals with the peculiarities of translation of Yakub Kolas's poem "Novaya Zyamlya" from Belarusian into English. Research material was the text of the poem in English translated by Vera Rich. The characteristic features of translating the poem into English are the use of grammatical transformations, lexical substitutions, compensation, grammatical and lexical additions. Having compared the text of the original and the translation, as well as analyzing the material of the survey among native speakers of English, the author of the article came to the conclusion that Vera Rich managed to convey the spirit of the poem to the English-speaking reader.

Keywords: Yakub Kolas; poem "Novaya Zyamlya"; Vera Rich; translation; Belarusian language; English language.

В 2023 году наше лингвокультурное сообщество отметило знаковое для белорусов событие – столетие со дня появления на свет знаменитой поэмы Якуба Коласа «Новая зямля».

Якуб Колас не только выдающийся поэт, прозаик, драматург, который принёс белорусской литературе всемирную славу, но и общественный деятель, учитель, методист. А ещё он выпускник Несвижской учительской семинарии,

традиции которой мы, учащиеся Несвижского государственного колледжа имени Якуба Коласа, сохраняем и развиваем: ведь колледж на протяжении многих лет с честью носит его имя.

Настоящие писатели всегда отличались тем, что могли глубоко отразить окружающую их действительность. Они обеспечили своим произведениям долгую жизнь, их творчество как сто лет назад, так и сейчас болью и трепетом отзывается в сердцах народа. Якуб Колас по-настоящему любил свою землю и писал об этом так, что читатели как бы заново открывали её для себя.

Но как донести реалии белорусской жизни иноязычному читателю? Смогут ли представители других лингвокультур понять концептуальное произведение белорусской классики? Удастся ли передать коласовский дух при переводе его произведений на другие языки? Ведь перевод поэзии считается одним из самых трудных видов переводческой деятельности.

Именно этот вопрос и стал отправной точкой для нашего исследования.

В процессе межкультурных изысканий нам удалось найти личность, которая внесла существенный вклад в популяризацию белорусской культуры через переводческую деятельность. Это английская поэтесса и переводчица Вера Рич. В свой сборник переводов «Like Water, Like Fire» [1], который увидел свет в 1971 году, она включила поэтические шедевры Я. Коласа, Я. Купалы, М. Танка, Ф. Богушевича и других поэтов и сделала белорусскую поэзию доступной англоязычным носителям языка.

Поскольку автор данного исследования получает специальность «Иностранный язык», для него представляют особую важность специфика и тонкости межкультурной коммуникации.

Поэтому **целью исследования** стало выявление особенностей передачи средств художественной выразительности поэмы Якуба Коласа «Новая зямля» средствами английского языка.

Задачи исследования:

- описать особенности поэтического перевода как вида переводческой деятельности;
- выявить способы передачи средств художественной выразительности средствами английского языка (на примере перевода отрывка из поэмы «Новая зямля»);
- провести опрос англоязычной аудитории с целью выявления отношения к переводному тексту;
- наметить перспективы использования полученных результатов в педагогической деятельности.

Материалом исследования послужил текст поэмы Якуба Коласа «Новая зямля» на английском языке в переводе Веры Рич.

Методы исследования:

- описательный метод (сбор, систематизация, обобщение и интерпретация материала);
- лексико-семантический анализ;
- стилистический анализ;

- сопоставительный метод.

В процессе перевода «переводчик выполняет сложный анализ двух текстов, сопоставляет различные языковые, семантические, культурные особенности, присущие оригинальному произведению и адаптируемые для получателя перевода. Одним из самых трудных видов этой деятельности является перевод поэзии» [2].

Традиционно основной целью перевода как вида переводческой деятельности принято считать «достижение полноты и точности при передаче оригинала» [4, с.38], однако до сих пор «не существует общепринятого списка критериев, позволяющего выносить взвешенную и свободную от субъективных составляющих оценку переводу текста, особенно поэзии, несмотря на бурное развитие переводоведения» [3, с.18].

При сопоставлении единиц словарного состава английского и белорусского языков обнаруживается несколько типов смысловых отношений между словами этих языков:

- значение английского слова полностью соответствует значению белорусского слова;
- однозначному или многозначному английскому слову соответствует в белорусском языке несколько слов;
- английское слово не всегда имеет готовое соответствие в англо-белорусском словаре.

В практике перевода также существуют определенные способы передачи безэквивалентной лексики:

- транслитерация и транскрипция;
- калькирование; описательный перевод;
- приближенный перевод или перевод посредством аналога, который заключается в подборе близкого по значению соответствия в переводящем языке [4, с.41].

Кроме этого, используются переводческие трансформации – межъязыковые преобразования, требующие перестройки на лексическом и грамматическом уровне.

Ограниченные объёмом статьи, мы приведём пример самых ярких особенностей в переводе коласовского текста Верой Рич.

Самым распространенным видом трансформаций у переводчиков являются лексические замены. К ним принято относить приемы конкретизации и генерализации.

Конкретизация представляет собой замену слова или словосочетания исходного языка с более широким значением на слово или словосочетание переводящего языка с более узким значением. Например, в оригинале *прыход твой радасны спаткаю*, где слово *спаткаю* значит нейтральное ‘встречать’, переводится как *to gree*, что обозначает ‘приветствовать’ или же ‘встречать добрым словом’.

Генерализация – прием, обратный конкретизации, т. е. при переводе

происходит замена слова или словосочетания с более узким значением на слово или словосочетание с более широким значением. Например:

*Назад не прыйде хваля мая, / For that wave will return here never,
Што з быстрай рэчкі уплывае. / Which rolled away on the swift river.*

To roll away не имеет ничего общего с водой, значение этого фразового глагола 'откатить назад'. Этот прием здесь используется для того, чтобы подчеркнуть, что именно волна сама откатывается, потому что все похожие примеры, которые имеют более конкретное значение, подразумевают использование какого-либо водного судна.

Ещё одним приемом перевода является компенсация. «Этот прием используется в тех случаях, когда определенные элементы текста на иностранном языке по той или иной причине не могут быть переданы средствами другого языка; в этих случаях, чтобы компенсировать семантическую потерю, переводчик передает ту же информацию каким-либо другим средством, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в подлиннике» [3, с.13].

Пример:

To thee on wings of thought I hasten... / К тебе я ў думках залятаю...

В белорусском тексте слово *залятаю* употреблено в переносном смысле, а в английском языке оно переведено описательным способом и звучит нейтрально. Для того чтобы передать значение полёта, переводчик решил компенсировать это состояние добавлением фразы *on wings*.

Кроме вышеописанных приёмов, Вера Рич использует грамматические и лексические добавления – расширение текста подлинника, вызванное необходимостью полной передачи его содержания, а также различиями в грамматическом строе двух языков. Пример:

Beneath those song-notes, young and vernal... / Пад зыкі песень маладыя...

Young and vernal не являются языковыми синонимами, второе слово обозначает 'что-то весеннее или происходящее весной', что косвенно тоже говорит о молодости, ведь весна – это пора, когда природа оживает.

Добавления, используемые для более полной передачи содержания текста оригинала, также часто встречаются в анализируемом отрывке. Например:

*And from the road those stones to gather / Сабраць с дарог каменні тья,
On which young force and strength were wasted. / Што губяць сілы маладыя.*

Force and strength – синонимы, которые служат для образования рифмы, но еще более важно отметить их значение. *Force* обозначает 'энергия, физическая сила, которая прикладывается для действий', в то время как *strength* имеет дополнительное значение 'духовная сила, сила характера человека'.

Определенные трудности возникли у Веры Рич при попытке перевода на английский язык диминутивов. Например:

Крынічка вузенькая ложка... / The curving stream-bed of the freshet...

В английском языке существует нейтральное слово, похожее на белорусское *крынічка* – *source*. Однако это слово не эквивалентно слову *крынічка*, слово *source* ('источник') может относиться к любой сфере. Но для

белорусского народа *крынічка* – это не просто родник или источник. Белорусы считают ее даром, символом истинной чистоты и самой жизни. Поэтому переводчик и не использовал здесь слово *source*.

Так удалось ли Вере Рич справиться с поставленной задачей? Смогла ли она донести англоязычному читателю всю красоту поэмы «Новая земля»?

Мы провели опрос среди англоязычных читателей, которые ознакомились с отрывком из поэмы в переводе Веры Рич. Респонденты не знали, что английский текст не оригинален.

В опросе приняло участие читатели из Великобритании (2 чел.), Канады (2 чел.) и США (6 чел.). Им были заданы следующие вопросы:

1. *When do you feel like this poem was written (what century)?*
2. *Was it hard or easy to read\ understand it now?*
3. *Does it sound English-language-natural or artificial?*
4. *Your overall impression of the poem in a few words or in what word.*

Большинство респондентов отметили, что текст Веры Рич понятен, но сложен для восприятия, опрашиваемые подумали, что читают стихотворение эпохи Шекспира. Однако почти все опрошенные почувствовали любовь автора к родной земле.

Таким образом, несмотря на трудности передачи средств художественной выразительности поэмы «Новая земля», англоязычный читатель получил возможность познакомиться с поэзией классика белорусской литературы Якуба Коласа.

Анализ материала исследования позволяет нам сделать вывод о том, что Вера Рич очень тщательно и со всей ответственностью подошла к переводу белорусской классики. За ее плечами десятки лет усердной и кропотливой работы с текстами.

К особенностям её перевода можно отнести широкое использование грамматических трансформаций, лексических замен (приёмы конкретизации и генерализации), компенсация, грамматические и лексические добавления, исключения. Она мастерски передала форму, рифму, мелодичность поэмы, дала уникальную возможность англоязычному читателю окунуться в быт белорусов, показать их настроение и передать хотя бы частичку той любви к малой родине, которой пронизана поэма «Новая земля». Об этом свидетельствует опрос, проведенный среди носителей английского языка.

Материал, полученный в ходе исследования, может быть использован на занятиях по теории перевода, а также на уроках английского языка в школе. Кроме того, автор статьи предпринял попытку собственного варианта перевода отрывка из поэмы.

Литература

1. The New Land // Like Water, Like Fire: an anthology of Byelorussian poetry from 1828 to the present day [translated by Vera Rich]. – London: George Allen and Unwin LTD ruskin house museum street, 1971. – 378 p.

2. Белова, Н.А. Особенности перевода изобразительно-выразительных средств на английский язык (на материале стихотворения А.А. Блока «В ресторане») / Н.А.Белова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-izobrazitelno-vyrazitelnyh-sredstv-na-angliyskiy-yazyk-na-materiale-stihotvoreniya-a-a-bloka-v-restorane?ysclid=lfnuavelxg105677441>. – Дата доступа: 07.04.2023.

3. Павлова, А.В. Оценка качества перевода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-perevoda>. – Дата доступа: 23.02.2023.

4. Попова, Е. Е., Семенова, М. Ю. Безэквивалентные термины и их передача при переводе специальных текстов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – №2. – 2016.

*С.В.Мартынкевіч (Рэспубліка Беларусь, Віцебск,
Віцебскі абласны інстытут развіцця адукацыі)*

ПРАБЛЕМНЫ МЕТАД У СІСТЭМЕ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ВА ЎСТАНОВАХ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

У артыкуле разглядаецца сутнасць праблемнага метаду навучання мове з пазіцыі патрабаванняў сучаснага адукацыйнага працэсу. Вызначаюцца мэты і задачы праблемнага навучання ў аспекце маўленчага і камунікатыўнага развіцця вучняў, стымулявання іх пазнавальнай актыўнасці, павышэння матывацыі да вывучэння беларускай мовы. У артыкуле асобая ўвага ўдзяляецца сітуацыйнай аснове праблемнага навучання мове, разглядаюцца прыклады праблемных сітуацыяў.

Ключавыя словы: *працэс навучання беларускай мове; праблемны метаду; праблемная сітуацыя; моўны матэрыял; дыдактычныя тэксты.*

The essence of the problematic method of language learning is considered in the article from the point of view of the requirements of the modern educational process. The goals and objectives of problem-based learning are defined in the aspect of speech and communication development of students, stimulation of their cognitive activity, and increase of motivation to study the Belarusian language. In the article, special attention is paid to the situational basis of problematic language learning, examples of problematic situations are considered.

Keywords: *the process of learning the Belarusian language; problematic method; problematic situation; language material, didactic texts.*

На сучасным этапе развіцця адукацыі відавочна, што “з усіх асноўных метадалагічных падыходаў ... у якасці базавых можна вылучыць тыя, што ў першую чаргу арыентаваны на формы і метады навучання навыкам і кампетэнцыям ХХІ стагоддзя” [1, с. 362]. Глобальная інфарматызацыя грамадства вызначае найбольш запатрабаванымі для сучаснага чалавека навыкі

здабываць інфармацыю, крытычна яе ацэньваць, інтэрпрэтаваць, вызначаць дакладнасць і дарэчнасць фактаў адносна яе выкарыстання. Мэта артыкула – разгледзець сутнасць праблемнага метаду навучання беларускай мове з пазіцый патрабаванняў сучаснага адукацыйнага працэсу; вызначыць мэты і задачы праблемнага навучання ў аспекце маўленчага і камунікатыўнага развіцця вучняў, прапанаваць прыёмы стымулявання іх пазнавальнай актыўнасці, павышэння матывацыі да вывучэння беларускай мовы.

У згаданым кантэксце праблемны падыход канцэптуальна адпавядае сённяшняй адукацыйнай парадыгме, які накіроўвае адукацыйны працэс на “дасягненне вучнямі асобных, метапрадметных і прадметных адукацыйных вынікаў, развіццё творчых здольнасцей вучняў, уключэнне іх у розныя віды сацыяльна значнай дзейнасці” [2, с. 33]. Аднак варта памятаць, што “праблемнае засваенне развівае мысленне вучня не таму, што настаўнік ставіць праблему, а таму, што вучань сам яе вырашае” (М.І.Махмутаў) [3, с. 124]. Гэта спрыяе фарміраванню матывацыі дасягнення поспеху, актывізуе пазнавальную актыўнасць у працэсе навучання.

Пры навучанні беларускай мове праблемная аснова дазваляе вырашыць наступныя задачы:

- прыцягнуць увагу вучня да вучэбнага моўнага матэрыялу, выклікаць у яго пазнавальную цікавасць;
- актывізаваць разумовую дзейнасць вучняў;
- дапамагчы вучню вызначыць асноўную праблему моўнай задачы і план даследавання асаблівасцей моўнай з’явы;
- дапамагчы вучню вызначыць межы актуалізаваных раней засвоеных ведаў і ўказаць напрамак пошуку найбольш рацыянальнага шляху выхаду з сітуацыі цяжкасці;
- заахвоціць вучня да актыўнай маўленчай дзейнасці;
- прадэманстраваць механізмы пераходу моўнага закону ў практыку маўлення, калі кожнае моўнае правіла становіцца маўленчай нормай.

Такім чынам, дасягненне мэты навучання беларускай мове адбываецца праз:

- 1) засваенне сістэмы ведаў, фарміраванне ўменняўу разнастайных відах маўленчай дзейнасці, развіццё моўнай, маўленча-камунікатыўнай, сацыякультурнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцый;

- 2) развіццё асобы вучня, яго творчых здольнасцей, цікавасці да вывучэння беларускай мовы; фарміраванне жадання і ўмення вучыцца;

- 3) выхаванне маральных і эстэтычных пачуццяў, эмацыйна-каштоўнаснага пазітыўнага стаўлення да сябе і навакольнага свету, захаванне і ўмацаванне індывідуальнасці вучня.

У аснове праблемнага метаду навучання – паслядоўнае і мэтанакіраванае стварэнне настаўнікам праблемных сітуацый, фармулёўка вучэбных задач. Функцыі настаўніка:

- фасілітатарская функцыя (настаўнік стварае роўныя ўмовы для навучання, правярае гатоўнасць вучняў да вырашэння даследчых задач, кіруе працэсам даследавання);

- даследчая функцыя (настаўнік не паведамляе веды ў гатовым выглядзе, а накіроўвае вучняў на пошук спосабаў вырашэння пастаўленай праблемы ці задачы);
- кансультацыйная функцыя (настаўнік як суразмоўца дае інструкцыі, кансультуе па асобных пытаннях, кіруючыся прынцыпам пераемнасці і апераджэння ў вывучэнні моўнага матэрыялу);
- экспертная функцыя (настаўнік як эксперт вызначае выніковасць вырашэння пастаўленай праблемы).

Пры гэтым настаўнік матывуе вучняў да працы, памятае, што праблемныя задачы паступова ўскладняюцца, дапамагае захоўваць сістэму аргументаў у вырашэнні праблемы, прапаноўвае заданні адносна розных відаў маўленчай дзейнасці (вусныя, пісьмовыя, чытанне тэкстаў, абмеркаванне і інш.).

Структура распрацоўкі метаду праблемнага навучання ўключае вучэбную праблему, праблемную сітуацыю, гіпотэзу і “звязаныя з імі паняцці: праблемнасць выкладання, праблемнае навучанне, праблемнасць зместу, разумовы пошук, праблемнае пытанне, праблемны выклад і інш.” [3, с. 93]. У працэсе навучання беларускай мове найбольш эфектыўнымі з’яўляюцца праблемнае выкладанне, часткова-пошукавы і даследчы метады. У цэнтры ўвагі знаходзіцца праблемная сітуацыя, якая павінна адпавядаць інтэлектуальным магчымасцям вучняў і выклікаць у іх гатоўнасць разважаць, а гэта значыць – эксперыментавать і даказваць.

Сярод праблемных сітуацый можна вылучыць наступныя:

- “сітуацыі-альтэрнатывы”, што будуць на супрацьлеглых меркаваннях, якія вучням трэба ацаніць з дапамогай стратэгіі крытычнага мыслення;
- “сітуацыі-пасткі”, якія вызначаюцца пярэчаннямі або недастатковасцю інфармацыі, для вырашэння якіх патрэбныя рэгуляцыйныя ўменні – кантроль, ацэнка, рэфлексія;
- “сітуацыі-алгарытмы”, якія будуць на абавязковым паслядоўным выкананні дзеянняў згодна з пастаўленай задачай, не здзейсніўшы пэўны крок, не маеш права перайсці да наступнага этапу працы;
- “сітуацыі-даследаванні”, якія ўтрымліваюць пэўную гіпотэзу і патрабуюць нестандартнага падыходу і арыгінальнага вырашэння.

Асаблівая ўвага на ўроку беларускай мовы пры такім падыходзе ўдзяляецца дыдактычным тэкстам, на аснове якіх распрацоўваюцца адпаведныя практыкаванні. Тэкст становіцца аб’ектам аналізу і вынікам маўленча-камунікатыўнай дзейнасці незалежна ад таго, якая моўная тэма вывучаецца ў кожным канкрэтным выпадку. Тэксты павінны мець сітуацыйную аснову, якая актывізуе адбор моўных сродкаў істымулюе маўленне вучняў. Заданні да практыкаванняў суадносяцца з кірункамі праблемы, сфармуляванай настаўнікам або вылучанай вучнямі, і разумовымі аперацыямі, якія здзяйсняюцца ў час працы з тэкстам. Яны носяць аналітычны, аналітыка-сінтэтычны і сінтэтычны характар.

Праблемныя тэксты з’яўляюцца трывалай асновай сітуацый, накіраваных на развіццё маўлення вучняў, бо “вучні авалодаюць маўленча-камунікатыўнымі

ўменнямі ў тым выпадку, калі ім будзе прапанавана адпаведная спецыяльным чынам арганізаваная камунікатыўная дзейнасць – рознабаковая, цікавая, матываваная, кантралюемая, асобасна значымая” [4, с. 182]. Настаўнік дапамагае вучням дзейнічаць незалежна ад іншых, не стрымлівае ініцыятывы, не падказвае і не дае прамых інструкцый адносна таго, што яны здольныя выканаць самастойна. Настаўнік рэальна ацэньвае моцныя і слабыя бакі сваіх вучняў у іх магчымасцях вырашаць праблемы. Важна стымуляваць імкненне да самастойнасці ў працэсе засваення ведаў, творчасці пры выпрацоўцы маўленчых уменняў, трываласці набытых камунікатыўных навыкаў.

Настаўнік павінен прадумаць не толькі тое, які матэрыял будзе паведамляцца дадаткова, але і прадбачыць, што з гэтага матэрыялу грунтуецца на суб’ектным вопыце вучняў як выніку іх папярэдняга навучання і ўласнай жыццядзейнасці. Пры гэтым абмяркоўваць “версіі” вучняў не ў ацэнчнай сітуацыі (правільна – няправільна), а ў раўнапраўным дыялогу, абагульняць гэтыя “версіі”, вылучаць і суадносяць з тэмай урока, задачамі і мэтай навучання.

Такім чынам, праблемны разгляд матэрыялу завяршаецца наступнымі аперацыямі:

- абагульненнем атрыманых ведаў і ўменняў, ацэнкай іх засваення;
- аналізам вынікаў групавой і індывідуальнай працы;
- характарыстыкай працэсу выканання заданняў, а не толькі канчатковага выніку;
- абмеркаваннем таго, што даведаліся, што спадабалася ў працэсе працы (не спадабалася) і чаму.

Выніковасць заняткаў з выкарыстаннем праблемнага метаду вызначаецца фарміраваннем ў вучняў як інтэлектуальнага, так і маральнага, эстэтычнага, сацыяльна апраўданага вопыту. Значным з’яўляецца развіццё творчай самастойнасці – уменняў асэнсоўваць, аргументаваць, абараняць выказаную думку.

Фарміраванне актыўнага вучня, свядомага ў адносінах да набыцця ведаў і навуковага пошуку, – працэс працяглы і працаёмкі. Праблемны характар арганізацыі навучання паспрыяе мэтанакіраванаму развіццю і самаразвіццю асобы вучня, асобаснаму станаўленню і самавызначэнню, што ў выніку і з’яўляецца сведчаннем якасці адукацыі.

Літаратура

1. Теоретико-методологические основания развития дошкольного, общего среднего и специального образования в Республике Беларусь: В 2 ч. – Ч. 1 / Н.П.Баранова [и др.]. – Минск: НИА, 2023. – 480 с.
2. Образовательные стандарты общего среднего образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god>. – Дата доступа: 02.12.2023.
3. Махмутов, М.И. Избранные труды: В 7 т. / М.И.Махмутов. — Казань: Магариф–Вакыт, 2016. – 423 с.

4. Яленскі, М.Г. Лінгвадыдактычная парадыгма асобна арыентаванага навучання мове ў сучаснай школе / М. Г.Яленскі. – Мн.: НІА, 2002. – 212 с.

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

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается применение учебного проекта на уроках русского языка, раскрывается сущность понятия учебный проект и его и значимость для современной системы образования. Уделяется внимание особенностям организации урока с применением метода учебных проектов при изучении культуры речи. Проведена систематизация этапов работы над проектом.

Ключевые слова: учебный проект; проектный метод; культура речи; урок русского языка.

The use of an educational project in the Russian language lessons is discussed, the essence of the concept of an educational project and its significance for the modern education system are revealed in this article. Attention is paid to the peculiarities of organizing a lesson using the method of educational projects in the study of speech culture. The stages of work on the project were systematized.

Keywords: educational project; project method; speech culture; the Russian language lesson.

В настоящее время цели современного образования принципиально меняются. Обучение учащихся в школе не должно ограничиваться сообщением им готовых знаний, оно должно формировать и развивать навыки самостоятельного приобретения знаний. Одной из задач, стоящих перед школой, является задача формирования умений и навыков культуры речи у учащихся. Культура речи подразумевает, прежде всего, владение нормами устного и письменного литературного языка, но важно не только это: культура речи предполагает также умение пользоваться всеми языковыми средствами с учетом намерения говорящего (пишущего) для достижения внеязыковых целей [1, с. 30].

Актуальность исследования обусловлена тем, что культура речи – одна из важных проблем современного общества. Состояние современной речевой культуры учащихся обусловлено развитием письменности, художественной литературы, устной публичной речи, средств массовой информации, ролью разговорной речи в системе литературного языка, степенью ее активного влияния на подрастающее поколение. Отдельную значимость здесь приобретают педагогические технологии развития личности в системе общего образования. Проектный метод связывает теорию и практику, обеспечивая проявление умений

и навыков учащегося или группы учащихся, в применении полученного исследовательского опыта, осуществлении интереса к предмету, демонстрации умения работы в коллективных формах обучения.

Культура речи – важнейшая составная часть общей культуры личности; умение говорить в соответствии с нормами языка, точно, логично, кратко, уместно, выразительно – непрменный атрибут современного человека.

Е.Н. Ширяев дал содержательное определение культуры речи: «Культура речи – это такой набор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [2].

Понятие «культура речи» включает три основных аспекта: нормативный, коммуникативный, этический. Нормативный аспект культуры речи базируется на определении понятия «норма» как ведущего понятия речевой и языковой культуры, коммуникативный аспект культуры речи ориентирован на владение всеми функциональными стилями литературного языка, этический аспект культуры речи подразумевает умение правильно подбирать слова в конкретной ситуации [3].

Перечисленные аспекты культуры речи позволяют понять, что такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

В школьном образовании основное содержание предмета «Русский язык» формируется на основе научных исследований в области лингвистики. Программа обучения данного предмета включает поэтапное овладение учащимися различными умениями и навыками, которые направлены на изучение различных аспектов языкознания. Письменная и устная речь является важнейшим средством получения образования, чем выше уровень развития обеих форм речевой деятельности у обучающегося, тем продуктивнее процесс формирования у него компетенций, предусмотренных соответствующими государственными образовательными стандартами и являющихся стратегической целью современной образовательной парадигмы [4].

На уроках русского языка предоставляется возможность обучить учащихся нормам литературного языка, способствовать развитию речи, которая обусловлена необходимостью пополнения словарного запаса школьников, умением выражать свои мысли правильно и четко. Работа по улучшению и развитию речи важна тем, что на данный момент в процессе итоговой аттестации обучающимся на едином национальном тестировании, предлагаются различные тестовые задания по анализу текста, в которые входит такое понятие, как «читательская грамотность», что непосредственно включает в себя аспекты культуры речи.

На уровне общего среднего образования воспитание человека, умеющего правильно говорить, владеющего культурой устной и письменной речи, является

целью каждого учителя русского языка. Умения и навыки владения устной и письменной речью помогают ученикам лучше усваивать содержание других школьных предметов, повышают интерес к русскому языку, представляют собой универсальные знания, применяемые в других видах учебной и иной деятельности человека.

Высокий уровень развития речи является одним из важных аспектов воспитания общей культуры человека, способного гармонично существовать в современном обществе. Школа занимает важное место в становлении такой личности, содержание образования направлено на создание условий для творческого развития и самовоспитания обучающегося, где формирование речевой культуры играет важную роль.

Здесь приобретают особую значимость нестандартные подходы к изучению культуры речи, которые помогут учителю заинтересовать обучающихся в рамках урока. Одним из удачных решений для активизации внимания школьников является проектный метод. В ходе подготовки и защиты проекта происходят коммуникативные ситуации, которые способствуют развитию речевых умений, развитие навыков монологической и диалогической речи, появляется возможность показать свои организаторские и ораторские способности.

Метод проектов был разработан американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, строящуюся на его интересах. Метод учебных проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Е.С. Полат определяет метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата» [5, с.1].

Сущность метода учебных проектов заключается в стимулировании интереса к проблеме. Метод проектов направлен на решение проблемы, предусматривающий использование разнообразных методов и средств обучения. Применяя данный метод на уроке учитель должен определить цель, задачи проекта, время выполнения проекта, состав группы, этапы реализации проекта, результат, форму защиты проекта, критерии оценивания. Целью проектного метода в обучении является создание условий, при которых учащиеся самостоятельно приобретают знания из различных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных задач; развивают коммуникативные и исследовательские умения; развивают системное мышление [6, с.2].

Стоит уделить внимание особенностям организации урока с

использованием проектного метода. В основу проектного метода положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Прежде всего, при работе над проектом обозначается проблема, которую предстоит решить. Проект обязательно должен иметь цель, которая будет реально достижима, и будет являться решением исходной проблемы. Весь путь реализации проекта от обозначения исходной проблемы до реализации цели проекта необходимо разделить на отдельные этапы со своими промежуточными задачами, то есть осуществить предварительное планирование работы.

В рамках проектного метода ученикам предлагается выполнить краткосрочный проект, который осуществляется в течение 4-6 уроков.

Проект для 9 классов.

Тип проекта: краткосрочный, исследовательский.

Тема: «Культура речи в Интернете».

Стоит отметить, что структура работы над исследовательским проектом аналогична структуре научного исследования, должно присутствовать выдвижение проблемы, оформление цели, задач, планируемых результатов, формулирование выводов (Таблица 1).

Таблица 1 – Алгоритм работы над исследовательским проектом

Проблема	Негативное влияние Интернета на письменную и устную речь, снижение грамотности и культуры речи молодежи.
Планирование	<p>Постановка цели, задач, определение объекта и предмета, планируемых результатов. Например: Цель исследования состоит в рассмотрении культуры речи в Интернете. Задачи исследования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рассмотреть понятие «культура речи»; - выявить слова, выражения и допускаемые ошибки в речи молодежи в процессе интернет-общения; - обобщить и представить собранные материалы исследования, оформить выводы по заявленной проблеме. <p>Постановка цели, задач, определение объекта и предмета, планируемых результатов. Например: Цель исследования состоит в рассмотрении культуры речи в Интернете. Задачи исследования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рассмотреть понятие «культура речи»; - выявить слова, выражения и допускаемые ошибки в речи молодежи в процессе интернет-общения; - обобщить и представить собранные материалы исследования, оформить выводы по заявленной проблеме. <p>Объект исследования: речь молодежи в комментариях различных аккаунтов в социальной сети «Instagram». Предмет исследования: слова и выражения, используемые для общения в Интернете, допускаемые ошибки.</p>

Поиск информации	На данном этапе учащиеся активно работают над сбором исследуемого материала.
Продукт	Продукт – таблица с материалами исследования (на основе нашего примера). Продукт может быть представлен в любом виде.
Презентация	Презентация результатов, продукта проекта.

Данный проект направлен на самостоятельную деятельность учащихся и формирование исследовательских навыков. Исследовательский проект является сложной работой. Учитель становится организатором познавательной, исследовательской деятельности учащихся, который консультирует, направляет и помогает учащимся в работе над проектом.

Литература

1. Голубева, А.В. Русский язык и культура речи: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – М.: Юрайт, 2023. – 386 с.
2. Граудина, Л.К., Ширяев, Е.Н. Культура русской речи: учебник для вузов. – М.: НОРМА-ИНФРА М, 1999. – 560 с.
3. Шаманова, М.В., Талицкая, А.А. Русский язык и культура речи : учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 124 с.
4. Манаенкова, М.П. Актуальность формирования речевой культуры личности. – URL:https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/03062020_lich_i_prof_razviti/1/Manaenkova.pdf (дата обращения: 02.04.2024).
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
6. Головкин, А.В. Использование метода проектов на занятиях по литературе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №5. – С. 191-195.

*Ю.А.Окуневич (Республика Беларусь, Гродно,
Гродненский государственный медицинский университет)*

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье рассматривается потенциал применения проектных технологий в обучении языку специальности иностранных студентов-медиков. Анализируются преимущества метода проектов в процессе обучения русскому языку как иностранному в качестве эффективного средства формирования профессиональных коммуникативных навыков. Приводится пример использования проектов на занятиях по РКИ в Гродненском государственном медицинском университете.

Ключевые слова: РКИ; коммуникативная компетенция; метод проектов; самостоятельная работа; проектные технологии; язык специальности; коммуникативные навыки.

The article considers the potential of application of project technologies in the language training of foreign medical students. The article analyses advantages of the project method in the process of learning Russian as a foreign language as an effective means of formation of professional communication skills. An example of the use of projects in RFL classes at the Grodno State Medical University is given.

Keywords: RFL; communicative competence; project method; independent work; project technologies; language of specialty; communication skills.

Система образования на сегодняшний день находится в фазе непрерывной и активной модернизации. Это связано с необходимостью подготовки высококвалифицированного специалиста, способного осуществлять полноценную и эффективную профессиональную деятельность в современных стремительно изменяющихся трудовых условиях. В настоящее время центральное место в образовательном процессе отводится личности обучающегося, его способности к самоидентификации, саморазвитию и самореализации, возможности осознанного принятия решений. В связи с этим набирают популярность личностно-ориентированные педагогические методики, направленные на поиск и развитие задатков обучающихся, на повышение мотивации к обучению [1, с. 66].

Обучение РКИ в медицинском вузе имеет ряд особенностей. Поскольку процесс овладения языком осуществляется в тесной взаимосвязи с профильной специальностью, возникает необходимость практической ориентации занятий. К сожалению, количество часов для обучения РКИ иностранных студентов-медиков достаточно ограничено вследствие высокой загруженности профильными предметами. Это повышает значимость самостоятельной работы обучающихся. По мнению ряда исследователей, правильно организованная целенаправленная самостоятельная практическая деятельность позволяет студентам успешно овладеть необходимыми профессиональными компетенциями [2, с. 99]. Применение исключительно традиционных методов обучения не позволяет в полной мере сформировать данные компетенции в ограниченных временных рамках. В связи с этим возникает необходимость использования современных коммуникативно-ориентированных методик, в которых студенты выступают одновременно и объектом, и активным субъектом обучения. Профессия врача характеризуется высоким уровнем лингвистической активности, поэтому формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков связано с необходимостью эффективного речевого общения с пациентами на русском языке. Здесь актуализируется внимание на навыках учащихся к самостоятельному отбору материала, способности критически осмыслить полученную информацию, сформулировать обоснованные выводы, решать возникающие задачи. По нашему мнению,

эффективной реализации данных требований в образовательной среде медицинского вуза способствует метод проектов. Использование проектных технологий позволяет повысить качество процесса обучения, раскрывает творческий потенциал студентов, развивает их воображение и креативное мышление. В результате каждый учащийся выступает активным участником познавательного процесса.

Метод проектов является инновационной педагогической технологией, объединяющей набор приёмов, нацеленных на саморазвитие и самообразование его участников. Исследованию проектных технологий в образовании посвящено большое количество работ современных учёных [3, 4, 5].

В обучении РКИ мы понимаем проект как «способ формирования и развития коммуникативной компетенции иностранного обучающегося через самостоятельную практическую творческую деятельность, результатом которой является не только создание конкретного продукта (проекта), но и его презентация на русском языке» [6]. Использование проектных технологий в обучении РКИ позволяет индивидуализировать учебный процесс, сделать его лично значимым для студента. Участвовать в проекте может любой учащийся независимо от уровня владения языком. Данный вид деятельности формирует навыки командной работы (например, групповые проекты), повышает внутреннюю мотивацию к обучению, активизирует познавательный и исследовательский интерес. Однако главная ценность проекта при обучении РКИ, по нашему мнению, заключается в том, что его применение повышает практическую направленность обучения, стимулирует студентов к порождению текста и выходу в различные сферы речевой деятельности.

В обучении языку специальности иностранных студентов медицинского вуза проектная деятельность выступает эффективным средством формирования коммуникативной, лингвистической, профессиональной компетенции. Метод проектов позволяет смоделировать профессиональные ситуации взаимодействия будущих специалистов, организовать стратегии работы с информационными потоками, что способствует достижению положительного результата в атмосфере сотрудничества, взаимопомощи.

Проектный метод успешно применяется в Гродненском государственном медицинском университете для обучения языку специальности иностранных студентов 4 курса в рамках факультативной дисциплины «Русский язык в сфере профессиональной коммуникации». Можно говорить о том, что основы формирования профессиональной компетенции будущих врачей закладываются ещё на 1 курсе посредством изучения лексического минимума в рамках темы «Здоровье». В этот период студенты начинают посещать клинические базы. На 2 курсе учащиеся приступают к изучению паспортной информации о пациенте и жалоб, производят опрос на русском языке и оформляют первую историю болезни на английском. На 3 курсе в соответствии с учебной программой по дисциплине «Русский язык как иностранный» студенты должны владеть русским языком на достаточном уровне для успешного прохождения клинической практики [7, с. 3]: уметь детализировать жалобы по системам, собрать полный

анамнез и провести обследование пациента по-русски. Факультативная дисциплина «Русский язык в сфере профессиональной коммуникации» для студентов 4 курса имеет тесную взаимосвязь со всеми направлениями подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности, при освоении которых предусмотрен диалог студента с пациентами на русском языке [8, с. 3], и предполагает совершенствование профессиональных коммуникативных навыков англоязычных иностранных обучающихся. В соответствии с учебным планом для освоения данной дисциплины предусмотрено 45 академических часов, 30 из которых составляют аудиторные практические занятия. На занятиях студенты моделируют речевые ситуации общего опроса и объективного обследования пациентов в рамках циклов «Внутренние болезни», «Дерматовенерология», «Акушерство и гинекология», «Хирургия», «Неврология и нейрохирургия», «Педиатрия», «Детские инфекционные болезни». Результатом изучения факультативной дисциплины «Русский язык в сфере профессиональной коммуникации» является презентация подготовленного диалога «Опрос и объективное обследование пациента» (по выбранной теме). Именно здесь, как отмечалось выше, используется метод проектов. Учащиеся самостоятельно или под руководством преподавателя объединяются в мини-группы (пары) и распределяют роли (врач-пациент). Далее группа самостоятельно выбирает тему проекта, обсуждает детали и составляет план работы, на основании которого создаёт диалог. Как правило, на этом этапе требуется помощь преподавателя, который выступает в роли эксперта: проверяет правильность написания текста и при необходимости корректирует его в соответствии с языковыми нормами. Затем студентам даётся время для изучения подготовленного диалога. Презентация проекта осуществляется методом видеоролика либо драматизации в аудитории. Опыт работы показывает, что видеоролик (так называемый мультимедийный проект [3, 4]) является наиболее предпочтительным у студентов, так как предоставляет неограниченные возможности для творчества и фантазии: студенты находятся в комфортных для себя условиях (комната в общежитии, квартира и др.), в которых пытаются максимально достоверно воссоздать обстоятельства врачебного приёма (обстановка в кабинете, рабочее место врача, его внешний вид и др.), примеряют на себя роли врача и пациента, а также демонстрируют специфическое невербальное общение. Как правило, презентация такого проекта в аудитории вызывает неподдельный интерес у студентов и мотивирует их к дальнейшей дискуссии, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Таким образом, проектная деятельность при обучении языку специальности позволяет иностранным студентам-медикам проявить активность и самостоятельность, продемонстрировать исследовательские способности, раскрыть творческий потенциал. Кроме того, подготовка проектов повышает внутреннюю мотивацию к обучению и способствует совершенствованию профессиональных коммуникативных навыков.

Литература

1. Разуваева, Л. В. Метод проектов на уроках русского языка как иностранного как один из способов обучения специальности / Л. В. Разуваева, С. В. Шерстникова // Известия ВГПУ. Сер. Педагогические науки. – 2020. – № 2(287). – С. 66–69.
2. Шерстникова, С. В. Формирование общекультурных компетенций при обучении РКИ (на примере урока-экскурсии «Воронеж – колыбель русского флота») / С. В. Шерстникова, Е. Н. Гелашвили, О. В. Глушкова // Культура общения и её формирование : межвузовский сборник научных трудов / под ред. И.А.Стернина. – Воронеж : ООО РИТМ, 2019. – Вып. 35. – С. 96–100.
3. Мосина, М. А. Проектные технологии обучения иностранным языкам : моногр. Пермь : ПГПУ, 2010. – 224 с.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. Пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед.кадров / Е. С. Полат [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
5. Гаспарян, Л. А. Использование проектного метода в преподавании русского языка как иностранного / Л. А. Гаспарян, С. Н. Лашова, Е. Л. Пипченко // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9, № 5. – С. 50–61.
6. Филиппова, В. М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Филиппова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://repository.rudn.ru/ru/records/dissertation/record/76021/>. – Дата доступа: 22.02.2024.
7. Русский язык как иностранный: учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-79-01 01 «Лечебное дело» (факультет иностранных учащихся с английским языком обучения): Регистрационный № УД-57 / уч. / Е. П. Пустошило, О. С. Снежицкая. – Гродно : ГрГМУ, 2023. – 15 с.
8. Русский язык в сфере профессиональной коммуникации: учебная программа учреждения высшего образования по факультативной дисциплине для специальности 1-79-01 01 «Лечебное дело» (факультет иностранных учащихся с английским языком обучения): Регистрационный № УД-404 / уч. / Е. П. Пустошило, А. В. Сентябова, Ю. А. Окуневич. – Гродно : ГрГМУ, 2022. – 11 с.

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКРАНИЗИРОВАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В АСПЕКТЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается вопрос влияния экранизированных произведений на творческое развитие школьников. В статью включен анализ типовой учебной программы по предмету «Русская литература» и учебника по предмету «Русская литература» за 8 класс на наличие заданий с использованием фрагментов экранизаций. Также представлено разработанное задание по

произведению Н.В. Гоголя «Ревизор», к заданию даны дескрипторы для оценивания работ учащихся.

Ключевые слова: экранизация; творческое развитие; технические средства; принцип наглядности; диалог искусств; интерпретация.

This article examines the issue of the influence of filmed works on the creative development of schoolchildren. The article includes an analysis of the standard curriculum of the subject "Russian Literature" and the textbook of the subject "Russian Literature" for 8th grade to reveal the tasks with fragments of film adaptations. The developed task based on the work of N.V. Gogol "The Government Inspector" and descriptors for evaluating student work are given for the assignment.

Keywords: film adaptation; creative development; technical means; the principle of visibility; dialogue of arts; interpretation.

Современная школа дает возможность применять технические средства обучения в процессе преподавания литературы, что способствует повышению образовательного процесса. Необходимо упомянуть, что технические средства обучения, являются составляющим для термина «информационно-коммуникационные технологии» под которым следует понимать «педагогическую технологию, в которой используются специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютерные, телекоммуникационные сети) для работы с информацией» [1].

Поэтому информационно-коммуникационные средства являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса, они не только обеспечивают доступ к различным источникам информации, но и повышают эффективность самостоятельной работы учеников и дают широкие возможности для проявления творчества учащихся. Стоит отметить, что современный урок литературы строится на основных принципах обучения: принцип систематичности и последовательности; принцип сознательности и активности; принцип доступности; принцип наглядности; принцип научности; принцип прочности; принцип связи теории с практикой. Все вышперечисленные принципы в сочетании с применением информационно-коммуникационных технологий позволяют успешно построить учебный процесс с точки зрения эффективности.

Одним из основных направлений в творческом развитии школьников, который реализует принцип наглядности, является кинематограф. Так как с помощью средств наглядности можно воздействовать на все органы чувств, что позволяет получить более полное представление об изучаемом материале, тем самым способствуя глубокому усвоению. В современном мире возникает вопрос о преобладании визуальной культуры. Многие учителя считают, что кино вытесняет литературу, изображение заменяет текст. По мнению Л.М. Баженовой, примерно 80-90% информации, получаемой обществом, является визуальной, и потому зрительные образы легче усваиваются школьниками, чем печатные тексты. Но школьникам необходимо учиться говорить, выражать свои мысли,

что формируется искусством слова, чтением художественных произведений [2]. Поэтому именно кинофильмы могут оживить интерес учащихся к книгам, тем самым, главная задача учителя – это сделать кино союзником при изучении литературы.

С появлением кино возникает вид кинематографического искусства – экранизация. В трудах А.А.Кузнецова под термином *экранизация* имеется в виду «произведение киноискусства, созданное на основе произведения другого вида искусства: литературы, драматического и музыкального театра, включая оперу и балет» [3]. Экранизация художественного произведения представляет собой форму диалога двух авторов и становится результатом состоявшегося диалога искусств в пространстве художественного текста [4]. Тем самым, можно утверждать, что различные виды искусства имеют сильное воздействие на учащихся, а именно эмоциональное и эстетическое, что способствует более глубокому, яркому и детальному изучению художественных образов, способствуя раскрытию творческого потенциала учеников. Именно использование экранизаций на уроках литературы рассматривается как средство привлечения внимания к литературному произведению, а также более полноценного восприятия и обогащения индивидуальной читательской интерпретации [5]. Главная задача применения экранизаций на уроках литературы заключается в том, чтобы научить школьников адекватно воспринимать фильмы, анализировать их, постигая авторскую идею. Работа с экранизациями на уроках литературы является эффективной в творческом развитии школьников, так как позволяет провести сравнительный анализ двух произведений разных видов искусства – книги и фильма с помощью различных творческих заданий. Под творческими заданиями понимается интерпретационная деятельность ученика, воплощенная в самых различных планах выражения: от выразительного чтения до сценических интерпретаций, стимулом для которых стало произведение искусства [6].

При изучении типовой учебной программы по предмету «Русская литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) [7] мы придерживались принципа наглядности и выявили, что использование кинофрагментов на уроках литературы позволяет повысить интерес к предмету, способствует развитию творческого мышления, а также помогает учащимся более глубоко и подробно изучить и понять произведение, рассматривая его с разных аспектов. Этому же способствует и основное средство обучения – учебник по русской литературе. Проанализировав учебник Г.З.Шашкиной «Русская литература» (8 класс), мы пришли к выводу, что активно используются кинофрагменты, а также большое количество заданий с их применением.

Рассматривая задания, данные в учебнике Шашкиной Г.З. «Русская литература» (8 класс), мы провели анализ выборки заданий.

Тема: Рассказ В.Г. Распутина «Уроки французского». *Задание:* Посмотрите художественный фильм «Уроки французского», снятый режиссером Евгением Ташковым на киностудии «Мосфильм» в 1978 году. Какое настроение,

какие мысли вызвало у вас кинематографическое воплощение рассказа В.Г.Распутина? Кто из актеров оказался близок вашему представлению о героях повести? Сравните мальчиков из рассказа и фильма. Где герой раскрывается более полно? [8, с. 41].

Данное задание реализует принцип доступности, наглядности и принцип связи теории с практикой. Цель данного задания заключается в том, чтобы сформировать умения и навыки критического анализа учащихся, а также научить сравнивать, строить логические и критические рассуждения, делать умозаключения и выводы на основе сопоставления образов героев фильма и героев художественного произведения, при этом учитель может сказать ученикам о необходимости подойти творчески к этому заданию.

Изучив типовую учебную программу и учебники русской литературы основного среднего звена (5–9 классы), мы посчитали, что этого количества заданий для творческого развития школьников недостаточно, поэтому мы разработали задания, которые будут применены в учебном процессе.

Задание (8 класс): «Кинофестиваль»

Цель: учащиеся разбирают произведение Н.В.Гоголя «Ревизор» на составляющие, определяют для себя, какие эпизоды являются комичными.

Форма организации: Групповая работа.

Формулировка: Учащиеся делятся на группы. Каждой группе необходимо выбрать 3 комичных, по их мнению, эпизода и заполнить карту действий, которая будет лежать на столах у каждой группы, рисунок 1.

№	НАЗВАНИЕ ЭПИЗОДА	ТЕКСТ		ИЗОБРАЖЕНИЕ	МУЗЫКА/ АУДИО
		В КАДРЕ ДИАЛОГ	ЗА КАДРОМ (МОЖЕТ НЕ БЫТЬ)		
1					
2					
3					

НОМЕР ГРУППЫ:
УЧАСТНИКИ ГРУППЫ:

Рисунок 1 – Карта действий

Для подведения результатов каждой группе необходимо снять один эпизод. При создании видеоролика учащиеся могут воспользоваться фильмом Леонида Гайдая «Инкогнито из Петербурга» 1977 года и фильмом Владимира Петрова «Ревизор» 1952 года, чтобы ознакомиться с обстановкой, декорацией и костюмами того времени. Отснятые видеоролики будут представлены на выставке комичных киноэпизодов в классе. Впоследствии каждая группа будет оценивать своих товарищей по критериям, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Дескрипторы оценивания

Номер группы	Критерии оценивания	Дескриптор	Балл
		Обучающиеся:	
	Производят съемку эпизодов	- проявляют творческие способности	
		- более точно передают поведение героев	
		- соответствуют тексту произведения	
		- работают в группе	
		- работа соответствует карте действий	
Всего баллов			

Данное задание развивает коммуникативные умения и навыки учащихся, а также направлено на раскрепощение учеников и выявление у них творческих способностей. Предоставленный материал способствует структурированию действий учащихся.

Таким образом, мы считаем, что использование кинофрагментов на уроках литературы способствуют раскрытию творческого потенциала и способностей учеников, формированию умений и навыков критического мышления, развитию умений конструктивно высказывать и доказывать свою точку зрения и в целом способствует повышению эффективности учебного процесса на уроке литературы.

Литература

- 1 Коханова, В.А. Технологии и методики обучения литературе: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 248 с.
- 2 Баженова, Л.М. Кино и литература в художественно-творческом развитии школьников в процессе кинообразования // Литература на экране. Сер.1. – 2018. – №4. – С. 125-129.
- 3 Кузнецов, А.А. Экранизация как форма киноискусства // Молодой ученый. – 2018. – №46. – С. 429-431. – URL: <https://inlnk.ru/yO2abk> (дата обращения: 07.05.2023).
- 4 Девальер, М.Н. Диалог культур в литературно-кинематографическом пространстве: автореф. дис. – СПб., 2015. – URL: <https://inlnk.ru/n0anxj> (дата обращения: 26.01.2024).
- 5 Сергеева, Л.Е. Опыт использования экранизаций художественных произведений на уроках литературы. – 2014. – URL: <https://inlnk.ru/68z9oV> (дата обращения: 28.01.2024).

6 Ядровская, Е.Р. Методика преподавания литературы: уроки в основной школе: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2023. – 236 с.

7 Типовая учебная программа предмета «Русская литература». – URL: <https://inlnk.ru/RjpYKu> (дата обращения: 02.02.2024).

8 Шашкина, Г.З. Русская литература: учебник для 8 кл. общеобразоват. шк.: в 2 ч. Ч. 1. – Алматы: Мектеп, 2018. – 168 с.

Т.В.Рубаник (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет), Ай Синьян (Китайская Народная Республика, Шаоян)

НАГЛЯДНОСТЬ И ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В РАБОТЕ С ТОПОНИМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИРИКИ М.Ю.ЛЕРМОНТОВА)

В статье рассматриваются понятия «наглядность» и «визуализация» как средства активизации учебно-познавательной деятельности при работе студентов-инофонов с топонимами в лирике М.Ю. Лермонтова, приводятся примеры заданий, сопровождаемых методическим комментарием, и результаты их выполнения.

Ключевые слова: *наглядность; визуализация; обучение; русский как иностранный; топонимы; лирика; М.Ю.Лермонтов.*

The article examines the concepts of “visibility” and “visualization” as the means of activating educational and cognitive activity when foreign language students work with toponyms in the lyrics of M.Yu.Lermontov, examples of tasks with methodological comments and the results of their implementation are given.

Keywords: *visibility; visualization; education; Russian as a foreign language; toponyms; lyrics; M.Yu.Lermontov.*

В современном обществе, рожденном в цифровую эпоху, сформировались обучающие особого типа, способные быстро «прогонять» большие объемы информации, активизировать умственную деятельность для решения нескольких задач, но обладающие «клиповым» мышлением, а также испытывающие затруднения при длительной концентрации внимания и коммуникации. Такие обучающиеся ориентированы на визуальное представление информации, поэтому плохо воспринимают текст без иллюстраций. О важности наглядности говорили еще педагоги прошлого: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. Современные ученые ввели термин «визуализация» (от лат. *visualis* – «воспринимаемый зрительно, наглядный») – «представление физических явлений или процессов в форме, удобной для зрительного восприятия» [1, с. 38].

Наглядность, по данным многочисленных исследований, играет

важнейшую роль в усвоении и обработке информации, а также в эмоциональном и эстетическом развитии личности, потому что до 90% информации человек воспринимает через зрение, а ощущения, связанные с цветным зрением, вызывают наиболее яркие и глубокие переживания [2]. Визуализация – понятие цифровой среды, которое позволяет свернуть текстовую информацию в наглядный образ, удобный для восприятия. Кроме того, обучаемые могут самостоятельно создавать продукты визуализации, что превращает их в активных участников учебного процесса и значительно повышает запоминание материала.

Наглядность и визуализация очень важны в познании, в частности, при изучении литературных произведений студентами-инофонами, так как помогают проиллюстрировать текстовые фрагменты (создать целостное впечатление о герое, месте и времени действия) и тем самым усилить впечатление читателей. С помощью визуализации можно внести дополнения и пояснения, схематизировать композицию или характеристику образов, установить связь между художественным текстом и биографией его создателя.

Рассмотрим применение наглядности и визуализации для активизации учебно-познавательной деятельности при изучении филологами-инофонами топонимов в лирике М.Ю. Лермонтова.

Топоним [*греч. topos* ‘место’ + *онота* ‘имя’] – собственное название отдельного географического места (населенного пункта, реки и т.п.) [3, с. 780 – 781]. В произведениях любого писателя топонимы не только обозначают географические объекты, но и являются своеобразными метками-символами творчества: в них заключен большой пласт фоновых знаний – информации, которая подразумевается, но не проговаривается, так как является общей для участников коммуникативного акта и содержит социокультурные сведения, свойственные определенной нации. Топонимы М.Ю.Лермонтова имеют биографическую обусловленность, фиксируют иерархию ценностей автора, раскрывают идеи его произведений.

Одним из самых эффективных средств визуализации при изучении художественного поэтического текста является мультимедийная презентация. Это созданный (как правило, в приложении PowerPoint) информационный продукт, на котором в виде слайдов представлен разнообразный иллюстративный материал, способствующий быстрому подключению к контексту произведения (характеристика эпохи, литературные течения, отличительные особенности быта, внешность и характер героев, особенности описываемого ландшафта, связь с биографией автора и т.д.). Дополнение восприятия студентами-инофонами художественного текста изображениями или видеорядом формирует как наглядно-образное, так и абстрактно-логическое мышление, способствует продуцированию обучаемыми собственных спонтанных высказываний различных типов речи (описание, повествование, рассуждение).

Для студентов-инофонов представляет интерес не только историческое значение каждого топонима, но и его современное состояние. В качестве

примера использования визуализации при изучении топонимов, упоминаемых в поэзии М.Ю. Лермонтова, приведем задание, цель которого – разработка маршрута виртуальной экскурсии по «лермонтовским» местам. Данное задание можно предложить при изучении биографии поэта, на уроке-обзоре основных мотивов поэзии, при изучении поэм и стихотворений. Студенты соотносят в таблице биографические данные и названия произведений, которые содержат топонимы, что помогает обучаемым осознать связь событий, происходивших в жизни поэта, и географических мест. Результаты оформляются в виде условной схемы маршрута «Дорогами М.Ю. Лермонтова» (рисунок 1):



Рисунок 1. – «Дорогами М.Ю. Лермонтова»

Виртуальную экскурсию по «лермонтовским» местам Кавказа уместно начать со знакомства с самим топонимом «Кавказ», который встречается в стихотворениях «Кавказ» (1830), «Крест на скале» (1830–1831), «Утро на Кавказе» (1830), «Синие горы Кавказа, приветствую вас...» (1832), «Кавказу» (1830), в поэмах «Кавказский пленник» (1828), «Измаил-Бей» (1832), «Тебе, Кавказ, суровый царь земли...» (дата не установлена, 1838–1840), «Памяти А.И. Одоевского» (1839), «Демон» (1839), «Прощай, немытая Россия» (1841).

Начинается подготовка виртуальной экскурсии с изучения данных в Лингвострановедческом словаре «Россия» и чтения информации: «Кавказ – это территория между Черным, Азовским и Каспийским морями, в центре которой находится горная система... Хребты Большого Кавказа достигают высоты 4000 – 5000 м и отделяют Северный Кавказ от Закавказья» [6].

Чтение текста сопровождается работой с географической картой, на которой обучающимся предлагается найти все упоминаемые в микротексте объекты, прочесть их названия на русском языке, перевести при необходимости на родной. Кроме того, следует акцентировать внимание инофонов на том, что топоним «Кавказ» может употребляться в двух значениях (территория и горная система).

Топоним «Кавказ» занимает особое место в художественном пространстве произведений М.Ю. Лермонтова. Важной будет информация о том, что поэт очень любил Кавказ, романтизировал его в своем творчестве, воспринимал как символ вольности и свободы, воплощение мощной, грандиозной и дикой природы. В качестве подтверждения можно привести цитаты из стихотворения

«Люблю я Кавказ» (1830), в котором поэт каждую строфу заканчивает фразой: «Люблю я Кавказ...» [4, с.323], или, например, отрывок из поэмы «Измаил-бей» (1832):

Приветствую тебя, **Кавказ** седой!
Твоим горам я путник не чужой...:

...Прекрасен ты, суровый край свободы,
И вы, престолы вечные природы,
Когда, как дым синяя, облака
Под вечер к вам летят издалека...

...Как я любил, **Кавказ** мой величавый,
Твоих сынов воинственные нравы,
Твоих небес прозрачную лазурь
И чудный вой мгновенных, громких бурь [4, с. 322–323].

Для визуализации красоты и необычности ландшафтов можно предложить подобрать современные фотографии кавказских вершин и долин (особенно тех, описание которых есть в стихотворениях М.Ю. Лермонтова, например, гор Бештау, Машук, Казбек, Эльбрус, долин на Кавказских минеральных водах и т.д.), сравнить их с картиной М.Ю. Лермонтова «Воспоминания о Кавказе» (1838), представленной на рисунке 2. По оценкам многих специалистов, величайший русский поэт был еще и прекрасным художником, оставившим акварели, наброски, работы на холсте. Использовать рисунок М.Ю. Лермонтова целесообразно еще и потому, что там изображен как ландшафт, соответствующий времени жизни поэта, так и жители Кавказа – горцы, для которых превыше всего была свобода.



Рисунок 2. – М.Ю. Лермонтов. Воспоминания о Кавказе. 1838 г. (по материалам сайта: <https://gb4.csgpb.by/museum/hvosp.html>)

Следующий этап – изучение виртуального маршрута на настоящей географической карте. Он может включать различное количество объектов в зависимости от цели занятия. Обязательная локация, которая в нем будет присутствовать, – это Пятигорск, связанный как с детством, так и с последними днями жизни поэта. Кроме того, в виртуальном маршруте метками геолокации может быть отражена история ссылок поэта, его передвижения по современным территориям. Такой вариант маршрута интересен не только при беседе по биографии поэта, но и при изучении романа «Герой нашего времени», так как он позволяет сопоставить жизненный опыт Лермонтова и Печорина и увидеть различия между ними (см. рисунок 3).

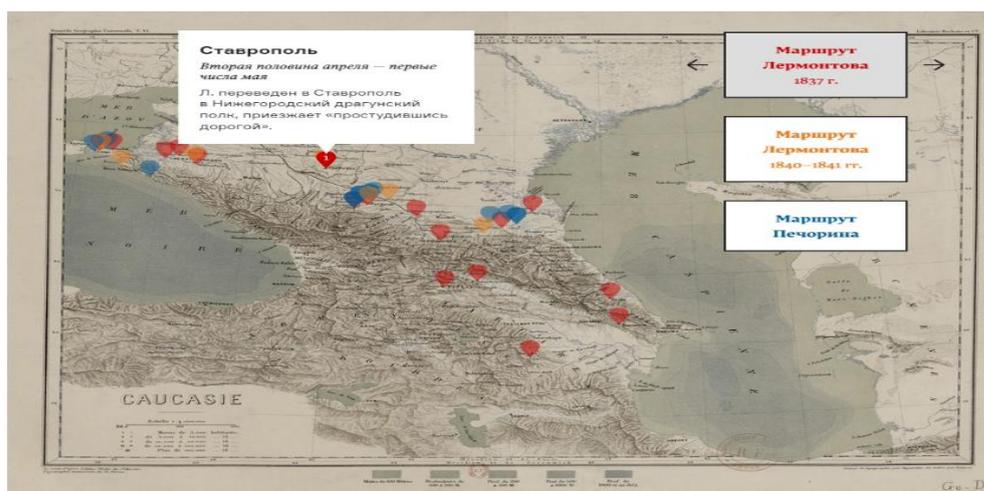


Рисунок 3. – Кавказские маршруты Лермонтова и Печорина (по материалам сайта: <https://arzamas.academy/materials/113>)

Определенные метки маршрута можно сопровождать иллюстрациями, причем желательно использовать рисунки самого М.Ю. Лермонтова. Например, окрестности селения Караагач, где стоял Нижегородский драгунский полк, в котором служил М.Ю. Лермонтов, Военно-Грузинскую дорогу и её важнейший перевал – Крестовую гору, Дарьяльское ущелье, город Пятигорск, высочайшую вершину России и Европы Эльбрус можно проиллюстрировать, используя рисунки Лермонтова «Развалины близ селения Караагач в Кахетии» (1837-1838), «Башня в Сионе» (1837-1838), «Военно-Грузинская дорога близ Мцхеты (у слияния Арагви и Куры)» (1837), «Крестовая гора» (1837-1838), «Дарьяльское ущелье» (1837), «Дарьяльское ущелье и замок Тамары» (1837), «Пятигорск» (1837–1838), «Кавказский вид. Эльбрус на восходе солнца» (1838).

Следует уделить внимание топониму «Казбек: у подножия Казбека поэт побывал во время первой ссылки, так как именно эта гора у Лермонтова выступает как собирательный образ всего Кавказа, является символом свободолюбия его жителей.

Местоположение и описание Казбека представлено в «Лермонтовской энциклопедии»: «Казбек (Казбеги) (груз. Мкинвари, Мкинвацвери – ледяная гора), одна из высочайших вершин в центральной части Кавказа, которая имеет две вершины и поднимается над долиной реки Терек и Военно-Грузинской

дорогой» [5, с. 214]. Поэт упоминает данный топоним в стихотворениях «Спеша на север издалека...» (1837), «Спор» (1841), «Дары Терека» (1841), поэме «Демон» (1839).

В стихотворении «Дары Терека» непокорный нрав горной реки подчеркивается именно «рождением» у Казбека («*Я родился у Казбека, / Вскормлен грудью облаков, / С чуждой властью человека / Вечно спорить был готов*» [4, с. 180]).

В «Демоне» поэт так описывает красоту этой горы: «*...И между них, прорезав тучи, / Стоял, всех выше головой, / Казбек, Кавказа царь могучий, / В чалме и ризе парчевой*» [4, с.214].

В стихотворении «Спор» (1841) именно Казбек тоскует от вторжения в край войск русского царя:

*Стал считать Казбек угрюмый
И не счел врагов.
Грустным взором он окинул
Племя гор своих,
Шапку на брови надвинул –
И навек затих* [4, с. 216].

Фрагменты художественного описания Казбека студенты соотносят с изображениями.

Как уже было сказано выше, Пятигорск занимает особое место в жизни М.Ю. Лермонтова. Данную локацию при составлении виртуального маршрута следует проиллюстрировать несколькими слайдами презентации.

Иностранцам студентам будет интересно узнать, что любовь к Кавказу пришла к М.Ю. Лермонтову еще в детстве. Первый раз будущий поэт побывал в этих местах в 1820 г., второй – в 1825 г. вместе с бабушкой Елизаветой Алексеевной Арсеньевой, которая приезжала из имения Тарханы (теперь село Лермонтово) Пензенской губернии в гости к сестре, в имение вблизи Пятигорска, для того чтобы укрепить здоровье на минеральных источниках, которыми славился край.

Поэт сразу был покорён красотой кавказских ландшафтов. О своих детских впечатлениях он пишет в 1832 г. в произведении «Синие горы Кавказа!..»: «*Синие горы Кавказа, приветствую вас! вы взлелеяли детство мое; вы носили меня на своих одичалых хребтах, облаками меня одевали; вы к небу меня приучили, и я с той поры все мечтаю об вас да о небе....*» [4, с. 127].

Выражением первых впечатлений от Кавказа при помощи карандаша и кисти является детский рисунок М.Ю. Лермонтова «На Горячих водах» (рисунок 4), на котором мы можем видеть очертания гор, напоминающие Бештау и Машук, огромное озеро у их подножия и лодку под парусом.



Рисунок 4. – «На Горячих водах» (Пейзаж с озером), 1825 г. (по материалам сайта: <http://lermontov-lit.ru/lermontov/public/kartiny-akvareli-risunki/raznye-risunki-1825-1833.htm>)

Студенты подбирают изображения данной местности на современных фотографиях и сравнивают с детским рисунком поэта. Свое впечатление о Кавказе и настроение после чтения стихотворений с данным топонимом обучаемые могут выразить в мудборде «Кавказ в лирике М.Ю. Лермонтова» – коллаже из различных визуальных элементов, которые объединены общей идеей (рисунок 5).

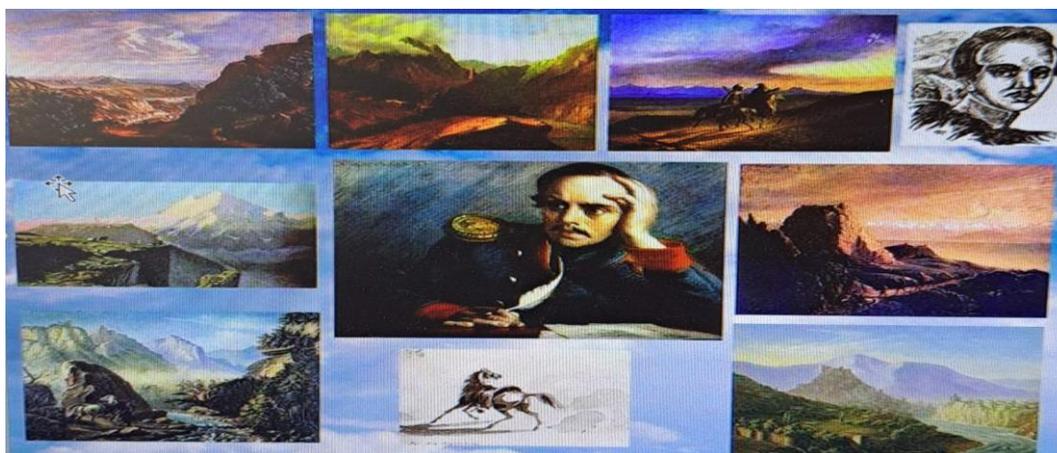


Рисунок 5. – Мудборд «Кавказ в лирике М.Ю. Лермонтова»

Метку «Пятигорск» следует проиллюстрировать фотографией места в пределах Бештаугорского лесного массива, где произошел роковой поединок поэта с Николаем Мартыновым. С 1915 года место гибели М.Ю. Лермонтова отмечено обелиском из светлого песчаника работы известного русского скульптора Б.М. Микешина – восьмиметровым монументом пирамидальной формы, в центре которого находится небольшой бюст поэта-офицера, выполненный из бронзы, а вокруг памятника расположены бетонные колонны со

статуями грифов, объединённые железными цепями. Также можно показать фотографии домика, в котором жил поэт в последние дни (сейчас здесь Государственный музей-заповедник «Домик М.Ю. Лермонтова»). Из представленных и самостоятельно подобранных фотографий, фрагментов текста студенты создают мудборд «Пятигорск – особое место в судьбе М.Ю. Лермонтова» (рисунок 6).



Рисунок 6. – Пятигорск – особое место в судьбе М.Ю. Лермонтова»

Для визуализации военных действий, описываемых в стихотворениях поэта, подойдут картины «Эпизод сражения при Валерике 23 июля 1840 года» (1840), «При Валерике. 12 июля» (1840), «Перестрелка в горах Дагестана (1840–1841)», которые следует сопроводить цитатами из стихотворений «Валерик» (1840), «Завещание» (1841).

Как мы видим, наглядность и визуализация при работе с топонимами вносят в занятие динамизм, красочность, увлекательность, позволяют иностранным студентам более полно и правильно представить описываемые в произведениях места, понять чувства автора, связанные с той или иной локацией, вызывают определенные личные ассоциации, стимулируют желание задавать вопросы, уточнять детали на изображениях, повышают желание более внимательно относиться к тексту, искать в нем подтверждающие цитаты, анализировать изобразительно-выразительные средства, которые имеют отношения к топонимам. Все это, бесспорно, стимулирует интерес филологов-инофонов к оригинальному поэтическому тексту и развивает умение правильной интерпретации произведений русской литературы.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 38.

2. Волкова И.П. Роль зрения в жизнедеятельности человека и последствия его нарушения в психическом и личностном развитии / И.П. Волкова [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: http://koleso.mostinfo.ru/sciencediscoveries_374_705 – Дата доступа: 03.02.24.

3. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.

4. Лермонтов, М.Ю. Сочинения в двух томах / М.Ю. Лермонтов. – М.: Правда, 1988. – Т.1. – 720 с.

5. Лермонтовская энциклопедия / гл.ред. В.А.Мануйлов. – М.: «Советская энциклопедия», 1981. – 784 с.

6. Лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Кавказ/С1-С2>. – Дата доступа: 03.02.2024.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАСТЕРЕЧНОГО АНАЛИЗА ПРИ РАБОТЕ С ЛИРИЧЕСКИМ СТИХОТВОРЕНИЕМ В АУДИТОРИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье представлен вариант частеречного анализа стихотворения М.Ю.Лермонтова "Парус", рассчитанного на аудиторию туркменских студентов-филологов. Такой вид работы с литературным текстом можно считать перспективным, поскольку он позволяет актуализировать знания обучаемых по грамматике русского языка и продемонстрировать специфику функционирования грамматических категорий в литературном тексте.

Ключевые слова: *русская литература; иностранные студенты; М.Ю.Лермонтов; словарь стихотворения; частеречный анализ стихотворения.*

The article presents a version of a part-of-speech analysis of M.Yu. Lermontov's poem "Sail", designed for the audience of Turkmen philology students. This type of work with literary text can be considered perspective, since it allows students to update their knowledge of Russian grammar and demonstrate the specifics of the functioning of grammatical categories in a literary text.

Keywords: *Russian literature; foreign students; M.Yu.Lermontov; poem vocabulary; part-of-speech analysis of a lyric poem.*

Важность включения литературных текстов в учебный процесс, связанный с изучением любого иностранного языка, является общепризнанной. Работа с литературными текстами, созданными на изучаемом языке, способствует:

а) комплексному развитию навыков устной монологической и диалогической речи иностранных обучаемых;

б) формированию навыков чтения и интерпретации литературного текста (последнее обстоятельство является особенно важным для иностранных студентов, получающих филологическое образование);

в) расширению и обогащению словарного запаса обучаемых;

г) углублению их интереса к литературе и культуре изучаемого языка. Кроме того, в программах по РКИ понимание художественных текстов входит в число умений, которые обязательно должны быть сформированы у обучаемых.

К сожалению, адекватному пониманию литературного текста и его последующему филологическому анализу зачастую препятствует недостаточный уровень владения русским языком иностранными обучаемыми. Именно поэтому при обращении к литературным текстам в иностранной аудитории необходимо использовать такие приемы и виды работы, которые, во-первых, позволяют преодолеть плохое понимание лексико-грамматического строя художественного текста, а во-вторых, приводят в итоге к пониманию идеи произведения в её образном, эстетическом выражении.

На наш взгляд, при работе в иностранной аудитории студентов-филологов целесообразно обратить более пристальное внимание на анализ лирических произведений классиков русской литературы XIX века. Лирические стихотворения имеют такое преимущество, как небольшой объем текстов, что делает их исключительно удобными для рассмотрения в рамках одного занятия.

Одним из приемов анализа таких текстов может стать составление словаря лирического стихотворения, о котором Ю.М.Лотман писал: "составив словарь того или иного стихотворения, мы получаем – пусть грубые и приблизительные – контуры того, что составляет мир с точки зрения этого поэта" [1, с. 86]. Вариантом работы по составлению словаря произведения можно считать предложенный М.Л.Гаспаровым прием, который получил название "чтение по частям речи" [2, с. 160–161], предполагающий выделение в тексте слов, обозначающих: а) предметы (существительные); б) действия и состояния (глаголы); в) качества и оценки (прилагательные и наречия).

Впоследствии прием М.Л.Гаспарова был доработан: исследователи предложили выделять местоимения (у Гаспарова они вместе с именами существительными были объединены) в отдельную группу, поскольку слова этой части речи являются важнейшим показателем субъектной организации текста. Таким образом, частеречный словарь лирического произведения состоит из следующих групп лингвистических единиц:

- а) предметы (существительные);
- б) действия и состояния (глаголы и деепричастия);
- в) качества и оценки (прилагательные, причастия и наречия);
- г) субъектная организация текста (местоимения).

В зависимости от преобладания той или иной части речи словарь стихотворного текста позволяет сделать вывод о "внутреннем мире" лирического произведения.

Представим вариант частеречного анализа стихотворения М.Ю.Лермонтова "*Парус*", рассчитанный на аудиторию туркменских студентов-филологов. Он был разработан в 2022–2023 учебном году при участии студентки 4 курса специальности "Русская филология (русский язык как иностранный)" Майсы Аннаевой и апробирован в рамках проведения занятий по спецкурсу "Совершенствование видов речевой деятельности при работе с литературным

текстом". Выбор этого поэтического текста М.Ю.Лермонтова объясняется тем обстоятельством, что его можно считать прецедентным: будучи программным школьным произведением для российских и белорусских школьников, это стихотворение приобрело особую значимость для всех носителей русского языка. Лермонтовский парус стал символом, а первая строка стихотворения была использована Валентином Катаевым в качестве названия для своей повести.

Приведем текст стихотворения:

Белеет парус одинокой
В тумане моря голубом!..
Что ищет он в стране далекой?
Что кинул он в краю родном?..

Играют волны – ветер свищет,
И мачта гнется и скрипит...

Увы! он счастья не ищет
И не от счастья бежит!

Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой...
А он, мятежный, просит бури,
Как будто в бурях есть покой! [3]

1. Перед составлением частеречного словаря произведения обучаемых необходимо познакомить с историей создания этого стихотворения. Оно было написано семнадцатилетним поэтом в 1832 году на берегу Невы в Петербурге. Это произведение принадлежит к романтическому периоду творчества поэта.

Также студентам целесообразно показать акварель *"Морской вид с парусной лодкой"* [4], нарисованную М.Ю.Лермонтовым приблизительно в тот же период, когда было написано стихотворение *"Парус"*.



Рисунок 1. – *"Морской вид с парусной лодкой"*
Акварель М. Ю. Лермонтова, ок. 1828–1831 [4]

Далее студентам можно задать следующие вопросы:

✓ Какие черты романтизма можно обнаружить в этом стихотворении? (Парус как олицетворение романтического героя, который одинок и неудовлетворен своей нынешней жизнью. Парус не желает жить спокойно и размеренно, он мечтает о приключениях и новых впечатлениях, он "мятежный, просит бури, как будто в бурях есть покой").

✓ Можно ли сказать, что лермонтовский парус приобрел символическое значение? Если да, то символом чего он является? (Парус в стихотворении символизирует жизнь молодого человека, возможно, даже самого автора, его внутренний мир, одиночество, попытки найти себя и стремление к тому, что может быть опасно).

2. Составление частеречного словаря.

В данном случае целесообразно предложить групповую форму выполнения этого задания, где одна группа обучаемых будет выписывать слова, обозначающие предметы, т.е. существительные, вторая – действия и состояния (глаголы и деепричастия); третья – качества и оценки (прилагательные, причастия и наречия) и местоимения.

Частеречный словарь данного лирического произведения может иметь следующий вид (см. таблицу 1):

Таблица 1– Частеречный словарь стихотворения М. Ю. Лермонтова "Парус"

Части речи	Слова
Существительные	1) парус, 2) туман, 3) море, 4) страна, 5) край, 6) волны, 7) ветер, 8) мачта, 9) счастье, 10) струя, 11) лазурь, 12) луч, 13) солнце, 14) буря, 15) покой
Глаголы	1) белеет, 2) ищет, 3) кинул, 4) играют, 5) свищет, 6) гнется, 7) скрипит, 8) не ищет, 9) бежит, 10) просит, 11) есть
Прилагательные и наречия	1) одинокой, 2) голубой, 3) далекий, 4) родной, 5) светлый (светлей), 6) золотой, 7) мятежный
Местоимения	1) что? 2) он

3. Затем необходимо провести интерпретацию полученных результатов с учетом лингвострановедческого подхода.

3.1. В данном стихотворении преобладают *имена существительные*, поэтому можно говорить о том, что перед внутренним взором читателя разворачивается предельно ясная и конкретная картина. Это подтверждается тем, что большинство имен существительных обозначают конкретные предметы (*парус, море, волна, мачта, луч* и др.), а не абстрактные понятия, хотя последние тоже есть (*счастье, лазурь, покой*).

3.2. Слова, обозначающие *глаголы*, выступают второй по частотности группой. Это свидетельствует о том, что картина, представленная в стихотворении, не статична, парус как будто живет, он подвижен, представлен в динамике.

Необходимо обратить внимание обучаемых на следующее обстоятельство: практически все глаголы в стихотворении несовершенного вида и употреблены в форме настоящего времени (*белеет, ищет, играют, свищет, гнется, скрипит,*

не ищет, бежит, просит, есть). Это так называемое настоящее изобразительное время, которое используется в художественных описаниях. Настоящее изобразительное время не связано с моментом речи в обычном понимании и придает тексту вневременное звучание. Действительно, парус из стихотворения М.Ю.Лермонтова может символизировать любого человека, который противостоит обстоятельствам; такие беспокойные натуры должны постоянно бороться с чем-либо.

3.3. Прилагательные, являясь третьей по частотности группой, тем не менее выполняют важную функцию характеристики предметов. В этом контексте целесообразно обратить внимание на прилагательные, обозначающие цвет. Их в стихотворении три: *голубой, светлый, золотой*. Если к ним присоединить существительное *лазурь* (т.е. синева), и глагол *белеет*, то цветовая гамма этого стихотворения будет не темной и мрачной, а, наоборот, светлой и в какой-то степени радостной. На наш взгляд, это позволяет утверждать, что автора в момент написания стихотворения переполняли не столько мрачные думы, сколько юношеская вера в возможность преодоления трудностей и стремление к неизвестности.

Здесь можно предложить студентам сравнить "цветовые гаммы" стихотворения "*Парус*" и акварели "*Морской вид с парусной лодкой*". Очевидно, что сходство есть, хотя в акварели отсутствуют солнечно-золотые тона.

3.4. Местоимения в стихотворении немногочисленны. Местоимения *я* в тексте вовсе нет, зато местоимение *он* употребляется шесть раз. С одной стороны, это логично, поскольку данное местоимение указывает на предмет речи, который ранее был выражен существительным мужского рода единственного числа (*парус*). Однако если учесть историю создания этого стихотворения и символичность центрального образа, то можно предположить, что такое частое употребление личного местоимения *он* свидетельствует о попытке поэта взглянуть на себя со стороны.

Вопросительное местоимение *что?* употреблено в тексте два раза. Автор использует его для создания анафоры (одинаковое начало фраз) и параллелизма синтаксических конструкций (*Что ищет он в стране далекой? // Что кинул он в краю родном?*). Два вопросительных предложения в конце первого четверостишия как бы подталкивают читателя начать внутренний диалог с автором и попытаться дать свои ответы на вопросы.

Таков вариант частеречного анализа стихотворения М.Ю.Лермонтова "*Парус*". Данный вид работы может быть перспективным при изучении лирических произведений в аудитории иностранных обучающихся, поскольку позволяет актуализировать знания по грамматике русского языка и продемонстрировать специфику функционирования грамматических категорий в литературном тексте.

Литература

1. *Лотман, Ю.М.* Анализ поэтического текста / Ю.М.Лотман. – Ленинград: Просвещение, 1972. – 272 с.

2. Гаспаров, М.Л. К анализу композиции лирического стихотворения / М.Л.Гаспаров // Целостность художественного произведения и проблемы его анализа в школьном и вузовском изучении литературы / под ред. И.И.Стебуна. – Донецк, 1977. – С. 160–161.

3. Лермонтов, М.Ю. Стихи о природе [Электронный ресурс] / М.Ю.Лермонтов. – Режим доступа: <https://rustih.ru/stixi-o-prirode/stixi-mixaila-lermontova-o-prirode/>. – Дата доступа: 10.02.2024.

4. Лермонтов, М.Ю. Морской вид с парусной лодкой (Парус) [Электронный ресурс] / М.Ю.Лермонтов. – Режим доступа: <http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/pics/11104-pictures.php?picture=1110402>. – Дата доступа: 10.02.2024.

***Е.В.Семененко (Республика Беларусь, Минск,
Академия Министерства внутренних дел;
Белорусский государственный университет)***

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ АНАЛИЗУ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ АВТОРА

В данной статье рассматривается авторская методическая разработка фрагмента занятия по формированию умений определения автора иноязычного текста курсантами и студентами юридических вузов. Автором описаны этапы занятия, приведены примеры заданий.

Ключевые слова: идентификация личности; ассоциативный эксперимент; текстовая опора; род деятельности автора.

In this article the author's methodological development of a fragment of a lesson on developing the skills of identifying the author of a foreign language text by cadets and students of law establishments are discussed. The author describes the stages of the lesson and gives examples of exercises.

Keywords: identification; associative experiment; text support; author's occupation.

Любое методически грамотно построенное занятие по обучению иностранному языку состоит из трех наиболее общих основных этапов: вступительная часть, основная часть и заключительная часть. В данной методической разработке предлагается фрагмент занятия по формированию умений определения автора иноязычного текста курсантами и студентами юридических специальностей. Тематика учебного занятия характеризуется актуальностью, поскольку проблема распознавания языковой личности по ее речевым характеристикам признается специалистами «одним из наиболее интересных и перспективных аспектов» в развитии современных филологически ориентированных исследований [1, с. 5], сосредоточенных во многом на специфике манифестируемой в высказывании индивидуальности [акцентуацию этого см. также, в частности: 2, с. 51]. Выражаем благодарность и

признательность профессору кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы БГУ О.В.Проскалович за возможность частичной апробации материалов данной научно-методической разработки в рамках изучения курса “Методическое мастерство педагога”, а также всем преподавателям кафедры, вносящим вклад в магистерскую подготовку обучающихся в области филологического образования. Прокомментируем последовательно возможные этапы данного занятия по порядку.

На этапе актуализации опорных знаний с целью введения в атмосферу иноязычного общения курсантам юридических специальностей предлагается ответить на вопросы на немецком языке. Это позволит не только актуализировать опорные знания, но и обеспечить предвосхищение, или вероятностное прогнозирование, так называемую антиципацию, темы учебного занятия. Вопросы могут быть следующего вида: *Какие вы знаете наиболее распространенные профессии? Какие основные стили текстов существуют? По каким признакам можно идентифицировать личность?*

Во вступительной части необходим такой этап, как целеполагание. В разработке представляется возможным использовать вводную модель построения эвристического полилога [см., в частности: 3–5] и определить не только цели педагога, но также и цели студентов с различных реализуемых обучающимися коммуникативных позиций. На помощь могут прийти вводные речевые стереотипы типа:

- *изучить...*;
- *познакомиться...*;
- *закрепить...*;
- *научиться...*;
- *развить...*;
- *быть способным...*;
- *воспитать в себе...*

Переходя к рассмотрению основной части занятия, отметим, что перед работой над текстом на предтекстовом этапе предлагается выполнить небольшое упражнение на установление соответствий с интригующим названием “*Какой я?*”. Данное упражнение выполняет похожие функции, что и предыдущее: возможность предвосхищения учебной темы, а также повторение изученного лексического материала:

Какой я? Соотнесите:

- | | |
|----------------|-----------------------------|
| 1. Фермер | А. Права, украденный, обыск |
| 2. Полицейский | Б. Класс, учебники, звонок |
| 3. Учитель | В. Заказ, богатый, земля |
| 4. Блогер | Г. Вести, текст, читатель. |

В качестве следующего этапа курсантам предлагается прочитать и перевести такой отрывок текста на немецком языке, который был отобран из открытых учебно-методических интернет-ресурсов специально для данного занятия (рисунок 1). После прочтения и перевода этого отрывка тоже задаются вопросы, например: “*Выскажите свое мнение: о какой профессии пойдет речь в тексте?*”. После ответа на вопрос курсантам предлагается прочесть и

перевести следующий отрывок и сказать, поменялось ли их мнение по поводу профессии автора теперь. Наконец, им предлагается выполнить перевод всего текста.

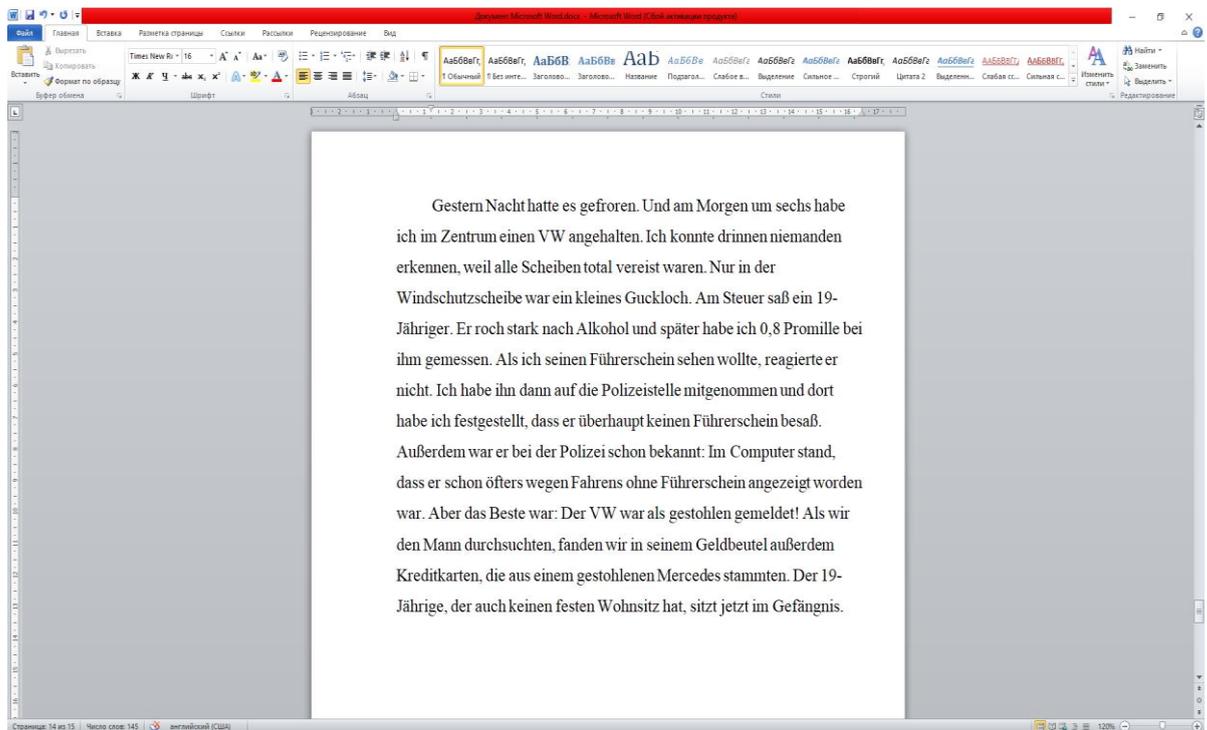


Рисунок 1. – Пример выбранного текста

Следующий этап может быть обозначен как модификация ассоциативного эксперимента с привлечением текстовой опоры. Он представляет собой выделение различными цветами слов или выражений, которые, по мнению обучающихся, относятся к одной профессии. Для наглядности и развития данных умений обучающимся предлагается текстовая опора. Например, обучающиеся выделяют все выражения, по их мнению, относящиеся к профессии водителя, зеленым цветом, к профессии полицейского – красным, а к профессии метеоролога – синим (прием цветовой, или колористической, разметки; рисунок 2).

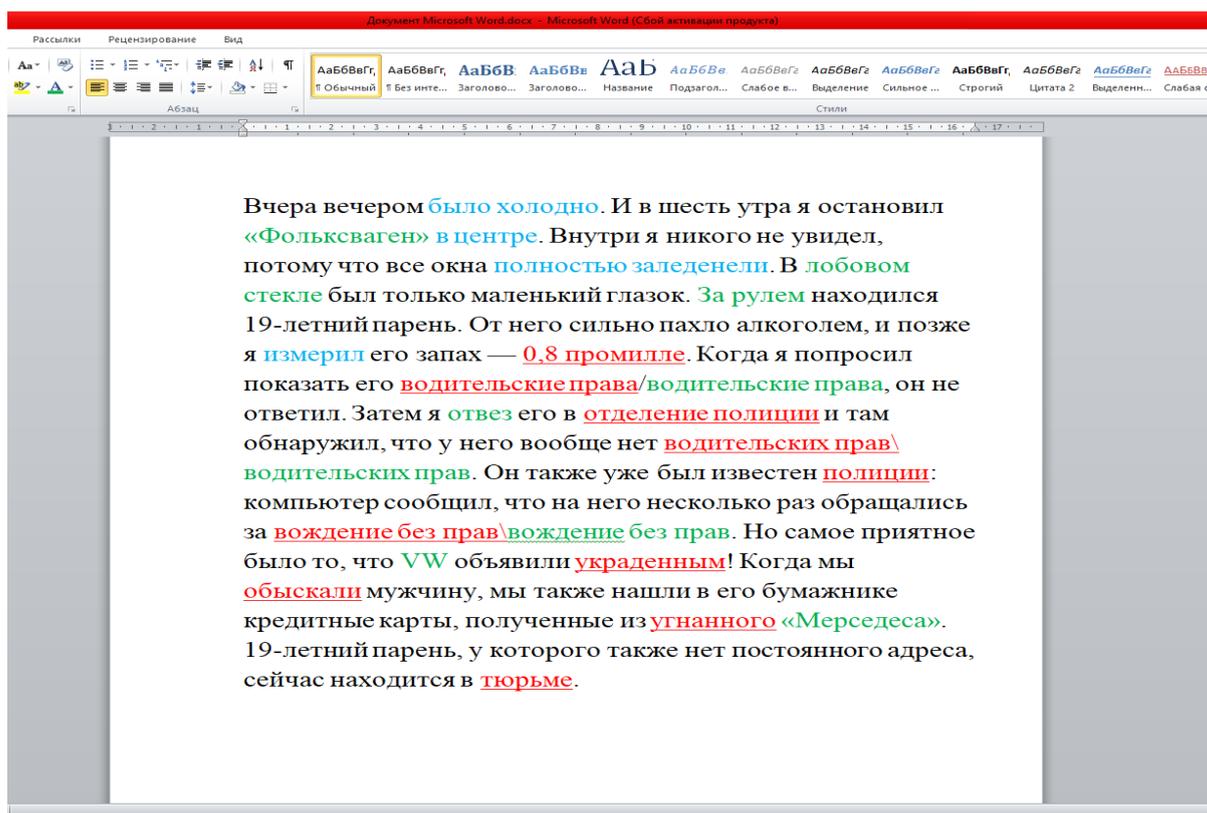


Рисунок 2. – Пример проведения ассоциативного эксперимента

После проведённого ассоциативного эксперимента с текстовой опорой курсанты подсчитывают количество выражений для каждой профессии и оставляют лишь те две, число выражений для которых оказалось наибольшим. В дальнейшем они будут сравнивать именно эти две профессии и из них выбирать более подходящую.

После выборки и подсчета процента выражений обучающиеся переводят выражения на немецкий язык, читают текст на немецком языке и выделяют ключевые слова текста, а также определяют стиль текста и контекст, в котором употребляются выписанные ими выражения. Исходя из стиля текста и ключевых слов, курсанты оценивают, с какой из двух профессий может соотноситься данный текст и его автор.

После определения вероятной профессии автора обучающиеся составляют небольшой глоссарий на немецком языке, относящийся к определенным профессиям. По мере проведения таких занятий глоссарии будут пополняться новыми выражениями, что в дальнейшем позволит обучающимся быстрее определять род деятельности автора текста.

Желательным для современной коммуникативно-деятельностной организации преподавания является этап создания творческого речевого продукта. Для этого предлагается на основе рассмотренного на занятии текста составить примеры диалогов с помощью выписанных выражений, а после этого разыграть их по парам в виде инсценизаций.

Наконец, в заключительной части занятия на этапе рефлексии предлагается

сочетать различные варианты постановки рефлексивных вопросов. Сочетание вопросов о предметно-содержательной, мотивационной и организационно-деятельностной составляющей в освоении учебного материала может способствовать организации рефлексии по модели эвристического полилога.

Не стоит забывать о значимости таких компонентов организации завершающей части занятия, как подведение итогов, ответы на вопросы обучающихся, комментирование отметок и объяснение заданий для самостоятельной подготовки.

Таким образом, охарактеризованная методика предполагает, что в конце прохождения курса обучающиеся смогут без помощи опор самостоятельно и аргументированно определять вероятный род деятельности автора иноязычного текста, что, в свою очередь, поможет будущим сотрудникам правоохранительных органов в идентификации устанавливаемой личности по лингвостилистическим признакам.

Литература

1. Наумов, В.В. Лингвистическая идентификация личности / В.В.Наумов. – 4-е изд. – М. : URSS, Ленанд, 2015. – 236 с.
2. Наумов, В.В. Языковая личность как субъект и объект лингвистической экспертизы / В.В.Наумов // Науч.-техн. ведомости СПбГУ: Гуманитар. и общ. науки. – 2011. – № 1. – С. 50–58.
3. Король, А.Д. Эвристический полилог в обучении: единство в поисках многообразия или многообразие в поисках единства? / А.Д. Король, И.В.Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 8. – С. 58–62.
4. Король, А.Д. Эвристический полилог: особенности коммуникативной организации / А.Д.Король, И.В.Таяновская // Рус. яз. и лит. – 2019. – № 9. – С. 58–62.
5. Король, А.Д. Понятийный круг многосторонней организации обсуждения: эвристический аспект / А.Д.Король, И.В.Таяновская // Пед. наука и образование. – 2019. – № 4 (29). – С. 57–60; 2020. – № 2. – С. 11–15.

*Г.В.Сильченко (Российская Федерация, Ишим,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
ФГАОУ ВО “Тюменский государственный университет”)*

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматривается такая форма нестандартной работы на занятиях филологического плана, как игра. Основное внимание уделяется дидактическим играм, которые могут использоваться на различных этапах занятия и обладают богатым воспитательным и образовательным потенциалом. Игровая деятельность способствует развитию креативных

способностей учащихся, а также умению их коммуницировать в процессе решения дидактической задачи или представления результата.

Ключевые слова: игровые технологии; дидактическая игра; методика преподавания русского языка; игровые приемы.

The article discusses this form of non-standard work in philological classes as a game. The main attention is paid to didactic games, which can be used at various stages of the lesson and have rich educational and educational potential. Gaming activities contribute to the development of students' creative abilities, as well as their ability to communicate in the process of solving a didactic task or presenting a result.

Keywords: gaming technologies; didactic game; methods of teaching the Russian language; gaming techniques.

По мнению Германа Константиновича Селевко, “игра наряду с трудом и учебой – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования” [1]. Универсальный характер игры отмечался многими исследователями, так нидерландский историк и культуролог Йохан Хейзинга утверждал, что именно в игре рождаются все последующие формы культуры.

Образовательный потенциал игры рассматривался в работах многих отечественных и зарубежных исследователей, педагогов и психологов. К главным структурным компонентам игры, по мнению Даниила Борисовича Эльконина, следует отнести:

- сюжет, который отражает содержание игры;
- роли, которые выполняют играющие;
- правила, которые регулируют развитие игровой ситуации [2].

С этим подходом согласны большинство современных исследователей феномена игры. Необходимо отметить, что игра всегда представляет собой творческий процесс, доставляющий удовольствие и приносящий радость, в этом отношении она позволяет преодолеть те условности, формальности, которые присущи традиционному уроку.

Организация игровых форм обучения может осуществляться в двух направлениях:

1. Использование отдельных игровых элементов на уроке.
2. Проведение всего урока в формате игры.

В рамках данного доклада мы опираемся на следующее определение понятия игровые технологии – это “группа методов и приемов организации процесса обучения в форме различных дидактических игр, направленных на развитие коммуникативных умений” [3, с.75].

В рамках таких дисциплин, как “Современные образовательные технологии (по профилю подготовки)”, “Методика обучения русскому языку”, “Стилистика русского языка”, “Язык СМИ”, мы со студентами нередко обращаемся к

отдельным игровым элементам и приемам, которые в дальнейшем могут быть использованы будущими учителями в их профессиональной деятельности.

Например, обобщающее занятие по публицистическому стилю проходит в рамках имитационной ролевой игры “Срочно в номер!”, которая отражает жизнь редакции газеты, а студенты выполняют роли журналистов, готовящих материал в рамках определенного жанра, фотографов, корректоров, дизайнеров. Разделение студенческой группы на несколько “редакций” задает соревновательность и позволяет посмотреть, как одно и то же задание может быть по-разному реализовано. Данная игра позволяет не только проверить знания студентов в рамках определенного стиля, но и раскрыть творческий потенциал обучающихся, она способствует их коммуникации и сплочению в рамках совместной деятельности.

Также при работе с публицистическим стилем и газетно-журнальными жанрами нами используется упражнение “Сказка”. Суть данного задания заключается в том, что выбирается какая-либо известная сказка, а затем она оформляется отдельными подгруппами студентов в виде определенного газетно-журнального жанра: интервью, репортажа, хроники, заметки, корреспонденции и т.д. В рамках этого упражнения студенты в игровой форме учатся выявлять жанровые признаки определенных публицистических текстов и работать с информацией исходя из дидактических задач.

Дидактический потенциал тех или иных игр обсуждается нами со студентами и в рамках “Методики преподавания русского языка”. Всем известная игра “Данетки” может быть использована для проверки и обобщения знаний, когда требуется структурирование лингвистического явления, представление его в системном виде. Простой вариант данной игры может быть представлен следующим образом: один учащийся загадывает какую-либо лингвистическую категорию, а другие должны задавать вопросы, ответом на которые могут быть только слова “да” или “нет”.

Например, учащийся загадал определенную часть речи. Тогда вопросы, приближающие к правильному ответу, могут быть следующие:

- *Это самостоятельная часть речи?*
- *Да.*
- *Это изменяемая часть речи?*
- *Да.*
- *Эта часть речи изменяется по лицам?*
- *Нет.*
- *Эта часть речи изменяется по родам?*
- *Нет.*
- *Эта часть речи изменяется по падежам?*
- *Да.*
- *Это имя существительное?*
- *Да.*

Мы видим, что в данном примере подобные вопросы позволяют обобщить признаки имени существительного, дать целостное представление об этой части речи.

Богатый дидактический потенциал имеет игра “Ассоциации” (или “Крокодил”), в которой можно загадывать не только слова, но и пословицы, фразеологизмы. Все это обогащает речь учащихся, расширяет их кругозор, формирует творческие и коммуникативные навыки.

Игровой потенциал может иметь и такой элемент занятия, как приветствие. В рамках игрового упражнения “С добрым утром!” студенты (или школьники) должны по цепочке поприветствовать друг друга, причем приветствия не должны повторяться. Данное упражнение позволяет расширить словарный запас, закрепляет нормы речевого этикета, позволяет увидеть взаимодействие вербального и невербального поведения в процессе коммуникации и повышает эмоциональный настрой участников.

Можно сделать вывод, что игровые технологии могут использоваться в рамках предметов филологического цикла по-разному, исходя из дидактических задач: это может быть урок-игра или отдельные игровые приемы, используемые на различных этапах занятия. Игра способствует развитию мышления и речевой деятельности обучающегося, она позволяет раскрыть творческий потенциал ребенка и привить интерес к изучаемому предмету.

Литература

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К.Селевко. – М., 1998.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М., 1999.
3. Титкова, М.Ю. Использование игровой педагогической технологии развития коммуникативных умений на уроках русского языка в 5-м классе / М.Ю.Титкова // Педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 73-83.

О.С.Снежицкая
(Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный
медицинский университет)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В данной статье рассматриваются особенности профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного англоязычным студентам в медицинском вузе; дано описание методических приёмов технологии развития критического мышления (ТРКМ), способствующих формированию лексико-грамматической и коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: РКИ; студенты-медики; инновационные технологии;

лексико-грамматическая компетенция.

This article discusses the features of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language to English-speaking students at a medical university; a description of methodological techniques that contribute to the formation of lexical and grammatical competence is given; an example of the use of innovative pedagogical technologies for the formation of independent activity of students is shown.

Keywords: *RFL; medical students; innovative technologies; lexical and grammatical competence.*

Одной из ключевых задач, которые стоят перед преподавателем РКИ в медицинском вузе уже на самых начальных этапах обучения, является обучение языку специальности.

По мнению Шаталовой Л.С., такое обучение включает в себя несколько уровней: первый, концептуальный уровень, т.е. уровень медицинского знания с учетом относительности научного и профессионального знания, отраженного в системе номинаций русского языка: в терминологических системах, а также в лексико-грамматических и структурно-семантических особенностях корпуса специальных текстов, частотных для данной сферы и среды. Во-вторых, интенциональный уровень (цели, мотивы, действия, условия, операции): презентация монологических и полилогических моделей высказывания и построения текста, релевантных для типичных ситуаций общения. В-третьих, уровень жанрово-стилевой стратификации медицинских текстов [1].

С целью активизации, оптимизации, интенсификации процесса познания, а также для обязательного включения всех студентов в деятельность, в коллективные формы работы активно используются инновационные методики.

В процессе обучения студентов-медиков русскому языку как иностранному широкие возможности предоставляет технология развития критического мышления через чтение и письмо, которая способствует оптимизации учебного процесса, формированию самостоятельной активности студентов и стремлению к развитию профессиональной компетентности.

Одной из целей занятия по РКИ в медицинском учреждении высшего образования является выработка у студентов языковой и операционной готовности к созданию речевых произведений, близких или адекватных реальным коммуникативным потребностям студентов. Технология развития критического мышления (ТРКМ) способствует обучению письменной и устной речи на основе структурно-смыслового анализа текста.

Текстовый материал отбирается с учетом требований программы для студентов, обучающихся в медицинских вузах, и методических рекомендаций к этой программе.

Рассмотрим те приемы, которые достаточно эффективны при обучении русскому языку как иностранному.

Приём “Написание синквейна”

Синквейн – самая легкая форма стихотворений по алгоритму.

В переводе “синквейн” означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам.

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это тема синквейна.

На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается фраза, состоящая из нескольких слов, с помощью которых ученик выражает свое отношение к теме.

Пятая строчка – это слово-резюме, которое позволяет выразить личное отношение к теме, дает её новую интерпретацию [2].

Например, изучая на 3 курсе тему “Дыхательная система”, студенты, прочитав текст “Бронхит”, составляют синквейн.

БРОНХИТ

Различают острый и хронический бронхит.

Часто причиной острого бронхита является острая респираторная вирусная инфекция (ОРВИ [о-эр-ви]). Пациенты жалуются на сухой кашель. Через 2-3 дня появляется слизистая мокрота. Могут беспокоить боли в горле, субфебрильная температура (37-38°С), боли в грудной клетке. Если присоединяется бактериальная инфекция, мокрота становится слизисто-гноющей или гнойной.

Пациенты с хроническим бронхитом жалуются на постоянный кашель, часто с мокротой. Он усиливается в холодное время года. Если добавляется инфекция, мокрота становится слизисто-гноющей, часто появляются субфебрильная температура, одышка и потливость [3].

Вот пример синквейна, составленный студентами на основе данного текста:

Первая строчка: *Бронхит.*

Вторая строчка: *Острый, хронический.*

Третья строчка: *Протекает (бронхит), увеличивается (боль в горле), появляется (мокрота, субфебрильная температура).*

Четвёртая строчка: *Следствие острой респираторной вирусной инфекции.*

Пятая строчка: *Заболевание органов дыхания.*

Следующий приём, который широко используется, – “Сводная таблица” (пример – таблица 1). Основной смысл использования этого приема в технологии развития критического мышления заключается в том, чтобы линии сравнения и характеристики ученики выделяли самостоятельно [2].

Таблица 1 – Пример “сводной таблицы” по теме “Система дыхания”

Объект сравнения Линия сравнения	Пневмония	Плеврит
Температура		
Озноб		
Боли в грудной клетке		
Кашель		
Мокрота		
Одышка		
Слабость		
Потливость		
Отсутствие аппетита		
Другие жалобы		

Следующие тексты используются для заполнения презентационных листов:

ПНЕВМОНИЯ

Различают крупозную и очаговую пневмонию.

Крупозная пневмония начинается с повышения температуры (39-40° С), озноба, болей в грудной клетке, которые усиливаются при дыхании и кашле. Беспокоят кашель (сначала сухой, потом с мокротой слизисто-гнойной или кровянистой), смешанная одышка, потливость, слабость, сильные головные боли, иногда бред.

При очаговой пневмонии пациентов беспокоит кашель (сначала сухой, потом со слизисто-гнойной мокротой), температура (38-38,5°С), слабость, потливость. Могут появляться боли в грудной клетке, когда пациент глубоко дышит или кашляет [3].

ПЛЕВРИТ

Различают сухой и экссудативный плеврит.

Главная жалоба при сухом плеврите – интенсивные боли в грудной клетке, которые усиливаются, когда пациент глубоко дышит или кашляет. Могут беспокоить сухой кашель, субфебрильная температура, слабость, потливость.

Главная жалоба при экссудативном плеврите – одышка. Может возникать чувство тяжести в области экссудата, иногда боль. Могут беспокоить сухой

кашель, субфебрильная температура, слабость, потливость. При гнойном экссудативном плеврите температура повышается до 40°С и появляются симптомы интоксикации: сильная потливость, озноб, отсутствие аппетита и другое [3].

Это лишь небольшая часть методических приемов, связанных с формированием критического мышления у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Она представляет собой набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность учащихся для достижения поставленных учебных целей. РКМЧП помогает учителю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие учащихся в образовательном процессе и тем самым повысить эффективность занятий.

Литература

1. Шаталова, Л.С. Метаязык медицины: инновационные модели подготовки иностранных студентов-медиков. – Режим доступа: <https://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/35643/511->. – Дата доступа: 10.01.2024.

2. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя – СПб; Альянс “Дельта”, 2003. – 219 с.

3. Пустошило, Е.П. Русский язык как иностранный. Модуль профессионального владения. Клиническая практика: учебное пособие для англоговорящих студентов учреждений высшего образования по специальности "Лечебное дело" / Е.П. Пустошило. – Гродно: ГрГМУ, 2020. – 212 с.

*Д.А.Сьянов (Республика Беларусь, Минск,
Белорусский государственный университет)*

НАУЧНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: АВТОМАТИЗАЦИЯ РЕДАКЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассмотрены вопросы обеспечения научно-исследовательской деятельности студентов филологического факультета и разработки интернет-ресурса автоматизации сбора метаданных и опубликования научных исследований. Определена необходимость разработки и преимущества внедрения ресурса, перспективы дальнейшего развития системы для повышения качества публикуемых докладов.

Ключевые слова: *научная конференция; автоматизация процессов; электронный ресурс; система проведения научных конференций; научно-исследовательская работа.*

The article addresses the issues of supporting research activities for students at the Philological Faculty and the development of an internet resource for automating

metadata collection and publishing scientific research. It highlights the need for resource development, the advantages of its implementation, and prospects for further system enhancement to improve the quality of published reports.

Keywords: *scientific conference; automation of processes; electronic resource; system of scientific conferences; research work.*

В современном мире, активно развивающемся в направлении электронной верификации и оцифровки данных, существует необходимость постоянного обновления приемов автоматической обработки информации. Особенно актуальна данная проблема для сферы научных исследований. Всё большее число научных изданий переходят в электронную форму. Наличие электронного ресурса дает возможности для быстрого поиска, внедрения и распространения передовых идей и достижений в любой области научных исследований.

Учебно-научная конференция является одной из доступных и эффективных форм презентации результатом исследований в высшем учебном заведении. Конференция предполагает обмен опытом и знаниями между обучающимися и педагогами. На данный момент в образовательной сфере существует острая необходимость в ресурсе автоматического сбора и верификации информации при проведении студенческих конференций, который позволит наиболее эффективно осуществлять коммуникацию участников конференции (студенты, магистранты, аспиранты) с редакционной коллегией (редактор, рецензенты).

Для проведения ежегодной научной конференции студентов и аспирантов филологического факультета Белорусского государственного университета разработан и внедрен в образовательный процесс электронный ресурс <http://sci.bsu.by/>. Данный электронный ресурс разработан на основе платформы с открытым кодом Open Journal Systems (OJS). В сложившейся практике при обработке публикаций в автоматизированных системах (например, при размещении статей в научных электронных журналах) информационная система управления электронным научным журналом должна обеспечивать автоматизацию редакционных процессов, включая классификацию, аннотирование, выделение метаданных, публикацию, объединение в коллекцию, организацию поиска и навигации, долгосрочное хранение, конвертирование в различные форматы и распространение, контроль доступа, подписку, рассылку уведомлений, анализ статистики использования, формирование наукометрических данных [1, с. 35–36]. Разработанная нами электронная система проведения научных конференции (далее – СПНК) филологического факультета в полной мере отвечает предъявляемым требованиям к научным публикациям.

Указанная система предлагает различные инструменты сбора и обработки данных для разных категорий пользователей: авторов, рецензентов, редакторов секции, администратора ресурса. Каждая из указанных категорий при этом ограничивается набором необходимых функций и сервисов.

Сервисы для авторов включают инструменты авторизации пользователей, верификации личных данных, выбора направления исследовательской работы

(регистрация доклада в одной из перечисленных секций), подготовки и оформления темы и текста доклада. Авторизация в СПНК происходит за счет поиска залогиненных пользователей во внутренней системе учета пользовательских данных Белорусского государственного университета. Любой студент, магистрант или аспирант может подключиться к СПНК и зарегистрировать свой доклад (Рис. 1) или поучаствовать в качестве слушателя одной из секций по выбранному профилю исследования. Возможна также регистрация заявки на участие в соавторстве.

Рисунок 1. – Этап регистрации доклада на конференцию – интерфейс автора доклада.

Каждый из этапов ввода персонализированных данных дополнительно проверяется системой автоматически на соответствие имеющимся шаблонам и перепроверяется ответственным редактором секции. Уведомления о создании личного кабинета пользователя и регистрации доклада рассылаются участникам через сервис рассылки. При необходимости внесения уточняющей информации пользователь получает уведомление на личную электронную почту. Большое внимание при этом уделяется соблюдению политики конфиденциальности при обработке соответствующих запросов и работе с личными данными пользователей.

После прохождения этапа регистрации доклада ответственным редактором проверяется соответствие темы статьи заявленной проблематике секции. При необходимости проводится дополнительная верификация данных пользователей через уточнение у научных руководителей (Рис. 2).

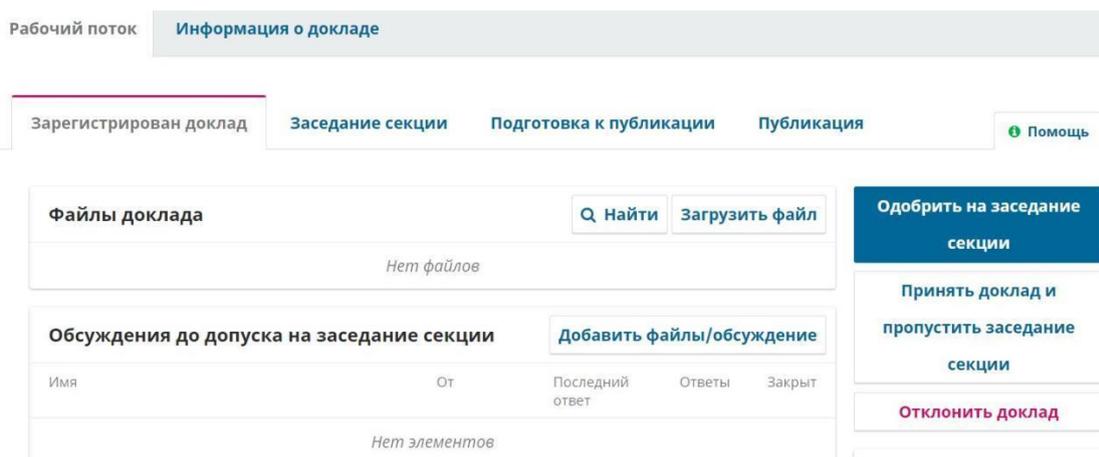


Рисунок 2. – Обработка поступивших докладов – интерфейс редактора секции

Важнейшей частью электронной системы проведения научной конференции является автоматизированный процесс выпуска сборника докладов, рекомендованных для публикации. При этом тексты докладов дополнительно рецензируются на этапе отбора и обработки. Выбор рецензентов проводится путем назначения ответственным администратором эксперта по области исследований: «Назначение рецензентов в системе OJS производится пользователем, имеющим роль “Редактор” или “Редактор раздела”. Выбор рецензентов производится из списка пользователей системы, имеющих роль “Рецензент”. Выбор можно исполнить только в ручном режиме – на основании профессионального опыта редактора. Автоматизация процедуры подбора рецензента требует изменения программного кода системы» [1, с. 37]. Процесс оценки статьи в свою очередь организован по стандартным принципам публикации докладов: «принять в печать», «отправить на доработку», «отклонить доклад». Поскольку конференция проводится в очном формате, то процесс отбора статей происходит на заседании. Таким образом, исключается необходимость автоматической регуляции отбора докладов по научной ценности и значимости.

Система проведения научной конференции филологического факультета дает возможность решить ряд задач, позволяющих повысить уровень вовлеченности студенческого сообщества в научно-исследовательскую работу как факультета, так и университета. В частности, автоматизация процессов подачи докладов и вывода электронного сборника значительно сокращает время на обработку информации научного характера и опубликование результатов научных исследований, а процесс редактирования и автономного рецензирования работ делает ресурс удобным для использования с помощью удаленного доступа не только для авторов, но и для всех остальных пользователей системы.

В качестве инструмента организации и поддержки научно-исследовательской работы, разработанная система проведения научной конференции прошла успешную апробацию. Среди достоинств данного вида проведения учебно-научных конференций можно выделить следующие:

- 1) расширение аудитории участников за счет простоты использования системы в целом и понятной формы регистрации заявки на участие;
- 2) осуществление редактирования и рецензирования студенческих работ на высоком уровне при привлечении к регулированию редакционных процессов профессионалов из числа профессорско-преподавательского состава филологического факультета;
- 3) проведение активной работы с авторами докладов в части обучения корректному и правильному в библиографическом плане оформлению публикаций и популяризация научных исследований в студенческой среде;
- 4) повышение качества публикуемых докладов студентов, магистрантов и аспирантов филологического факультета за счет постоянной обратной связи авторов и редакционной коллегии сборника научных работ.

Таким образом, автоматизация редакционных процессов научной студенческой конференции филологического факультета позволяет активнее привлекать студентов к исследовательской работе и проводить обмен опытом и знаниями в удобной современной форме.

Литература

1. Ахметов, Д. Ю. Елизаров, А. М. Липачёв, Е. К. Автоматизация редакционных процессов в информационной системе управления электронными научными журналами / Д. Ю. Ахметов, А. М. Елизаров, Е. К. Липачёв // Электронные библиотеки. – 2015. – Т. 18. – № 1-2. – С. 32-45. – Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F1016425933/AEL_EB_2015__1_2.pdf. – Дата доступа: 02.02.2024.

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

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР: ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассмотрены основы концепции диалога культур М.М.Бахтина и школы диалога культур В.С.Библера, определены проблемы применения концепции диалога культур при изучении художественных произведений на уроках литературы, рассмотрены современные подходы к использованию диалога культур при обучении.

***Ключевые слова:** диалог культур; М.М.Бахтин; школа диалога культур; В.С.Библер; преподавание литературы; методический аспект диалога культур.*

The article considers the basics of the concept of dialogue of cultures by M.M.Bakhtin and the school of dialogue of cultures by V.S.Bibler, identifies the problems of application of the concept of dialogue of cultures in the study of artistic

works in literature classes, considered modern approaches to the use of the dialogue of cultures in teaching.

Keywords: *dialogue of cultures; M.M.Bakhtin; school of dialogue of cultures; V.S.Bibler; teaching literature; methodical aspect of dialogue of cultures.*

Современное образование существует в условиях влияния процессов глобализации, постоянного межкультурного взаимодействия и диалога. Можно сказать, что процесс образования построен на диалоге, поскольку содержание образования берет начало в культурном ареале каждого человека, в жизненном и практическом опыте личности. В этом контексте важное значение приобретает концепция «диалога культур», выдвинутая в начале XX века М. М. Бахтиным и получившая дальнейшее развитие в идеях Л. С. Выготского, Ю. М. Лотмана, В. С. Библера о неотделимости и включенности сознания современного человека в окружающее его культурное пространство.

Концепция диалога культур М. М. Бахтина (1920-е годы) рассматривает всю существующую культуру как диалог определенных культурных явлений, как органичное объединение двух противоположных позиций. С одной стороны, диалог инициируется современником, который оценивает культурное явление, исходя из своего воспитания, образа жизни, конкретного исторического и социального положения в данный момент, т.е. в рамках современного ему развития культуры и общества. С другой стороны, диалог осуществляется с иной культурой, с парадигмами и нормами иной культурной среды (ценности и культурные составляющие прошлой своей культуры или иной культуры). При этом явления разных культур не сливаются, а сосуществуют, дополняя друг друга и взаимодействуя на различных уровнях: «Двусторонний акт познания – проникновения очень сложен. Активность познающего сочетается с активностью открываемого (диалогичность); умение познать – с умением выразить себя. Мы имеем здесь дело не только с выражением и познанием (пониманием) выражения, со сложной диалектикой внешнего и внутреннего. Личность имеет не только среду и окружение, но и собственный кругозор. Кругозор познающего взаимодействует с кругозором познаваемого. <...> История конкретного самосознания немислима без роли в ней другого, без отражения себя в другом» [1, с. 205].

Параллельно с М. М. Бахтиным, свою концепцию культурно-исторического диалога предлагает и Л.С.Выготский (20-30-е гг. XX века). Согласно его теории, развитие логики и сознания ребенка в целом происходит путем диалога логик ребенка и взрослого или диалога взрослого со взрослым. Диалог этот инициируется в процессе образовательной деятельности через изучение языка, письма, системы счета. Л. С. Выготский утверждает, что ребенок не является пассивным наблюдателем, а активно участвует во всех этапах диалогического взаимодействия. При этом процесс образовательной деятельности носит стадийный характер, т.е. каждый этап последовательного развития умений и навыков сменяется этапом кризиса и переосмысления ранее полученных знаний.

В конце XX века исследователи снова обращаются к концепции диалога культур. Так, Ю.М.Лотман вводит в своих работах понятие «семиотическая личность» и высказывает идеи о том, что никакая личность не может существовать без предшествующей ей «семиотической личности», никакая идея не может существовать без другой идеи. Культура в целом постулируется как постепенное развитие, основанное на интерпретации и переосмыслении предыдущего культурного опыта: «... внешнее запредельное пространство семиосферы – место непрекращающегося диалога» [3, с. 191].

Концепция диалога культур оказала огромное влияние на различные области научных исследований. Она получила широкое распространение и дальнейшее развитие в философии, культурологии, истории и теории литературы, педагогике. Акцентирующая внимание на субъект-субъектных отношениях, теория диалога культур нашла активное применение и в образовательной сфере.

Продолжателем идей Бахтина стал В. С. Библер. Он разработал концепцию школы диалога культур: «Начиная с конца 1980-х идеи М. М. Бахтина подхватил В. С. Библер, который попытался их педагогизировать, рассматривая процесс обучения как организацию диалога культур, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, нового и новейшего времени). Это общение происходит в сознании обучающихся как равноправных субъектов, присваивающих себе разные исторические типы мышления и логики, воплощенные в текстах» [4, с.153]. Исходя из этого утверждения, можно рассматривать диалог культур в образовании как процесс встречи культур на границах их сопряжения в сознании конкретного учащегося и как процесс взаимодействия разных культурных парадигм, моделируемый на занятиях при обучении литературе. Согласно теории В. С. Библиера, содержание образования представлено в школе диалога культур по этапам, соотносящимся с определенной эпохой развития культуры в целом. Каждый класс последовательно изучает этапы развития от древних времен до современности.

Диалог культур становится определяющим фактором для продуктивного взаимодействия: «Диалог позволяет сосуществовать в едином пространстве разным логикам, не приводя их при этом к общему знаменателю. Каждая логика своеобразна и в этой своей единичности приближается к производству искусства, поэтому диалог культур, диалог произведений, диалог логик есть пространство, внутри которого возможно со-бытие» [5, с. 87]. Школа диалога культур при этом опирается на диалог как на принцип организации образования и как на форму обучения. В качестве основополагающей идеи постулируется необходимость инициации диалогического взаимодействия с различными культурами в рамках образовательной деятельности, т.е. на занятиях по литературе обязательно предусмотрена обширная ретроспекция, затрагивающая различные аспекты культурного пространства (социальные, политические, исторические, культурные, т.е. все те, которые оказывают существенное влияние

на формирование учащимися представлений об окружающей действительности). С другой стороны, диалог выступает как основная форма организации процесса обучения и строится на выстраивании взаимодействия *ученик – ученик, ученик – учитель*, на инициации диалога внутри сознаний ученика и учителя, т.е. различных типов сознания, на сопряжении разных культурных полюсов, на диалогическом взаимодействии разных культур в целом. Диалог культур в обучении всегда подразумевает осмысление предлагаемых образовательных моделей и ситуаций с точки зрения определенной социальной роли (ученик, учитель, наблюдатель, участник действия), творческое задание, совместный поиск решения задачи и реализации идеи в процессе сотрудничества участников диалога.

На современном этапе в Беларуси активно разрабатываются новые методы и подходы на основе теории диалога культур. Современное образование отходит от принципа монологизации учебной деятельности, стремясь наладить эффективное взаимодействие и сотрудничество учащихся на уроках путем внедрения в образовательный процесс новых технических и инновационных решений, способствующих изучению многообразия проявлений культурных, социальных и исторических факторов в процессе диалогического взаимодействия. Так, большое внимание диалогу культур в образовании уделяют в своих трудах А. В. Хуторской, А. Д. Король, О. В. Проскалович, И. В. Таяновская, О. И. Царева и др. Диалог культур органично внедряется в учебный процесс и предполагает активное использование новых педагогических методов и приемов. А.В.Хуторской и А.Д.Король отмечают, что «такой подход к образованию предполагает, помимо всего прочего (помимо использования известных педагогических приемов), обращение к уже существующему опыту философской рефлексии над диалогом, как особым способом постижения действительности. Ведь проектирование и реализация учащимся собственного образования происходит в большинстве случаев в диалоге с внешней образовательной средой» [6, с. 111]. Диалог становится центральной формой взаимодействия учителя и ученика и строится на взаимном обогащении каждого субъекта образовательной деятельности новыми знаниями, новым опытом, новыми возможностями.

Литература

1. Бахтин, М. М. К методологии литературоведения / М. М. Бахтин // Лит.-теорет. исследования: 1974. – М., 1975. – С. 203–212.
2. Длугач, Т. Б. Диалог в современном мире: М. Бубер – М. Бахтин – В. Библер / Т. Б. Длугач // Историко-философский ежегодник. – 2015. – № 30. – С. 191–242. – URL : <https://ife.iphras.ru/article/view/6398> (дата обращения: 14.02.2024).
3. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – Текст – Семиосфера – История / Ю.М.Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996.

4. Доманский, В. А., Горских, О. В. Диалог в культуре: концептуальные основания и педагогическая технология / В. А. Доманский, О. В. Горских // Преподаватель: XXI век. – 2009. – № 2-1. – С. 153-159.

5. Оводова, С. Н. Диалог культур: объяснительные возможности постколониальной оптики в философии культуры / С. Н. Оводова // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 46. – С. 86-93. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kultur-obyasnitelnye-vozmozhnosti-postkolonialnoy-optiki-v-filosofii-kultury> (дата обращения: 14.02.2024).

6. Хуторской, А.В., Король, А.Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопр. философии. – 2008. – № 4. – С. 109–115.

*Е.А.Темушева (Республика Беларусь, Минск,
Государственное учреждение образования “Академия образования”)*

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСАХ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматриваются аксиологические аспекты учебно-методических комплексов факультативных занятий по формированию функциональной грамотности обучающихся в процессе проектной деятельности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, аксиологический подход, учебно-методический комплекс, факультативные занятия, ценностная доминанта.

The article discusses the axiological aspects of educational and methodological complexes of elective classes on the formation of functional literacy of students in the process of project activities.

Keywords: functional literacy, axiological approach, educational and methodological complex, elective classes, value dominant.

С 2024/2025 учебного года частью образовательного процесса станут факультативные занятия нового типа, разработанные коллективом научно-исследовательского центра ГУО "Академия образования". Они нацелены на формирование функциональной грамотности обучающихся в процессе проектной деятельности. Учебно-методические комплексы (далее – УМК) факультативных занятий носят **метапредметный и междисциплинарный** характер, содержание каждого из них обращено к отдельному виду функциональной грамотности (читательской, естественнонаучной, художественно-эстетической, информационной и т.д.). Каждый УМК состоит из учебной программы, дидактических материалов для учащихся и методических рекомендаций для учителя.

Отличительной особенностью УМК для организации и проведения

факультативных занятий по формированию функциональной грамотности учащихся в процессе обучения учебным предметам гуманитарного образования на II и III ступенях общего среднего образования является их ярко выраженная аксиологическая направленность.

Аксиологический подход как философско-методологическое основание приобретает особую важность в контексте модернизации образовательной парадигмы. Однако на частно-методическом и практическом уровнях его реализация сталкивается с рядом проблем, начиная с отсутствия методического инструментария и заканчивая неготовностью педагогических работников к инновациям и отходу от традиционных устоявшихся форм и методов работы. В.В.Сидельник в статье "Аксиология образования" в качестве проблемы, препятствующей реализации аксиологического подхода, указывает также строгую дифференциацию научного знания, разобщенность учебных дисциплин и слабость междисциплинарных связей, в результате чего *"у учащихся не формируется целостное видение мира, нет твердых убеждений, нет прочной привязки к культуре и ценностям"* [1, с. 181]. УМК для организации и проведения факультативных занятий по формированию функциональной грамотности учащихся в процессе обучения учебным предметам гуманитарного образования являются новаторской разработкой, призванной отчасти решить данную проблему. Программа, дидактические материалы и методические рекомендации не привязаны к конкретному учебному предмету, хотя и были созданы в контексте содержания общего среднего образования. Данные факультативы сможет вести любой заинтересованный педагог гуманитарного профиля (преподаватель русского языка и литературы, белорусского языка и литературы, истории, искусства и др.).

Ценностная основа каждого УМК представлена ценностной доминантой (доминантами), утверждение которой осуществляется в процессе проектной деятельности. Рассмотрим аксиологическую специфику каждого комплекса.

1. Ценностной доминантой УМК *"Быть блогером"* (УМК по формированию функциональной грамотности учащихся VIII–IX классов в социально-гражданской области) является Родина.

Важная особенность данного факультатива – ориентированность на формирование ценностного отношения к своей Родине. Создавая блоги, учащиеся будут наполнять их самостоятельно сформированным национально ориентированным контентом. Цель, которая ставится перед учащимися – популяризация и создание в сети интернет виртуального облика их родного края. В процессе создания проекта-блога учащиеся, с одной стороны, узнают свою Родину, глубже понимают ее ценность и особенности, свою связь с ней, с другой стороны, приобретают важные для жизни в современном обществе умения и навыки.

2. Ценностной доминантой УМК *"Шчаслівы беларусам звацца"* (УМК по формированию функциональной грамотности учащихся V–IX классов в нравственной и социально-гражданской области) является Малая Родина.

Ценностная направленность данного факультатива отражена в его названии.

Особенностью УМК является превалирование регионального компонента. В процессе создания творческих продуктов: (паспорта или карты исторического строения местности, фотоальбома с местной национальной одеждой, энциклопедии "Местные детские игры и развлечения", кулинарной книги "Местные блюда", музыкально-театрального спектакля "Местный обряд", экскурсионного маршрута "По местным достопримечательностям", очерка (заметки) в "Краязнаўчую газету", рекламного стенда "Предприятия региона" и так далее) учащиеся будут глубже осознавать свою этническую принадлежность, связь с прошлым, настоящим и будущим своего региона, научатся ценить историческую память, достижения земляков.

3. Ценностной доминантой УМК "В мире информации" (УМК по формированию функциональной грамотности учащихся V–VI классов в области "Работа с информацией") является Семья (Род).

В центра внимания данного факультатива – формирование у младших подростков информационных умений (анализировать, синтезировать, интегрировать, трансформировать, интерпретировать информацию из различных источников) в процессе создания проектов ценностной направленности: "Мой мир – это моя семья" (составление семейного древа), "Дорожите именем своим" (изучение истории и значения своих имени и фамилии), "Все профессии важны, все профессии нужны" (изучение семейных профессий), "Листая семейный фотоальбом" (подготовка выставки), "Я горжусь своей семьей" (подготовка экскурсии по семейному музею), "История моей семьи – история моей страны" (сбор информации об участии членов семьи в исторических событиях страны, создание "Аллеи Славы") и так далее.

4. Ценностной доминантой УМК "Сусвет. Тэкст" (УМК по формированию функциональной грамотности учащихся X–XI классов в области "Работа с текстом") является Слово.

Данный факультатив направлен не только на приобретение навыков осмысленного ("асэнсаванага") чтения текстов различных типов (художественные, научно-популярные, рекламные, юридические, информационные и так далее), но и на самостоятельное создание их учащимися (художественные произведения, справочники, буклеты, открытки и др.). В процессе проектной деятельности у учащихся будет развиваться потребность в чтении, формироваться уважительное отношение к Слову.

5. Ценностной доминантой УМК "Контакт? Есть контакт (Деловая коммуникация)" (УМК по формированию функциональной грамотности учащихся X–XI классов в области коммуникации на государственных языках) является Саморазвитие.

Цель факультативных занятий – формирование у учащихся универсальных составляющих функциональной грамотности посредством овладения эффективными формами и средствами коммуникации на государственных языках, неразрывно сопряженными с развитием критического мышления, креативности, эмоционального и социального интеллекта, навыков деловой кооперации, – аспектов, направленных на устойчивое развитие личности.

Ценность саморазвития будет осознаваться учащимися в процессе участия в ситуативной деятельности (встреча гостей, тренинг, переговоры, мастер-классы, публичные выступления и др.).

6. Ценностными доминантами УМК "Искусство и наука" (УМК по формированию функциональной грамотности учащихся VIII–IX классов в области "Искусство") являются Труд и Творчество.

Помимо того, что посещение факультативных занятий даст учащимся представление о гармонии в искусстве, о красоте живой природы, о многообразии взаимосвязей между искусством и наукой, о новых видах искусства и современных профессиях в рамках новых видов искусства, выполнение заданий и проектов послужит побуждающим импульсом к творческому преобразованию окружающей действительности. Основная идея, прослеживаемая в дидактических материалах УМК "Искусство и наука", заключается в том, что произведения искусства создаются не только благодаря одаренности и вдохновению, но и точному расчету, и нелегкому труду.

Таким образом, представленные УМК направлены и на формирование функциональной грамотности учащихся, и на становление их ценностного сознания в процессе проектной деятельности. Ценностные доминанты факультативных занятий носят духовно-нравственный характер и противопоставляются декларируемым популярными информационными онлайн-ресурсами материальным ценностям.

УМК для организации и проведения факультативных занятий по формированию функциональной грамотности учащихся в процессе обучения учебным предметам гуманитарного образования на II и III ступенях общего среднего образования будут размещены на национальном образовательном портале (adu.by) к началу нового 2024/2025 учебного года и станут значимым шагом на пути к полноценной аксиологизации образования.

Литература

1. Сидельник, В.В. Аксиология образования / В.В.Сидельник // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2016. – №1. – С.180–182.

*Р.Р.Толкач (Республика Беларусь, Лида,
ГУО «Средняя школа № 15 г. Лиды»)*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ, КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье представлена дополнительная практико-ориентированная аргументация значимости проблемно-эвристической организации обучения для развития комплекса качеств личности школьника в процессе речевой подготовки.

Ключевые слова: проблемно-эвристическая организация обучения; проблемный вопрос; проблемная задача; проблемная ситуация; коммуникативные качества речи.

This article presents additional practice-oriented arguments for the importance of the problem-heuristic organization of learning for the development of a complex of personality traits of a student in the process of speech training.

Key words: problem-heuristic organization of training; problematic issue; problematic task; problematic situation; communicative qualities of speech.

Выпускник современной школы зачастую не способен применять большое количество поступающей информации: у него может быть снижен интерес к расширению собственного речевого опыта. Несмотря на объемное количество знаний, полученных учащимися в школе, на приобретенные коммуникативные умения и навыки, существует множество примеров не совсем удачно созданных обучающимися письменных и устных высказываний, которые не в полной мере соответствуют речевым задачам. Методика формирования коммуникативно-речевых умений школьников может подлежать дальнейшему творческому развитию и корректировке.

На сегодняшний день в речевой подготовке учащихся используются два типа материалов: текстовые (учебники и другие источники информации) и материалы, ориентирующие на выполнение заданий (игры, задания, предполагающие выполнение коммуникативных действий). Наиболее значимыми и результативными являются материалы второго типа.

В связи с этим в данный момент большую значимость приобретает инновационное обучение, посредством которого может успешно осуществляться развитие познавательных, коммуникативных и организационно-деятельностных качеств личности школьника.

Инновационное обучение – обучение, ориентированное на воспитание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к активному строительству будущего за счет нового, творческого и мобильного мышления, способности к созданию нового материального продукта, духовного обновления личности и коллектива.

Одним из направлений инновационного обучения, получившее широкое распространение в школьной среде, является проблемно-эвристическое обучение.

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. Среди приемов проблемно-эвристического подхода в обучении, способствующих языковому и речевому развитию учащихся, можно выделить общелогические и присущие всем

технологиям обучения (анализ, синтез, сравнение и сопоставление, классификацию и дифференциацию) и особенно характерные для рассматриваемой стратегии. Среди последних – лингвистический эксперимент, постановка проблемных и эвристических вопросов, создание проблемных языковых ситуаций, решение как проблемных, так и эвристических (открытых) заданий и 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. Например, вопрос «Сколько родов имен существительных в русском языке?» носит воспроизводящий характер, а поставленные перед изучением несклоняемых имен существительных вопросы «Какого рода следующие имена существительные: кенгуру, салями, фойе? По каким признакам вы определили их род?» являются проблемными.

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. Так, для знакомства с темой «Деепричастие» в 7 классе перед учащимися можно поставить следующую проблемную ситуацию: необходимо «разгадать» и объяснить этимологию термина (деепричастие от др.-рус. *дее-* < *десяти* ‘делать, действовать’ и ст.-слав. причастие ‘содеянное вместе’). С чем же вместе действуют деепричастия?

Чтобы ответить на данный вопрос, школьникам предлагается сравнить два предложения:

1. Ученики делают упражнение, подчеркивают орфограммы и выполняют разборы.
2. Ученики делают упражнение, подчеркивая орфограммы и выполняя разборы.

Анализ проблемной ситуации продолжается с опорой на задание:

«Определите, в каком предложении действия учеников передаются только с помощью глаголов». Выясняется, что во втором предложении употреблены слова, имеющие сходство с глаголами, и далее обращается внимание на следующие вопросы: «В чем заключается сходство? Какое действие они обозначают – основное или добавочное?»

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.

Использование педагогом заданий различного, в том числе, творческого характера в процессе социокоммуникативной подготовки дает возможность научить школьников ставить цели, рефлексировать и познавать себя, а также позволяет содействовать развитию комплекса следующих социально и личностно значимых качеств обучающихся: когнитивных (познавательных), коммуникативных, организационно-деятельностных (методологических) [2, с. 32].

Таким образом, комплекс данных характеристик определяет перспективный индивидуально-личностный портрет выпускника, обладающего важнейшей современной «компетенцией к приобретению компетенций» – к их приращению и совершенствованию.

Литература

1. 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.
2. Хуторской, А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.
3. Хуторской, А.В. Педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2019. – 608 с.
4. Таяновская, И.В. Лингвометодические основы развития учебно-коммуникативных текстообразующих умений школьников / И.В.Таяновская. – Минск, 2006. – 274 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. 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.
7. Толкач, Р.Р. Использование проблемно-эвристической организации обучения в формировании «профессионального учащегося» в дидактической парадигме системно-деятельностного подхода / Р.Р.Толкач // Продуктивные педагогические практики: опыт, проблемы и решения: сб. материалов науч.-практ.

конф., 7 мая 2020 г., г. Лида / учреждение образования «ГрГУ имени Янки Купалы», Лидский колледж. – Минск: Нац. библиотека Беларуси, 2020. – С.60–63.

*А.М.Фисюк (Республика Беларусь, Минск,
Белорусский государственный университет)*

СПЕЦИФИКА СИСТЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

В статье речь идет о методике использования систем автоматизированного перевода в контексте обучения студентов-переводчиков. Значительное внимание уделено особенностям автоматизированного перевода, а также специфике использования данных систем.

***Ключевые слова:** перевод; методика; системы автоматизированного перевода; машинный перевод.*

The article deals with the methodology of using automated translation systems in the context of training translation students. Considerable attention is paid to the features of automated translation, as well as the specifics of using these systems.

***Keywords:** translation; methodology; automated translation systems; machine translation.*

Научно-техническая революция, а также появление персональных компьютеров оказали значительное влияние на рынок переводческих услуг. Автоматизация стала ключевой целью научного прогресса и тесно связана со сферой информационных технологий [2, с. 180]. Это относится к использованию технических средств, методов и систем регулирования, которые избирательно или полностью освобождают отдельных лиц от непосредственного участия в процессах получения, изменения, передачи и применения данных или информации. В современную эпоху переводчики в той или иной степени полагаются на электронные инструменты для поиска, анализа и обработки информации, включая онлайн-справочники, словари, корпуса текстов и системы машинного перевода. Кроме того, автоматизированные системы перевода широко используются на рынке переводов как средство улучшения показателей эффективности работы человека. По словам Е. В. Тереховой, эти системы представляют собой способ создания многоязычного пространства [8, с. 146].

Концепция автоматического перевода возникла одновременно с созданием компьютеров и последующей разработкой первых систем машинного перевода. Хотя ученые стремились как можно быстрее создать полностью автоматизированные системы перевода, не все переводчики разделяли это видение.

Согласно исследованиям, многие люди в индустрии переводов используют автоматизированные системы перевода в своей работе. Исследование также

показало, что те, у кого больше опыта работы с компьютерами, как правило, чаще используют функцию автоматического перевода. В последние годы на рынке письменных переводов появилось множество программных решений, направленных на оказание помощи переводчикам-людям. Эффективность переводчиков и бюро переводов сегодня во многом зависит от программного обеспечения, которое они используют для корректуры, управления проектами и терминологии. Автоматический перевод, или CAT, – это процесс, который предполагает использование специальных компьютерных программ, разработанных для оказания помощи переводчикам-людям в переводе текстов с одного языка на другой [7, с. 8].

По словам И.Г.Овчинниковой, растущая популярность систем автоматизированного перевода привела к изменению традиционной парадигмы [3, с. 547]. В частности, произошел переход от индивидуальной работы к совместным многоязычным проектам. В результате для обеспечения эффективной межкультурной коммуникации теперь часто необходимо владение по крайней мере тремя языками. Кроме того, прямой процесс интерпретации значений и поиска эквивалентов был заменен отбором, оценкой и редактированием уже существующих машинных материалов.

Теоретики и практики перевода признали ряд неоспоримых преимуществ автоматизированных систем перевода. Они утверждают, что такие системы устраняют необходимость в повторном переводе документации, обеспечивая, таким образом, единообразие терминологии и стиля текста. Кроме того, автоматизация рутинных задач, таких как форматирование текста, позволяет переводчикам сосредоточить свои когнитивные ресурсы на творческом аспекте процесса перевода. Использование систем автоматизированного перевода также исключает вероятность пропусков в переводе, поскольку исходный текст последовательно представлен в табличном формате. Кроме того, непрерывность рабочего процесса позволяет рассматривать память переводов как будущую инвестицию в стабильность компании или отдельного переводчика. Крупные проекты могут быть завершены в более короткие сроки благодаря организованной удаленной работе группы. Однако эти преимущества зависят от подключения к Интернету и доступа к достаточно большим базам данных переведенных текстов.

Системы автоматического перевода становятся всё более популярными в современных переводческих проектах, несмотря на их недостатки. Одним из таких недостатков является то, что эти системы не всегда могут точно передавать предполагаемый смысл исходного текста. Кроме того, в редких случаях сегмент может иметь ту же форму, но должен использоваться в другом контексте, что требует ручной проверки переводчиком. Более того, ошибка в одном сегменте может распространиться на все тексты схожей тематики. Непредвиденные программные ошибки также могут привести к задержкам в завершении процесса перевода. Другой проблемой является дорогостоящее и требующее много времени пополнение баз данных translation memory, которое необходимо для поддержания актуальности автоматизированных систем перевода.

Несмотря на эти ограничения, преимущества автоматизированных систем намного перевешивают их недостатки. Основные недостатки этих систем связаны с человеческим фактором и необходимостью постоянного мониторинга их работы. Однако растущие затраты на разработку и техническое обслуживание, связанные с этими системами, требуют изучения новых способов повышения их эффективности.

В целом современные системы автоматизированного перевода можно разделить на два типа: те, которые встроены в текстовый редактор, такой как Microsoft Word, и те, которые имеют собственную оболочку и программное обеспечение [9, с. 85–86]. Первые устанавливаются как отдельные приложения на персональных компьютерах, а их панели управления добавляются в текстовый редактор. Эти программы не зависят от версии текстового редактора, с которым они интегрированы, и позволяют изменять размер шрифта и выравнивание текста с помощью инструментов редактора.

Примером такой системы является Wordfast, которая совместима со всеми версиями пакета Microsoft Office и поддерживает файлы html. Одной из его главных особенностей является возможность подключения к машинным переводчикам сторонних производителей, таким как Reverso и Systran [4].

Использование различных инструментов компьютерного перевода (CAT) становится все более популярным в последние годы. Эти инструменты включают программы запоминания переводов, словари, глоссарии, сетевой режим работы и инструменты контроля качества. В процессе перевода система разделяет исходный текст на сегменты, а рядом с ним помещается рамка с текстом перевода. Файл памяти переводов хранится в формате txt и легко редактируется с любого устройства.

По мнению некоторых исследователей, изучение систем автоматизированного перевода должны начинаться с программ памяти переводов, встроенных в текстовые редакторы [6, с. 130–131]. Такой подход позволяет студентам работать в комфортных условиях, сохраняя при этом базовые возможности редактирования текста. Он также дает общее представление о функциональности программ этого класса. Следовательно, работа в Wordfast поможет учащимся приобрести фундаментальные навыки работы с системой АП, оценить ее сильные и слабые стороны и заложить основу для будущего развития более профессиональных систем. Вторая группа программ САТ имеет отдельную оболочку с собственным программным обеспечением, включая встроенный текстовый редактор и внутрисистемный формат файла.

Инструментами автоматического перевода являются компьютерные программы, которые позволяют пользователям переводить текст с одного языка на другой без вмешательства человека. Примечательной особенностью этих систем является то, что они не требуют установки приложений сторонних производителей, поскольку весь процесс перевода выполняется внутри самой программы. Примерами таких инструментов перевода являются SDL Trados Studio и SmartCAT.

SDL Trados Studio – это стационарная автоматизированная система, использующая технологию запоминания переводов, которая пользуется большим спросом как у профессиональных переводчиков, так и у заказчиков переводов. Его универсальность позволяет ему обрабатывать широкий спектр форматов файлов, таких как MS Word, PDF-файлы, презентации PowerPoint и другие. Кроме того, его функциональность может быть расширена за счет активации дополнительных модулей, таких как сетевой поиск и составление глоссария [5].

С другой стороны, система WORDFAST АП использует облачные технологии. Вся работа выполняется непосредственно в браузере, а данные хранятся на серверах компании. Чтобы облегчить плавный запуск, система предоставляет автоматические подсказки для ознакомления пользователей с ее основными функциями, а техническая поддержка всегда доступна. Кроме того, профессионалам предоставляется возможность бесплатно выполнять индивидуальные проекты по переводу в рамках системы.

В последние годы в области языкового перевода произошел значительный прогресс, во многом благодаря совершенствованию технологии машинного перевода. С помощью искусственного интеллекта компьютерные программы теперь способны точно переводить текст с одного языка на другой в течение нескольких секунд. Эти системы были разработаны для решения множества сложных задач, от выравнивания текста и контроля ошибок до машинного перевода и подбора терминов. Создатели этих систем последовательно стремятся к совершенству, разрабатывая новые и все более сложные методы решения существующих проблем.

Всё это говорит о том, что в методику обучения переводу необходимо дополнить методикой работы с машинным переводом. Безусловно, что такая методика является перспективным направлением обучения лингвистов-переводчиков. Сегодня в этой области невозможно стать профессионалом без навыка работы с программами машинного перевода. Поэтому начинать работу со студентами-переводчиками следует с истории развития автоматизированного перевода. Одним из оптимальных инструментов является инфографика, которая демонстрирует основные вехи его развития. Студентам может быть предложено задание на дополнение информации, приведение примеров, а потом возможно перейти к сравнению существующих систем. Причем задания могут быть самые разнообразные – от создания аналогичной инфографики по сравнению работы двух систем до уточнения и расширения критериев сравнения или создания инфографики по определению достоинств и недостатков рабочей системы автоматизированного и машинного перевода.

Таким образом влияние современных компьютерных технологий на различные аспекты человеческой деятельности, включая область переводоведения в системе высшего образования, является значительным. Доступность широкополосного доступа в Интернет и мгновенного поиска информации привели к кардинальным изменениям в профессии переводчика. Однако не все выпускники факультетов иностранных языков и переводов в

полной мере подготовлены для эффективного решения стоящих перед ними задач. По словам М.В.Вербицкой, это связано с недостаточной проработанностью требований к профессиональным переводчикам, конкретно относительно компонентов переводческой компетентности [1, с. 9]. Следовательно, необходимо уточнить концепцию переводческой компетентности и изучить компетентность, связанную с использованием информационных технологий.

Литература

1. Вербицкая М.В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М.В. Вербицкая, М.Ю. Соловов // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М.: 2010. – С. 9–18.
2. Митренина О.В. Назад, в 47-й: к 70-летию машинного перевода как научного направления / О.В. Митренина // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 15-3. – С. 5–12.
3. Овчинникова И.Г. Использование компьютерных переводческих инструментов: новые возможности, новые ошибки / И.Г. Овчинникова // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2019. – № 2. – С. 544–561.
4. Рыбкин С.Ф. Доступная память: Почему Translation Memory для народа? [Электронный ресурс] / С. Ф. Рыбкин // Журнал «Компьютерра». – 2006. – № 42. – Режим доступа: <https://it.wikireading.ru/57782> (дата обращения: 27.12.2023).
5. Официальный сайт SDL Trados [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tra-service.ru/> (дата обращения: 12.01.2024).
6. Наугольных А. Ю. Начальный этап освоения программ памяти переводов на примере продукта «Wordfast» / А. Ю. Наугольных // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2011. – № 5. – С. 127–131.
7. Соловьева А. В. Профессиональный перевод с помощью компьютера / А.В. Соловьева. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 160 с. – ISBN 978-5-388-00176-4.
8. Терехова Е.В. Современные тенденции развития автоматизированного перевода / Е.В. Терехова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2006. – № 5. – С. 146–152.
9. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика: справочные материалы для начинающего переводчика / В.Н. Шевчук. – Москва: Либрайт, 2010. – 131 с. – ISBN 978-5-91870-002-0.

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

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития речевой культуры иностранных магистрантов-филологов на второй ступени высшего образования. Анализируются лингвометодические приёмы поэтапного формирования речевых навыков и умений студентов в процессе освоения новой дисциплины “Искусство речи и речевая культура”.

***Ключевые слова:** речевая культура; искусство речи; коммуникативная целесообразность; магистранты-филологи; преподаватель-филолог.*

The article discusses the issues of formation and development of the speech culture of foreign master's degree students-philologists at the second stage of higher education. Linguistic and methodological techniques for the gradual formation of speech skills and abilities of students in the process of mastering the new discipline “The Art of Speech and Speech Culture” are analyzed.

***Keywords:** speech culture; art of speech; communicative expediency; master's students in philology; teacher-philologist.*

На второй ступени подготовки иностранных студентов филологического факультета по специальности “Филологическое образование” введены новые типовые учебные программы для образовательного процесса, в которые включена такая дисциплина, как “Искусство речи и речевая культура”. Возможно, на первый взгляд, в названии имеются частично дублирующиеся понятия, однако они оправданы целями и задачами изучения данной учебной дисциплины иностранными студентами. Предполагается изучение предмета и терминов заглавия “Искусство речи и речевая культура” в различных лингвометодических аспектах, поскольку каждое из них несёт свои задачи для комплексного и последовательного формирования культуры речи будущих преподавателей-филологов.

В типовой учебной программе специализированной компетенцией является следующая: владеть речевым мастерством и коммуникативными качествами речи в процессе общения. Перечислим некоторые задачи изучения дисциплины: углубить теоретические знания в области нормативного и целенаправленного употребления языковых средств, соответствующих условиям речевой коммуникации. Сформировать практические навыки и умения в области составления и продуцирования текстов различных функциональных стилей, соблюдая правила речевой культуры, корректировки возможных ошибок; формировать у магистрантов сознательное отношение к своей и чужой устной речи на основе изучения ее коммуникативных качеств.

Первая часть дисциплины под названием “искусство речи” предполагает

изучение риторики и речевых образцов великих ораторов, также обучение способам эффективной организации речевой деятельности в процессе её применения. Общеизвестно, что искусство речи ценилось во все времена. В рамках этого направления магистранты знакомятся с ключевыми понятиями древней риторики, изучают риторический канон, анализируют все его этапы, обсуждают способы структурирования речи, функции композиционных частей текста, изучают речевые портреты искусных ораторов, особенности устной и письменной речи. В задачи данного этапа обучения входит комплексное развитие логико-речевых умений, включающее изучение таких речеведческих понятий, как целеполагание и коммуникативная целесообразность речи, жанровая принадлежность и их специфические признаки, способы применения в различных коммуникативных условиях с различными целями, также в этом же блоке предмета магистранты осваивают логико-психологические основы невербального общения, помогающие сформировать умения и навыки по их применению.

Второе направление предмета имеет название “культура речи,” или “речевая культура”, которые рассматриваются в качестве синонимов. Общепринято при изучении культуры речи делать большой акцент на изучение нормативности, на применение культуры речи в речевой практике. Следует учитывать, что речь иностранных студентов-филологов подвержена многим негативным факторам. В первую очередь, эти студенты находятся в условиях билингвизма, зачастую наблюдают стилистически негативные примеры. Во-вторых, в речевой практике устной речи студентов-инофонов допускается множество ошибок. Для того чтобы стать активным участником речевого процесса, необходимо сформировать правильные умения и навыки речевого поведения. В данном направлении дисциплины изучаются нормы русского литературного языка, с целью формирования языковой компетенции, овладение более высоким уровнем применения как в устной, так и в письменной речи на второй ступени образования.

На практических занятиях систематически проводятся задания по обогащению лексического запаса, решению лексических задач, определению функционального стиля текстов, анализу и соблюдению языковых норм. Пожалуй, самыми сложными для студентов магистратуры, по-прежнему, являются коммуникативно-речевые задания, предполагающие применение речевого мастерства в процессе конструирования и произнесения текстов и рассказов. Например, на практических занятиях для описания сюжета картины использовались рисунки юмористических комиксов Херлуфа Бидструпа. Задание магистрантами выполнялось с интересом, позволяло каждому проявить свои речевые умения и языковую компетенцию, но с большими трудностями. Коммуникативно-речевые задания помогают сформировать понятие о культуре речи не только с позиции нормативности, но и как совокупности обретенных и усвоенных личностью способов и приёмов организации общения приёмами правильной речи. Кроме того, подобные задания помогают расширить знания о системе норм русского литературного языка и речевой культуре на

фонетическом, лексическом, словообразовательном, грамматическом уровнях.

В процессе изучения дисциплины обращается внимание, конечно же, и на этические нормы речевого поведения как одной из составляющих речевой культуры. Этикетные формулы приветствия и прощания, знакомства и представления хорошо известны иностранным студентам. На данном этапе обучения в рамках предмета рассматриваются этикетные нормы сочувствия и соболезнования, комплимента и благодарности, а также правила ответа на них. Подробно анализируются этикетные нормы и формулы дистанционного общения; основные способы привлечения внимания в коммуникации; этические компоненты речевого поведения, в частности, этические приёмы речевого поведения говорящего и слушающего, этические нормы устной речи. Рассматривается аттракция и её составляющие как один из способов создания благоприятных условий для общения. На речевых примерах, образцах выступлений выдающихся личностей анализируется соблюдение основных этических принципов: тактичности, корректности, уместности как главных составляющих эффективного речевого общения.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины “Искусство речи и речевая культура” формируется творчески активная личность преподавателя-филолога, способного применять полученные знания, умения и сформированные навыки в различных ситуациях общения, соблюдая коммуникативную целесообразность речи и правила речевой культуры.

Литература

1. Введенская, Л.А., Павлова, Л.Г., Кашаева, Е.Ю. Русский язык и культура речи. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001.
2. Колтунова, М.В. Язык и деловое общение. Нормы, риторика, этикет. – М.: Экономика, 2000.

*Юй Пэн (Китайская Народная Республика,
Шэньчжэнь)*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В публикуемых материалах отражены особенности организации обучающей деятельности, нацеленной на формирование коммуникативно-речевых умений иностранных студентов в ходе преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения, при работе над дискурсом убеждающей направленности, в том числе на профессионально значимые темы. Представлены варианты постановки учебных заданий рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения; коммуникативная компетенция; рецептивные упражнения; репродуктивные упражнения;

продуктивные упражнения; преподавание русского языка как иностранного.

The published materials reflect the features of the organization of educational activities aimed at developing the communicative and speech skills of foreign students in the course of teaching Russian as a foreign language at an advanced stage of education, when working on persuasive discourse, including on professionally significant topics. Options for setting educational tasks of a receptive, reproductive and productive nature are presented.

Keywords: *communication and speech skills; communicative competence; receptive exercises; reproductive exercises; productive exercises; teaching Russian as a foreign language.*

Неоспоримая актуальность формирования коммуникативной компетенции студентов-инофонов в процессе изучения русского языка как иностранного связана с насущной необходимостью овладения комплексом способов интеллектуально-речевой активности, обеспечивающих реализацию практических потребностей обучающихся в незатрудненном, уверенном, ситуативно уместном, успешном ходе общения. В представленных материалах характеризуется специфика обучающей работы, направленной на становление коммуникативно-речевых умений иностранных студентов при работе над дискурсом убеждающей направленности на продвинутом этапе в освоении РКИ.

Таблица 1 – Классификация заданий по формированию речевых умений и навыков студентов-инофонов в ходе обучения убеждающей речи

Рецептивные упражнения	<ul style="list-style-type: none"> – Прочитайте (прослушайте) текст, назовите языковые средства, создающие его связность. – Найдите в тексте примеры эксплицитной и имплицитной связи между его частями. – Прослушайте текст, выделите лингвистические средства, способствующие восприятию его как связного целого. – Назовите компоненты убеждающей речи.
Репродуктивные упражнения	<ul style="list-style-type: none"> – Определите правильную, логическую последовательность между предложениями текста-источника и реорганизируйте его в соответствии с замыслом автора вторичного текста. – Соедините предложения в убеждающий текст, используя схему риторического канона, а также подходящие средства привлечения и удержания внимания адресата. – Введите в данный текст, содержащий средства диалогизации, свои, заменив имеющиеся на синонимичные. – Реорганизируйте первичный текст так, чтобы

	<p>используемые языковые контактоустанавливающие средства указывали на авторство, адресность, выражали оценку и т.д.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Отредактируйте текст-образец, исправив нарушение риторического канона, и дайте правильный вариант текста. – Передайте содержание текста-источника, используя экспликативы связности, средства модальности, обращенности и т.д. – Дополните содержание одного из фрагментов текста, используя опорное предложение и начало следующего фрагмента текста-образца: <i>в связи с этим, с этой целью</i> и т.д. – Проанализируйте и исправьте (свои, чужие) ошибки, допущенные во вторичных текстах.
Продуктивные упражнения	<ul style="list-style-type: none"> – Создайте вопросный, номинативный, тезисный планы текста; – напишите конспект, реферат, рецензию, используя речевые клише, и др.

Педагогическим результатом должны стать выработанные у студентов умения и навыки понимания и интерпретации учебно-научных текстов по языку специальности. При этом упражнения, предлагаемые для работы в иностранной аудитории, должны включать стилистически разнородный материал, что потребует от студентов активизации ранее усвоенных знаний, умений и навыков, дифференцированного подхода к языковым средствам как внутри одного предложения, так и между предложениями при построении текста определенного речевого жанра.

Выполняя упражнения, студенты приобретут следующие умения и навыки:

- формулировать или находить тезис, аргументы, делать выводы, а также предъявлять «свой» текст, ориентируясь на субъектную позицию адресата речи (адресованность);

- диалогически воспринимать и оценивать «чужой» текст, т.е. формируются умения и навыки эмпатического слушания, при оценивании не только текста, но и социокультурного контекста речи;

- трансформировать полученную информацию, превращая ее из безличной в лично значимую, что представляется для иностранных студентов с учетом их ментальных установок на «взрослую инфантильность» особенно трудным;

- создавать совместно с другими студентами группы т. н. «соавторский» текст или текст-диалог;

- формировать в себе внутреннюю потребность развивать субъектность, научившись выражать свою точку зрения по проблеме, отстаивать ее, приводя аргументы, используя специальные речевые модели согласия/несогласия и проч.

Студент должен научиться выделять композиционно-смысловые единицы, соотносимые с вариантами представленных в тексте коммуникативных задач.

Для этого ему нужно продемонстрировать следующие коммуникативные способности:

- понимание основного смысла первичного текста;
- отбор информации на основе анализа, синтеза, извлечения необходимых сведений из текста-источника, их оценка;
- владение риторическим каноном как алгоритмом создания убеждающей речи и жанрообразующими признаками стиля речи;
- умение использовать языковые средства, уместные в соответствующих жанрах речи;
- осознание специфики вторичных текстов – смены авторства – и умение реализовывать это на практике;
- осознание специфики различных средств языка и умение применять речевые клише.

С целью оценки уровня развития указанных знаний, умений и навыков студентам методически целесообразно предложить на основе текста-источника выполнить следующие задания:

- определить проблему текста, используя изученные языковые модели номинирования проблемы: отглагольные существительные в форме И. п., приложение с союзом *как*, сочинительную связь и др. (составление номинативного, или назывного плана);
- формулировать смысловые вопросы к значимым частям текста (составление вопросного плана);
- выделить основную мысль абзацев в виде тезиса (составление тезисного плана) по образцу.

Таким образом, специальным образом выстроенная работа по обучению иностранцев убеждающей речи социально-культурного или учебно-научного характера может способствовать развитию их коммуникативной компетенции и решению одной из основных задач обучения, стоящих перед преподавателем РКИ на продвинутом этапе.

Литература

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И.Карасик.– Волгоград : Перемена, 2002.
2. Панасюк, А.Ю. Как убеждать в своей правоте: Современные психотехнологии убеждающего воздействия / А.Ю.Панасюк. – М. : Дело, 2002.
3. Сяо, Мингли. Когнитивный подход к метафоре и ее культурная интерпретация. – Цзинань : Шаньдун. проф. ун-т иностр. дел, 2000.
4. Чу, Тяньгэ. Анализ китайского и российского дипломатического дискурса с точки зрения принципа вежливости. – Чанчунь : Цзилин. ун-т, 2020.

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

ФАРМІРАВАННЕ СЛОВАЎТВАРАЛЬНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ПРЫ НАВУЧАННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ЯК ЗАМЕЖНАЙ

Артыкул прысвечаны пытанням развіцця словаўтваральнай кампетэнцыі пры вывучэнні беларускай мовы як замежнай. Звяртаецца ўвага на актуальнасць засваення замежнымі навучэнцамі камунікатыўна мэтазгодных словаўтваральных адзінак (вытворнае слова, словаўтваральная мадэль, словаўтваральнае гняздо), праводзіцца думка пра неабходнасць вывучэння словаўтварэння ў працэсе практычнай дзейнасці з улікам узроўню засваення беларускай мовы, прапануецца сістэма практыкаванняў для авалодання словаўтваральнымі ведамі, уменнямі і навыкамі на базавым узроўні, што будзе садзейнічаць фарміраванню камунікатыўнай кампетэнцыі навучэнцаў.

Ключавыя словы: *беларуская мова як замежная; словаўтваральная кампетэнцыя; словаўтваральныя адзінкі; вытворнае слова; словаўтваральная мадэль; словаўтваральнае гняздо; камунікатыўная кампетэнцыя.*

The article is devoted to the development of word formation competence in learning Belarusian as a foreign language. Appeals attention to the relevance of foreign students mastering communicative skills appropriate word-formation units (derived word, word-formation model, word-formation nest). Thought is carried out about the need to study word formation in the process of practical activities taking into account the level of proficiency in the Belarusian language. Offered a system of exercises for mastering word-formation knowledge, skills and abilities at a basic level that will help formation of communicative competence of students.

Keywords: *Belarusian as a foreign language; word-formation competence; word-formation units; derivative word; word-formation model; family of words; communication competence.*

Асноўнай задачай пры навучанні беларускай мове як замежнай з'яўляецца фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі, якая мае на мэце выкарыстанне вывучанай мовы ў працэсе камунікацыі ва ўсіх сферах жыццядзейнасці, пры вырашэнні разнастайных побытавых, грамадскіх, сацыякультурных і прафесійных задач. Камунікатыўная кампетэнцыя пададзена моўным, маўленчым, дыскурсіўным, прагматычным, прадметным, лінгваметадычным, прафесійным, сацыякультурным, лінгвакультуразнаўчым кампанентамі. Неад'емнай часткай камунікатыўнай кампетэнцыі выступае і словаўтваральная кампетэнцыя, якая ў сваю чаргу з'яўляецца складнікам моўнага кампанента. На думку Т.У.Туманавай, пад словаўтваральнай кампетэнцыяй варта разумець "іерархічна выбудаваную сукупнасць словаўтваральных уяўленняў, ведаў, уменняў і навыкаў іх практычнага прымянення ў працэсе авалодання вусным і пісьмовым маўленнем" [1, с. 3].

Пры апісанні словаўтварэння ў дыдактычных мэтах вучоныя засяроджваюць увагу на двух напрамках, першы з якіх скіроўвае на вывучэнне заканамернасцей функцыянавання словаўтваральнай марфемы ў складзе вытворнага слова з мэтай выражэння намінацыйнай функцыі мовы, а другі – на даследаванне асаблівасцей функцыянавання вытворнага слова ў працэсе камунікацыі.

Авалоданне элементарнай лінгвістычнай тэорыі па словаўтварэнні, выпрацоўка ўмення аналізаваць вытворныя словы і канструяваць лексічныя адзінкі па прадуктыўных словаўтваральных мадэлях садзейнічаюць усвядомленаму чытанню тэкстаў на беларускай мове, даюць вялікія магчымасці для ўзбагачэння слоўнікавага запasu навучэнцаў, фарміравання камунікатыўных уменняў і навыкаў, асэнсавання стылёвай прыналежнасці лексічнай адзінкі і выяўлення яе экспрэсіўных магчымасцей.

Засваенне словаўтварэння мае на мэце падвесці навучэнцаў да разумення прычынна-выніковых сувязей ў мове, да асэнсавання таго, што словаўтваральная сістэма – частка агульнай сістэмы мовы, усе элементы якой знаходзяцца ва ўзаемасувязі.

На думку Л.В.Красільнікавай, "ўсе адзінкі, якія выдзяляюцца ў словаўтваральнай сістэме, валодаюць пэўным метадычным патэнцыялам, пры гэтым асноўнымі вучэбнымі адзінкамі выступаюць вытворныя словы, рэальна прадстаўленыя ў маўленчай практыцы, і метамоўная адзінка – словаўтваральная мадэль" [2, с. 12]. Адзначаецца, што словаўтваральны матэрыял павінен адбірацца з улікам крытэрыяў частотнасці ўжывання вытворнага слова, яго стылістычнай характарыстыкі і камунікатыўнай мэтазгоднасці для данага этапу навучання. Што да словаўтваральнай мадэлі, то асаблівая ўвага надаецца такім яе характарыстыкам, як прадуктыўнасць і рэгулярнасць, а адбор мадэлей праводзіцца з улікам іх камунікатыўнай запатрабаванасці на тым ці іншым узроўні авалодання беларускай мовай. Напрыклад, на базавым узроўні вывучэння беларускай мовы прапануецца засвоіць назвы асоб паводле нацыянальнасці з суфіксамі *-ец*, *-анін* / *-к-а*, назвы асоб паводле прафесіі з суфіксамі *-ар*-, *-іст*-, *-нік*-, *-чык*-; назвы асоб жаночага полу з суфіксамі *-к*- і *-ніц*-; назвы адцягненага дзеяння з суфіксамі *-анн* / *-енн*- і інш. Навучэнцы знаёмяцца са словаўтваральнымі мадэлямі прыметнікаў з суфіксамі *-н*-, *-ск*- / *-цк*-; прыслоўямі з суфіксамі *-а*- і конфіксам *па*-...-*ску*; дзеясловамі незакончанага і закончанага трывання з суфіксамі *-ва*-, *-ава*-, *-а*-, *-ну*-; дзеясловамі руху з прыстаўкамі *па*-, *пра*-, *вы*- і інш. Пры гэтым словаўтваральная мадэль, прапанаваная для азнаямлення, павінна быць дастаткова спрошчана, але разам з тым утрымліваць патрэбную моўную інфармацыю.

Неабходнасць азнаямлення са словаўтваральнай мадэллю Л.В.Красільнікава тлумачыць тым, што "словаўтваральная мадэль традыцыйна выступае як аснова для семантызацыі замежнымі навучэнцамі незнаёмага вытворнага слова на аснове словаўтваральнага аналізу пры рэцэптыўных маўленчых дзеяннях, у той жа час <...> словаўтваральная мадэль з пэўнымі абмежаваннямі з'яўляецца ўзорам і для пабудовы вытворных слоў пры

рэпрадуктыўна-прадуктыўных маўленчых дзеяннях" [3, с. 13]. Аднак сама словаўтваральная мадэль – гэта абстрактная схема, таму пры навучанні беларускай мове як замежнай выкарыстоўваюцца пэўныя маўленчыя ўзоры, ажыццяўляецца знаёмства з канкрэтнымі словамі ў прапанаваных тэкстах, што ўжо на пачатковым этапе навучання садзейнічае засваенню лексічных адзінак пэўнай будовы і выкарыстанню іх у маўленні.

Засваенне асноўных словаўтваральных адзінак з'яўляецца базай для ўсведамлення працэсу мадэліравання, фарміравання ўмення выяўляць словы пэўнай будовы ў тэкстах, тлумачыць значэнне аднакаранёвых на аснове вядомай словаўтваральнай мадэлі, канструяваць словы з мэтай узбагачэння слоўнікавага запасу і развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі.

Для таго каб навучэнцы змаглі ўсвядоміць заканамернасці ўтварэння слоў, трэба дапамагчы ім асэнсаваць, што вытворныя словы ўтварыліся на базе іншых па словаўтваральных мадэлях, характэрных для сучаснай беларускай мовы (*выкладА(ць) → выкладчык, перакладАць) → перакладчык; вясн(а) → вясновы, зім(а) → зімовы; чытаць → перачытаць, пісаць → перапісаць і інш.*). Разглядаць вытворнае слова неабходна ў супастаўленні з утваральнай асновай (словаўтваральнай базай), таму што кожнаму вытворнаму слову адпавядае ўтваральная аснова, а іх адносіны характарызуюцца сэнсавымі і структурнымі сувязямі. Пра вытворнасць можна гаварыць толькі пры супастаўленні значэнняў і марфемнай будовы ўтваральнай асновы і вытворнага слова. Таму пры вызначэнні асновы словаўтварэння неабходна ўлічваць фармальны і семантычны паказчыкі. Такі падыход дапаможа ўсвядоміць законы словаўтварэння, бо толькі шляхам супастаўлення і параўнання вытворных і ўтваральных асноў можна асэнсаваць сутнасць словаўтварэння як працэсу, зразумець, як і пры дапамозе чаго ўтварылася тое ці іншае слова.

Мэтазгодна скіраваць увагу замежных навучэнцаў на засваенне значэнняў найбольш ужывальных суфіксаў і прыставак розных часцін мовы, фарміраваць уменне утвараць словы па прапанаваных мадэлях і ўжываць лексічныя адзінкі пэўнай канструкцыі ў вусным і пісьмовым маўленні, паказаць стылістычную ролю словаўтваральных сродкаў. Варта звярнуць увагу на адметнасць суфіксаў і прыставак як службовых марфем, засяродзіцца на асноўнай іх прымеце – абавязковай паўтаральнасці ў словах, якія маюць аднолькавую будову і агульны элемент значэння. Да прыкладу, *мяд + ов +ы, абрыкос +ав +ы, парэчк +ав +ы* (суфікс *-ав-* мае значэнне '*прыгатаваны з нечага*'); *вы +сушыць, вы +гладзіць, вы +мыць* (прыстаўка *вы-* мае значэнне '*давесці дзеянне да канца*').

Адсутнасць ведаў і навыкаў, неабходных для ўспрымання словаўтваральнай мадэлі і асэнсавання тых змен, якія могуць адбывацца ва ўтваральнай аснове, нярэдка становіцца прычынай не толькі словаўтваральных, але і маўленчых памылак навучэнцаў. У сувязі з гэтым знаёмства з прадуктыўнымі ў сучаснай беларускай мове словаўтваральнымі мадэлямі ажыццяўляецца ўжо на пачатковым этапе навучання. Назіранне над словамі з тэксту і канструяванне лексічных адзінак па прадуктыўных словаўтваральных мадэлях дапаможа ўсвядоміць, словы якой часціны мовы могуць выступаць у якасці ўтваральных

да прапанаваных і якія марфемы удзельнічаюць ва ўтварэнні слоў пэўнай часціны мовы. Так, мэтазгодна прапанаваць заданні на ўтварэнне знамянальных часцін мовы з прадуктыўнымі словаўтваральнымі сродкамі (*бегчы* → *вы + бегчы* = *выбегчы* 'выдзелица з чаго-небудзь', *будава(ць)* → *будаў + нік* = *будаўнік* – 'той, хто будзе', *мёд(□)* → *мяд+ов* = *мядовы* – 'той, што ўтрымлівае мёд' і інш.). Навучэнцы ўтвараюць словы паводле ўзору, паводле прапанаванага значэння слова і словаўтваральных марфем, выкарыстоўваюць лексічныя адзінкі пэўнай будовы ў словазлучэннях, сказах і тэкстах. Такая работа дае магчымасць падрыхтаваць трывалую базу для засваення вялікай колькасці слоў, узбагачэння слоўнікавага запasu новымі лексічнымі адзінкамі, выкарыстання іх ў маўленні, разумення марфалагічных працэсаў.

Навучанне беларускаму словаўтварэнню будзе эфектыўным пры ўмове выкарыстання навукова абгрунтаванага комплексу практыкаванняў, накіраванага на развіццё ўмення выяўляць вытворныя словы ў кантэксце і тлумачыць іх значэнні, вызначаць семантыку марфем, з якіх складаюцца лексічныя адзінкі, аналізаваць словы з пункту гледжання іх словаўтваральнай будовы, утвараць лексічныя адзінкі прапанаваных словаўтваральных мадэлей і ўжываць іх у маўленні.

На сёння ў лінгваметодыцы актуальным лічыцца меркаванне пра неабходнасць знаёміць замежных навучэнцаў са словаўтваральным гняздом. На думку Н.Л.Кудзінай, работа са словаўтваральным гняздом дапаможа ўспрымаць "лексіку ў сістэме, якая дазваляе бачыць дынаміку словаўтваральных механізмаў", а таксама будзе садзейнічаць усведамленню моўнай карціны свету беларусаў [4, с. 157].

Падтрымліваючы думку пра лінгваметадычную мэтазгоднасць знаёмства замежных навучэнцаў са словаўтваральным гняздом, варта адзначыць цяжкасці азнаямлення з такім матэрыялам. У першую чаргу яны выкліканы тым, што ў беларускай лексікаграфіі не прадстаўлены словаўтваральны слоўнік гнездавога тыпу, на аснове якога можна праводзіць слоўнікавую работу. У сувязі з гэтым педагогу давядзецца праводзіць вялікую падрыхтоўчую работу па складанні словаўтваральных гнёзд для пэўнага этапу навучання. Вучоныя падкрэсліваюць, што на падрыхтоўчым этапе гэтыя гнёзды могуць рэпрэзентавацца скарачана, а на прасунутым ужо падавацца ў поўным аб'ёме. Падчас працы са словаўтваральнымі гнёздамі "навучэнцы аналізуюць кампанентны склад гнёзд, назіраюць, як разгортваецца тое ці іншае гняздо, пераносяць вопыт у незнаёмыя моўныя абставіны, па вывучаных мадэлях узнаўляюць значэнні невядомых слоў" [5, с. 17].

Так, на базавым узроўні пры знаёмстве з найменнямі асобы паводле месца жыхарства і нацыянальнасці, іншафонам прапануецца скарачанае словаўтваральнае гняздо з вяршыняй *Іспанія*, у склад якога ўваходзяць словы *іспанец, іспанка, іспанскі, па-іспанску*. Падчас азнаямлення з аднакаранёвымі словамі на практычным узроўні праводзіцца аналіз словаўтваральнай парадыгмы, словаўтваральных пар, словаўтваральных ланцужкоў, ажыццяўляецца праца са словаўтваральнымі гнёздамі з іншымі вяршынямі-

назвамі краін паводле прапанаваных узораў. Прапануюцца практыкаванні на лінгвістычнае назіранне на аснове словаўтваральных ланцужкоў (*Прачытайце. Як утвараюцца прыметнікі і прыслоўі: Англія – англійскі – па-англійску; Бельгія – бельгійскі – па-бельгійску; Аўстрыя – аўстрыйскі – па-аўстрыйску*), утварэнне слоў па аналогіі (*Утварыце прыметнікі і прыслоўі ад назваў краін: Партугалія, Бразілія, Манголія*), па прапанаванай мадэлі (*Іспанія – іспанец*), выкарыстанне лексічных адзінак пэўнай словаўтваральнай будовы ў прапанаваных маўленчых мадэлях (*Раскрыйце дужкі, замяняючы словы ў дужках прыметнікамі і прыслоўямі: Мая родная мова (Іспанія). Я яшчэ размаўляю (Кітай); Назавіце жыхароў розных краін паводле нацыянальнасці: Мой сябар жыве ў Японіі. Ён ... Да нас прыехаў прафесар з Нарвегіі. Ён ...*). Навучэнцы знаходзяць вывучаныя вытворныя словы ў прачытаным тэксце, адказваюць на пытанні да тэксту з выкарыстаннем засвоеных аднакаранёвых слоў, працуюць у парах, ствараюць дыялогі і невялікія апавяданні з ужываннем роднасных слоў. Праца на аснове словаўтваральных гнёзд дапамагае паказаць сувязь паміж словаўтваральным і лексічным узроўнямі мовы.

Такім чынам, словаўтваральная работа на аснове метадычна мэтазгодных словаўтваральных адзінак дапамагае ўсвядоміць заканамернасці словаўтварэння ў беларускай мове, развіваць уменне ўтвараць лексічныя адзінкі і аналізаваць іх, спрыяе свядомаму засваенню вытворных слоў, якія валодаюць пэўным культурна-канцэптуальным патэнцыялам, і выкарыстанню іх у маўленні, што будзе садзейнічаць фарміраванню не толькі словаўтваральнай, а і камунікатыўнай кампетэнцыі ў цэлым.

Літаратура

1. Туманова, Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.03 / Т.В.Туманова. – М., 2005. – 45 с.
2. Красильникова, Л.В. Формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста (русский язык как иностранный): дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Л.В.Красильникова. – М., 2012. – 453 с.
3. Тамсама. – С. 13.
4. Кудина, Н.Л. К вопросу об основных словообразовательных единицах, актуальных для РКИ / Н.Л.Кудина // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 11: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И.Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – С. 153–159.
5. Гвоздева, Е.В. Гнездовой принцип изучения лексики при обучении русскому языку как иностранному / Е.В.Гвоздева // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. – 2015. – № 3. – С. 14–19.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Акушэвіч А.А.</i> Стратэгіі выкарыстання нейронных сетак пры выкладанні філалагічных дысцыплін	5
<i>Батайкіна Е.С.</i> Использование онлайн-переводчиков как средство обучения английскому языку	7
<i>Большерт И.А.</i> Специфика межкультурной коммуникации в профессионально ориентированном дискурсе (медицинский профиль)	15
<i>Бушманова Е.А.</i> Перспективы интеграции искусственного интеллекта в эвристическую игру на примере обучения школьников средних классов английскому языку	18
<i>Волкова Е.И.</i> Формирование речевых компетенций учащихся 5 класса на учебных занятиях по русскому языку (изучение темы «Диалог. Монолог»)	25
<i>Волкова С.Б.</i> Некоторые особенности преподавания делового английского языка студентам магистратуры по направлению "Лингвистика"	29
<i>Вьюшкова И.Г.</i> Виртуальная педагогическая студия как инновационная площадка для преподавания филологических дисциплин (на примере знакомства с региональной литературой)	34
<i>Джух Е.Н.</i> Опыт преподавания языковых дисциплин: эвристический подход	37
<i>Зданович Е.С.</i> Молчание студента: кросс-культурный аспект	40
<i>Казлова А.У.</i> Сеткавы вучнёўскі праект як сродак фарміравання метапрадметнай кампетэнтнасці ў працэсе філалагічнай адукацыі (IX–XI класы)	44
<i>Каминская И.С.</i> Task-based learning в практике преподавания русского языка как иностранного	47
<i>Качан А.С.</i> Выкарыстанне інавацыйных тэхналогій пры вывучэнні медыцынскай лексікі (у рамках курса "Беларуская мова: прафесійная лексіка")	52
<i>Колковский И.В.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка и литературы	55
<i>Кунгурова И.М., Паулинова К.А., Рептюх В.И.</i> Использование нейросетей в преподавании филологических дисциплин (на примере работы с художественным текстом)	60
<i>Кунгурова И.М., Слизкова Е.А.</i> Реверсивное наставничество в филологическом образовании	63

- Лобанов А.Г., Таяновская И.В.* Взаимосвязь процессов компрессии и визуализации учебной информации в контексте интеллектуально-речевого развития учащихся 67
- Макарова И.Н.* Особенности развития познавательной самостоятельности иностранных студентов при изучении русского языка как иностранного 71
- Мамайко Д.Э.* Особенности перевода поэмы Якуба Коласа «Новая зямля» на английский язык: филологические и перспективно-методические аспекты 76
- Мартынкевіч С.В.* Праблемны метады у сістэме навучання беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі 81
- Назарова В.В., Штукина Е.Э.* Проектный метод при изучении культуры речи на уроках русского языка 85
- Окуневич Ю.А.* Проектные технологии в обучении языку специальности иностранных студентов-медиков 89
- Омельчук Ю.Г., Штукина Е.Э.* Возможности использования экранизированных произведений в аспекте творческого развития школьников 93
- Рубаник Т.В., Ай Синьян.* Наглядность и визуализация в работе с топонимами на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале лирики М.Ю.Лермонтова) 98
- Санникович И.М.* Использование частеречного анализа при работе с лирическим стихотворением в аудитории иностранных студентов-филологов 106
- Семененко Е.В.* Методические особенности обучения курсантов анализу иноязычных текстов для идентификации личности автора 111
- Сильченко Г.В.* Возможности игровых технологий в изучении филологических дисциплин 115
- Снежницкая О.С.* Инновационные технологии формирования лексико-грамматической компетенции иностранных студентов-медиков на занятиях по РКИ 118
- Сьянов Д.А.* Научная студенческая конференция филологического факультета как часть современного образовательного процесса: автоматизация редакционных процессов 122
- Сьянова А.Е.* Изучение литературы в контексте диалога культур: философско-теоретический и методический аспект 126
- Темушева Е.А.* Специфика реализации аксиологического подхода в учебно-методических комплексах факультативных занятий по формированию функциональной грамотности 130

<i>Толкач Р.Р.</i> Развитие познавательных, коммуникативных и организационно-деятельностных качеств личности школьника в процессе речевой подготовки	133
<i>Фисюк А.М.</i> Специфика систем автоматизированного перевода в контексте обучения переводу	137
<i>Шантарович С.А.</i> Формирование речевой культуры студентов в процессе преподавания русского языка как иностранного	142
<i>Юй Пэн.</i> Дидактические приемы формирования коммуникативно-речевых умений иностранных студентов	144
<i>Якуба С.М.</i> Фарміраванне словаўтваральнай кампетэнцыі пры навучанні беларускай мове як замежнай	148