

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Материалы
XVIII Международной научной конференции,
посвященной 103-й годовщине образования
Белорусского государственного университета**

Минск, 24 октября 2024 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2024

УДК 811.1/.8(072)(06)
ББК 81.2/8р30я431

Редакционная коллегия:

кандидат политических наук *Е. А. Достанко* (гл. ред.);
кандидат педагогических наук *М. Ф. Арсентьева*;
доктор педагогических наук *Е. В. Воевода*;
кандидат педагогических наук *Е. В. Гриневич*;
кандидат филологических наук *А. Ф. Дрозд*;
кандидат филологических наук *С. А. Дубинко*;
кандидат филологических наук *М. В. Золотова*;
кандидат филологических наук *И. И. Климова*;
доктор педагогических наук *Л. П. Костикова*;
кандидат исторических наук *О. П. Рубо*;
кандидат исторических наук *А. В. Селиванов*;
кандидат филологических наук *О. В. Сидоренко-Стахнова*;
кандидат педагогических наук *М. А. Тарасенко*;
кандидат педагогических наук *Е. В. Трухан*;
кандидат филологических наук *В. В. Черкас*;
Э. В. Федосова

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор *Т. В. Поплавская*;
доктор филологических наук, доцент *С. И. Лебединский*

Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам [Электронный ресурс] : материалы XVIII Междунар. науч. конф., посвящ. 103-й годовщине образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 24 окт. 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: *Е. А. Достанко* (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2024. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-716-9.

Рассматриваются актуальные вопросы межкультурной коммуникации, лингвистики и методики преподавания иностранных языков, освещаются теоретические и методологические проблемы обучения языку в сфере профессиональной коммуникации. Исследуются инновационные, когнитивные и эвристические подходы к профессиональной языковой подготовке специалистов по вопросам международной политики и международного права, лингвострановедческие и социокультурные компоненты в обучении иностранным языкам.

Минимальные системные требования:

PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10;
Adobe Acrobat.

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *М. Ф. Арсентьева*

Подписано к использованию 17.12.2024. Объем 1,6 МБ

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-70-70.
e-mail: urir@bsu.by
<http://elib.bsu.by>

СОДЕРЖАНИЕ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ «ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА»

<i>Дубинко С. А.</i> Интернет-коммуникация в современном образовательном пространстве	7
<i>Ибрагимова Т. В.</i> Активизация познавательной деятельности учащихся с использованием веб-конструкторов уроков « <i>Lumio</i> » и « <i>Tiny Tap</i> »	12
<i>Костерова Н. А., Чернецкая Н. И.</i> Неологизмы в англоязычных социальных медиа	15
<i>Костилова Л. П., Есенина Н. Е., Федотова О. С., Чернявская Е. С.</i> Ольков А. С. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе университета: мнение преподавателей	19
<i>Морева Л. А., Кузьмина-Мамедова Е. С.</i> Реферативный перевод и компрессия на смысловом уровне	24
<i>Натуркач М. В.</i> Особенности изучения актуальных тем английского языка для специальности «Международная логистика»	29
<i>Отчик А. Л.</i> Содержание деятельности участников образовательного процесса при обучении межкультурной коммуникации в рамках кейс-технологии	35
<i>Ткаченко В. В.</i> Некоторые приемы обучения фразовым глаголам	40
<i>Чернецкая Н. И., Костерова Н. А.</i> Обучение терминологической лексике по специальности «Международная логистика»	44

СЕКЦИЯ 1 ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Общекультурная компетенция как элемент профессиональной компетентности будущих юристов	48
<i>Дубинко С. А.</i> Мотивация как фактор оптимизации учебного процесса в обучении иностранному языку	53
<i>Натуркач М. В., Карпович О. А.</i> Лексические коллизии омонимии, паронимии, синонимии при изучении английского языка	58
<i>Ленкова Т. А.</i> Обучение чтению при овладении иностранным языком как средством профессиональной коммуникации	64
<i>Ткаченко В. В.</i> Проблематика фразовых глаголов	68

СЕКЦИЯ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Ахраменко Л. С.</i> Межличностная модальность как функционально-семантическая категория в научном тексте	72
<i>Маркосян Е. И.</i> Проблемы перевода препозиционно-атрибутивных конструкций в сфере информационных технологий	78
<i>Полещук О. Г.</i> К вопросу об особенностях использования машинного перевода	83
<i>Тарасенко М. А.</i> Актуализация понятий «стратегия перевода» и «модель перевода» при обучении переводческому процессу	89
<i>Чуприна Е. А.</i> Словообразовательные особенности современной французской нестандартной лексики	93

СЕКЦИЯ 3

КЛЮЧЕВЫЕ ЗАДАЧИ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ахрименя Г. И.</i> О некоторых особенностях обучения языку СМИ	99
<i>Дрозд А. Ф.</i> Современные подходы к обучению английскому языку для специальных целей	102
<i>Лосева С. А.</i> Лингвистическая политика в интеграционном процессе	109
<i>Федосова Э. В., Зудова С. А.</i> Повышение квалификации как фактор профессионального развития личности	115

СЕКЦИЯ 4

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бахарь Т. Ч.</i> Говорение как часть экзамена по иностранному языку в профессиональной деятельности	120
<i>Кушнырь Л. А.</i> Опыт применения <i>Clil</i> в контексте двуязычной подготовки: от теории к практике	124
<i>Чернявский А. А.</i> Использование театральных элементов в обучении иностранному (немецкому) языку	127
<i>Шуша Н. В.</i> «Мягкие» навыки (<i>soft skills</i>) в контексте вузовского образования	133
<i>Юдчиц И. С.</i> Музыка как средство в преподавании английского языка в вузе	138

СЕКЦИЯ 5

СОВРЕМЕННЫЕ КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Dzmitryieva V. P.</i> М Learner's Motivation and Affective Needs for EFL Learning	143
<i>Зенченко А. З.</i> Стратегии повышения мотивации при обучении иностранному языку профессиональной деятельности	149
<i>Караичева Т. В.</i> Технология «живой учебник» в изменяющихся обстоятельствах	155
<i>Курачек О. Ф., Шурко С. А.</i> Применение метода <i>Silent Way</i> в обучении иностранному языку студентов вузов	162
<i>Майсюк Ю. Л.</i> Об эффективных способах структурирования знаний студентов в процессе преподавания иностранного языка в вузе	167
<i>Непомнящих И. А.</i> Диалог на занятиях по иностранному языку в целях профессионального воспитания будущих юристов-международников	172
<i>Полевой С. А.</i> Роль эмоциональных факторов в изложении материала на занятии по иностранному языку	176
<i>Туркина О. А.</i> Коммуникативные стратегии как ключевая категория в исследовании дискурса	182
<i>Чиж Р. Н.</i> Развитие дискурсивной компетенции студентов нелингвистических направлений вуза посредством медиатекстов на занятиях по иностранному языку	186
<i>Шмидт Т. В.</i> Изменение восприятия обучения английскому языку у студентов в аудитории	193

СЕКЦИЯ 6

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

<i>Орехова Е. Ю.</i> Педагогическое сопровождение будущих специалистов в ХМАО-Югре (на примере дисциплины «Иностранный язык») ...	197
<i>Плащинская Т. З.</i> Польско-русская лексическая омонимия в межъязыковых отношениях	201
<i>Трухан Е. В.</i> Детерминанты развития иноязычного образования в Беларуси в контексте международных отношений	206
<i>Чжан Сынин</i> Значение переводов на китайский язык для распространения мусульманских наук в Китае	211

СЕКЦИЯ 7
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

<i>Гриневич Е. В., Клименок Е. А.</i> Как учить поколения Y и Z	215
<i>Сидоревич-Стахнова О. В.</i> Электронные словари и их использование на занятиях по иностранному языку	220
<i>Синявская Ю. И.</i> Преподавание португальского языка в летней школе Федерального университета Минас-Жерайс	226
<i>Soloujeva S. V., Dudarev T. R.</i> The use of interactive online platforms for independent language learning at university	230
<i>Шарупич Т. С.</i> Цифровизация в сфере высшего образования Португалии	234
<i>Швайба О. Г., Воловикова И. П.</i> К вопросу критического мышления на занятиях иностранного языка в вузе	240

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ «ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА»

Проблемное поле: профессионально ориентированное обучение иностранному языку, формирование коммуникативной и социокультурной компетенций, модульная организация трансляционной деятельности, инновационные технологии как факторы мотивации, совершенствования и оптимизации учебного процесса.

ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С. А. Дубинко

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

Цель работы — показать на примере *Google Scholar* и *Google* преимущества интернет ресурсов как для студентов, так и для преподавателей. При этом подчеркиваются необходимость взвешенного подхода к отбору и анализу информации, формирования умения делать аргументированные выводы, создавая свой собственный творческий продукт. Показано, что успешная интернет коммуникация может быть важной составляющей эффективного образовательного процесса.

Ключевые слова: интернет коммуникация; поисковые системы; идентификация и ранжирование информации.

INTERNET COMMUNICATION IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

S. A. Dubinko

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, Dubinko@bsu.by*

The purpose of the work is to show, using the example of *Google Scholar* and *Google*, the advantages of Internet resources for both students and teachers. At the same time, the need for a balanced approach to the selection and analysis of information, the formation of the ability to draw reasonable conclusions, creating your own intellectual product is emphasized. It is shown that successful Internet communication can be an important component of an effective educational process.

Keywords: Internet communication; search systems; identification and ranking of information.

В современном образовательном процессе интернет выступает как инструмент не только поиска и обмена информацией, но также подготовки и размещения своих научных разработок, их оценки, рецензирования, обмена мнениями. Как показывает опыт преподавания, не всегда огромные возможности и преимущества интернет ресурсов оказывают только лишь положительный эффект на образовательный процесс. К сожалению, мы зачастую встречаем один и тот же текст в представленном студентами сочинении, эссе, проекте, презентации, который может повторяться у разных поколений студентов из года в год. Особенно удручает то, как студенты считывают тексты «своих» презентаций с очень сложными оборотами речи, грамматическими конструкциями, порой испытывая трудности в их произнесении и переводе на русский язык. Тем не менее, интернет является сегодня важной составляющей в образовательном процессе, как для студентов, так и для преподавателей, которые формируют образовательный процесс, его контент, алгоритм, планируют его структуру. Важно понять и подчеркнуть его преимущества, правильно их использовать в целях эффективного обучения, правильного отбора и взвешенного отношения к полученной информации.

Интернет приносит огромную пользу интеллектуальному труду и экономит большое количество рабочего времени. Тем не менее, свобода, которую он предоставляет в отношении производства и распространения информации, ошеломила пользователей и потребовала более совершенных механизмов сортировки [1].

Вопросы, которые возникают в этом контексте, касаются возможностей интернета осуществлять правильный отбор информации для коллективного пользователя. *Google Scholar (Scholar)*, к примеру, рассматривается как важное подспорье, важный инструмент, способный дать надежный результат для академических пользователей. Изучению поисковых систем и их воздействию на общество и культуру посвящено много работ, в то время как проведено мало исследований, изучающих возможность того, как использование интернет ресурсов способствует появлению спорных моментов для эффективного процесса обучения. Изучение этих аспектов на фоне несомненных преимуществ использования интернет ресурсов имеет фундаментальные последствия для политики в области образования. Мы рассмотрим этот аспект на примере академической поисковой системы *Google* и *Google Scholar*, запущенной в 2004 г.

Одним из наиболее важных входных данных в алгоритмы ранжирования *Google*, наряду с названиями и содержанием документов, является реакция собственных пользователей и плотность ссылок — цитирования. С появлением *Google* и *Scholar* к сети перестали относиться только как к хранилищу документов, а стали рассматривать ее как социальную систему. *Google* сегодня является предпочтительной поисковой системой [2, р. 117]. Она выступает как своего рода инструмент для надежного отбора, диверсификации, идентификации информации и широко используется

в студенческой и аспирантской среде. Поисковыми системами пользуются как студенты, так и преподаватели. Отмечаются изменения в структуре цитирования среди преподавателей: журналы цитируются чаще, чем книги. Это может быть связано, утверждают они, с тем, что журналы становятся все более доступными в электронном виде, хотя это также может быть связано с такой особой целью журналов как представление и продвижение дисциплинарных знаний.

Несмотря на то, что пользователи данной системы могут иметь гендерные, географические, языковые и другие различия, система работает на разные категории, в том числе и возрастные. Конечно, необходимо отметить все возрастающую тенденцию популярности этой системы среди молодых пользователей, что еще в большей степени свидетельствует о перспективах ее использования в будущем. Исследования показывают, что с появлением поисковых систем значительно снизилось использование таких ресурсов обмена информацией как, например, библиотеки [3, р. 73]. Отмечается, что количество справочных вопросов, использование печатных ресурсов намного снизилось, поскольку большинство пользователей сначала ищут ответы в сети Интернет или *Google*.

Система *Scholar* является всеобъемлющей, поскольку за короткий период своего существования значительно расширила охват пользователей. Она является своего рода «единым окном», предлагая доступ к разным источникам информации (электронная академическая информация, включая научные и методические материалы, выступления на конференциях, вебинарах, семинарах). В отличие от традиционных систем *Scholar* дает возможность осуществлять обратную связь с помощью опции «цитируется». Эта система может облегчить междисциплинарную работу по сравнению с базами данных по конкретным темам. Помимо этого, *Scholar* обладает таким преимуществом, как релевантность отображаемых результатов, способность предоставить четкую их сортировку. И все же, необходимо отметить, что *Scholar* не лишена некоторых существенных недостатков. Известно, что предоставляемая информация не всегда соответствует уровню качества, порой увеличивая количество публикаций, приписываемых автору. Не всегда проходит четкий и строгий контроль и языковая, текстовая часть информации. И, тем не менее, несмотря на эти недостатки, данная система выигрывает на фоне предыдущих систем и благодаря своим преимуществам и, в первую очередь, широкому охвату, релевантности и персонализации, имеет возможность управлять информацией. Следует отметить идентификацию информации. Система *Scholar*, как известно, не только дает общую информацию, но и предоставляет пользователям сведения о контенте источника, облегчая выбор, отмечает значимость произведения для читателя. Данная система ранжирует источники по терминам, а также повышает свой рейтинг за счет цитирований документа. Это также неявно (пере) создает дисциплинарные иерархии, поскольку объемы цитирования различаются в зависимости от естественных, социальных и гуманитарных наук.

Еще одна важная черта — персонализация. *Google* система скорректировала свои услуги, чтобы реагировать на предыдущий выбор пользователей, как личный, так и со схожими профилями, на основе систематического мониторинга пользователей. С 2009 г. персонализация является опцией «по умолчанию» в *Google* и, таким образом, является опцией для большинства пользователей. С 2012 г. *Scholar* включает опцию «My updates» («Мои обновления»), а также предоставляет пользователям рекомендации для чтения на основе их профиля в *Scholar*. Необходимо подчеркнуть, что объективизации данной системы в значительной степени способствуют такие ее свойства как принципы ранжирования, релевантности, централизация источников.

Известно, что функции поисковых систем не ограничиваются выбором источников. Они сокращают объем времени для поиска удачной цитаты или нужной фразы, облегчают выбор нужного источника и работу с ним. С увеличением объема просмотра текста все же могут возникать проблемы так называемого «глубокого понимания» [4, р. 231], встречающиеся как среди молодых, так и пожилых пользователей. Отмечается, что студенты часто выделяют вопросы, которые, на их взгляд, являются наиболее простыми и которые можно решить, используя более простую стратегию поиска информации [5, р. 2407]. Известно также, что порой молодые пользователи уделяют мало времени таким критериям как точность, релевантность, что приводит к сокращению поиска альтернативных суждений и аргументов [6]. Отсюда вытекает еще одна проблема: принятие студентами более узких стратегий поиска [7, р. 128]. В то время как в литературе есть много критических замечаний в адрес *Scholar* на основании его низкого уровня обеспечения качества, существует позитивное мнение о преимуществах использования этого инструмента. У него есть своя собственная система оценки информации, и это влияет на подходы, которые используются для поиска информации фундаментальными способами.

Итак, отметим, что поисковые системы Интернет пользуются в академической среде популярностью благодаря ряду преимуществ, а система *Scholar* создает контроль над источниками на основе иерархических принципов, которые являются эффективными с учетом релевантности выполняемых ими поисков. Тем не менее, источники информации становятся все более «унифицированными» и фрагментированными, чтобы соответствовать целям. При этом выделяется несколько этапов научного анализа информации, начиная от поиска и оценки до конкретных выводов о целесообразности ее использования. Отмечается, что Интернет, будучи полезен для двух первых этапов, скорее, бесполезен для третьего [8, р. 145]. В образовательном пространстве, в процессе обучения, приобретения знаний и обмена информацией важно видеть преимущества и возможности интернет ресурсов, правильно пользоваться ими, не теряя способности анализировать, создавая свой собственный творческий продукт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Kent, M. L. Conducting Better Research: Google Scholar and the Future of Search Technology / M. L. Kent // *Public Relations Quarterly*. — 2005. — N 2. — P. 35–40.
2. Castells, M. *Communication Power* / M. Castells. — Oxford: Oxford University Press, 2011. — 592 p.
3. Wagner, A. B. A&I Full Text, and Open Access: Prophecy from the Trenches / A. Wagner // *Learned Publishing*. — 2009. — Vol. 22, N 1. — P. 73–74. (<https://doi.org/10.1087/095315108X378820>)
4. Duggan, G. B. Text Skimming: The Process and Effectiveness of Foraging Through Text Under Time Pressure / G. B. Duggan, S. J. Payane // *Journal of Experimental Psychology Applied*. — 2009. — Vol. 15, N 3. — P. 228–242.
5. Cognitive Economy and Satisficing in Information Seeking: A Longitudinal Study of Undergraduate Information Behaviour / C. J. Warwick, A. Rimmer, J. Blandford, G. Buchanan // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. — 2009. — Vol. 60, N 12. — P. 2402–2415.
6. Combes, B. The Net Generation: Tech-Savvy or Lost in Virtual Space? / B. Combes // Paper pre-sented at the IASL Conference, March 2021. Proceedings. — URL: https://www.researchgate.net/publication/268326006_The_Net_Generation_Tech-savvy_or_lost_in_virtual_space (date of access: 14.08.2023)
7. Thornton, S. Trying to Learn (Politics) in a Data Drenched Society: Can Information Literacy Save Us? / S. Thornton // *European Political Science*. — 2012. — Vol. 11. — P. 213–223.
8. Stafford, B. Information for People or Profits? / B. Stafford // *CyberFeminism: Connectivity, Critique and Creativity*. — Melbourne: Spinifex, 1999. — P. 137–156.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-КОНСТРУКТОРОВ УРОКОВ «LUMIO» И «TINYTAP»

Т. В. Ибрагимова

*Средняя школа № 25 г. Борисова,
ул. Трусова, 20А, 222511, г. Борисов, Минская область, Беларусь,
school25@rooborisov.by*

Автор статьи предлагает использовать уроки дидактических игр, созданные в веб-конструкторах «Lumio» и «TinyTap» для активизации познавательной деятельности учащихся. В данной статье рассматривается понятие учебно-дидактической игры с элементами геймификации, акцентируется внимание на преимуществах их использования на уроках английского языка и предлагаются способы использования дидактических игр с элементами геймификации, способствующие развитию гражданской ответственности и патриотизма учащихся.

Ключевые слова: геймификация; Lumio; TinyTap; веб-конструкторы; дидактическая игра; патриотизм; гражданственность.

COGNITIVE ACTIVATION OF STUDENTS THROUGH LESSON WEB-CONSTRUCTORS «LUMIO» AND «TINYTAP»

T. V. Ibragimova

*Secondary School N 25 of Borisov,
20A Trusova Street, Borisov, Minsk Region, 222511, Belarus, school25@rooborisov.by*

The author of the article suggests using lessons with didactic games, created in the webconstructors «Lumio» and «TinyTap» to activate students' cognitive activity. The article discusses the concept of an educational didactic game with gamification elements, focuses on the advantages of using didactic games with elements of gamification at the English language lessons and suggests ways of using didactic games with gamification elements that contribute to the development of civic consciousness and patriotism of students.

Keywords: gamification; Lumio; TinyTap; web-constructors; didactic game; patriotism, civic consciousness.

О возможностях использования игровой деятельности в обучении английскому языку известно давно. Игра как вид деятельности и форма организации познавательной деятельности учащихся на уроке английского языка используется для повышения познавательного интереса, создания условий для развития творческой личности учащихся, а также помогает вывести профессиональное мастерство учителя на уровень современных технологий.

На сегодняшний день учебно-дидактические игры с элементами геймификации широко используется в образовании в связи с широким использованием цифровых образовательных ресурсов. Большинство со-

временных дидактических игр сопровождаются цифровой поддержкой и широко используются в цифровой среде. Такая форма организации учебной деятельности, на наш взгляд, погружает учащихся в интерактивное обучение и добавляет элемент состязательности [1]. Учебно-дидактические игры с элементами геймификации способствуют активизации познавательной деятельности учащихся и повышают мотивацию к изучению английского языка.

Учащиеся в нашем проекте начали изучать возможности веб-конструкторов дидактических игр «*Lumio*» и «*TinyTap*». Мы сделали вывод, что использование учебно-дидактических игр с элементами геймификации делает процесс обучения более занимательным и эффективным.

На протяжении нескольких мы используем веб-конструкторы дидактических игр «*Lumio*» и «*TinyTap*» на своих уроках, которые помогают учащимся учиться в интересной форме. Это инструменты для создания интерактивных уроков для очного и дистанционного обучения, с помощью которых можно создавать уроки, интерактивные упражнения, дидактические игры и викторины, использовать шаблоны, предоставляемые приложениями. Уникальность и эффективность этих платформ состоит в том, что они помогают формировать и совершенствовать коммуникативные, лексические, грамматические, фонетические и орфографические навыки.

При этом, стоит отметить главную ценность урока английского языка, которая заключается в его воспитательном потенциале. Представляется необходимым реализовывать воспитательный потенциал урока английского языка через предметно-тематическое содержание коммуникативных ситуаций, связанных с национальными праздниками, географическим положением, культурой и историческим наследием нашей страны.

Остановимся на отдельных видах учебно- дидактических игр с элементами геймификации в веб-конструкторах «*Lumio*» и «*TinyTap*», которые способствуют не только повышению активизации познавательной деятельности учащихся, но и формированию у учащихся гражданственности и патриотизма.

Примером дидактической игры с элементами геймификации, созданной в веб-конструкторе «*TinyTap*», является упражнение «Добро пожаловать в Беларусь» в 5-м классе. В ходе игры учащиеся не только знакомятся с информацией о нашей стране, но и тренируются повторять изучаемую лексику и задавать вопросы [2].

При изучении темы «Портрет Республики Беларусь» в 10-ом классе с помощью игры учащиеся совершенствуют умения восприятия и понимания речи на слух, учатся рассказывать про нашу страну и сравнивать праздники Беларуси с праздниками страны изучаемого языка [3].

Примером дидактической игры с элементами геймификации, созданной в веб-конструкторе «*Lumio*», при изучении темы «Внешность и характер» в 7-м классе является игра «Внешность и характер». Задача учащихся состоит в том, чтобы научиться описывать внешность и харак-

тер друга (члена семьи), высказать и аргументировать свое мнение по поводу характера человека [4].

Представляется, что грамотное использование учебно-дидактических игр с элементами геймификации активизирует познавательную деятельность учащихся, повышает мотивацию и качество знаний учащихся по предмету, а также способствует воспитанию гражданственности и патриотизма. Урок английского языка — это не просто урок, на котором учащийся овладевает лексикой и грамматикой английского языка, а урок, который дает основу для гармоничного и всестороннего развития личности учащегося, приобщения к культуре и историческому наследию своей Родины.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Титова, С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 1. — С. 135—151.

2. Добро пожаловать в Беларусь // TinyTap. — URL: <https://www.tinytap.com/activities/g5lhx/play/%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%BE-%D0%BF%D0%BE%D0%B6%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C-%D0%B2-%D0%B1%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%81%D1%8C> (дата обращения: 15.08.2024).

3. Портрет Республики Беларусь 10 класс // TinyTap. — URL: <https://www.tinytap.com/activities/g5d92/play/%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%82-%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B8-%D0%B1%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%81%D1%8C-10-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81> (дата обращения: 15.08.2024).

4. Appearance an Personality // Lumio. — URL: <https://lul.su/HBMd> (date of access: 23.08.2024).

НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

Н. А. Костерова¹⁾, Н. И. Чернецкая²⁾

¹⁾Белорусский государственный университет.

пр. Независимости, 4, 220030. г. Минск, Беларусь, Kosterova@bsu.by

²⁾Белорусский государственный университет.

пр. Независимости, 4, 220030. г. Минск, Беларусь, chernetskaya@bsu.by

Все языки с течением времени эволюционируют. Наиболее заметные изменения связаны с появлением новых слов. Если они выделяются как отдельные лексемы и регулярно используются в речи, то эти новые слова рассматриваются как неологизмы. Поскольку английский язык выполняет функцию языка международного общения, представляется важным изучать английские неологизмы, правильное понимание и использование которых будет влиять на межкультурные коммуникации в самом широком смысле слова. Англоязычные социальные медиа представляют широкие возможности для отслеживания появления новых слов. Целью данной статьи изучить группу неологизмов из вышеупомянутых социальных медиа и проанализировать словообразовательные приемы в структуре данных неологизмов.

Ключевые слова: лексемы; неологизмы; язык международного общения; британские социальные медиа; словообразовательные приемы в структуре неологизмов.

NEOLOGISMS IN ENGLISH LANGUAGE SOCIAL MEDIA

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

^aBelarusian State University,

4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, Kosterova@bsu.by

^bBelarusian State University,

4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, chernetskaya@bsu.by

All languages undergo a constant process of change. From time to time we come across unfamiliar words. If they are identified as lexemes and gradually used by speakers they are regarded as neologisms. Since English is an international language, new words, used in the language, should be studied, because they will affect cross cultural communications in the broad sense of the word. British social media provide an excellent opportunity for studying neologisms and identifying the patterns of word formation system.

Key words: lexemes; neologisms; English as international language; British social media; patterns of neologism formation system.

Поскольку любой язык с течением времени эволюционирует, в том числе описывая новые предметы и явления окружающей действительности, то естественно предположить, что в нем будут появляться новые слова, их называющие. Такие слова, появившиеся сравнительно недавно и не ставшие общеупотребительными, относят к неологизмам.

Английские лингвисты относят к неологизмам «слова, не включенные в словарь стандартного английского языка, но регулярно употребляемые и распространенные в различных контекстах и коммуникативных

ситуациях» [1, с. 5]. В силу этого можно предположить, что большинство неологизмов выполняет номинативную функцию, то есть создает новые слова, соотнося их значение с существующим в реальности предметом или явлением. (Однако, как будет показано в дальнейшем, у неологизмов в речи есть и другие функции, такие как экспрессивная, оценочная, стилистическая).

Доктор филологических наук Н. З. Котелова полагает, что для изучения неологизмов необходимо выделить ряд параметров: 1) время — основной параметр, который играет роль, так как неологизмы — это слова, которых не было в предыдущее время; 2) параметр «языковое пространство» отслеживает перемещение слов из словаря научных дисциплин, профессий в стандартный разговорный язык, проникновение слов из устной речи в литературный язык; 3) параметр собственно «новизна языковой единицы» — новым может быть не только слово, но и значение слова (семантический неологизм); 4) параметр «выявление структурных признаков новизны слова», то есть изучение словообразовательных приемов в структуре неологизма [2, с. 10].

Можно отметить, что создание новых неологизмов непосредственно связано с креативностью и подготовленностью как говорящего, так и слушающего, способного понимать новое слово, построенное по правилам словообразования и воспроизводящее одну из структур, уже существующих в языке. В силу того, что англоязычные социальные медиа предоставляют возможность общаться разным пользователям, разными способами и кроме общепринятого стандартного языка активно используют журналистские штампы, блогеры в новостных сообщениях «называют» новые явления, «словообразовательными» заголовками интригуют читателя, естественно предположить, что многие неологизмы появляются именно на их страницах. В данной работе предполагается рассмотреть ряд новых словообразований, используемых англоязычными социальными средствами коммуникации в 2017 г., и проанализировать словообразовательные закономерности в структуре встречаемых в них неологизмов. В силу того, что английский носителей языка является нормообразующим, рассматриваются новые слова в социальных медиа именно этих стран.

Прежде всего рассмотрим способы образования неологизмов в современном английском языке:

- 1) фонологические неологизмы, в которых наблюдается сочетание отдельных звуков и звукоподражательные междометия;
- 2) семантические неологизмы, в которых уже существующие слова приобретают новое, при этом может теряться старое значение, а может оставаться старое и присоединяться новое;
- 3) конверсия, которая включает морфолого-синтаксический способ образования неологизмов, переход одной части речи в другую;
- 4) аффиксация, включающая морфологический способ образования неологизмов с помощью суффиксов и приставок;
- 5) словосложение, включающее нескольких разных слов;

6) аббревиация, предлагающая большое количество неологизмов, образованных из первых букв слов, входящих в устойчивое выражение, например, *ASAP* вместо популярной приписки в сообщении «*As soon as possible*»;

7) заимствование, включающее слова и выражение другого языка;

8) словослияние, в котором часть одного слова сливается с частью другого, образуя новое слово.

Рассмотрим 18 неологизмов, самых популярных в британских средствах массовой информации за 2017 г. Это три группы: прилагательные, глаголы и существительные [3, с. 17–18].

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ

1. *Amazeballs* — чрезвычайно удивительный или хороший. Слово образовано словослиянием: глагол *amaze* + существительное *balls* (от *eyeballs*).

2. *Craptastic* — очень плохой. Образовано словослиянием: существительное *crap* + прилагательное *fantastic*.

3. *Uptight* — очень встревоженный, напряженный. Образовано способом словосложения: наречие *up* + прилагательное *tight*.

4. *Janky* — что-то некачественное, сломанное, хлам. Слово неопределенного происхождения, пришло из американского слэнга, из песен американский рэперов.

Все прилагательные выполняют экспрессивную, оценочную и стилистическую функцию. *Amazeballs*, *craptastic*, *janky*, — используются в неформальных текстах.

ГЛАГОЛЫ

1. *To chillax* — остынь, охладись. Образован способом аффиксации. К существительному *chill* добавлен такой же суффикс *-ax*, как в близком по значению глаголу *relax*. Однако благодаря значению существительного «прохлада», глагол приобретает большую экспрессию.

2. *To eyeball* — определять на глаз. Образован способом конверсии: существительное *eyeball* перешло в глагол *to eyeball*. У данного глагола есть оценочная функция.

3. *To upcycle* — изготавливать новые вещи из старых или отходов. Образован способом словосложения: к глаголу *cycle* добавлено наречие *up*. В сравнении с аналогичным глаголом *recycle* глагол приобретает оценочную функцию.

4. *To sext* — посылать сообщения сексуального характера. Образован слиянием двух слов *sex+text*.

5. *To vape* — парить, вдыхать никотин в виде пара. Пример фонологического неологизма, образован от зафиксированного всеми словарями глагола *varour* (парить) способом аффиксации: суффикс *-our* заменен окончанием *-e*. Фонетическая оболочка нового слова осталась практически без изменения.

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ

1. *Vlog* — видеоблог. Образовано словослиянием существительных: *video+blog*.

2. *Selfie* — селфи. Образовано способом аффиксации: к существительному *self* добавлен уменьшительно-ласкательный суффикс *-ie*.

3. *Meme* — мем. Пример семантического неологизма: уже существующее слово *meme*, означающее культурную особенность или тип поведения, передающийся из поколения в поколение, приобрело другое значение: идеи, видео или образы, быстро распространяющиеся в сети.

4. *Webinar* — вебинар. Образовано словослиянием двух существительных: *web* (сеть) + *seminar* (семинар).

5. *Staycation* — отпуск, проводимый дома. Образовано словослиянием двух существительных: *stay* (пребывание) и *vacation* (отпуск).

6. *Bestie* — лучший друг. (В основе хорошо известное выражение: *The best of friends*). Образовано способом аффиксации: к функциональному слову *best* прибавлен уменьшительно-ласкательный суффикс *-ie*.

7. *Crowdsourcing* — привлечение к решению задач широкого круга лиц. Образовано словосложением двух существительных: *crowd* + *sourcing*.

8. *Geotagging* — присоединение географических метаданных к информационным данным. Образовано словосложением двух существительных: греческого *geo* (земля) и английского *tagging* (прикрепление ярлыка).

9. *Phablet* — большой смартфон, который можно использовать как планшет. Образовано словослиянием двух существительных: *phone* + *tablet* (планшет).

Слова «*Bestie* и *Selfie*» благодаря уменьшительно-ласкательному суффиксу имеют эмоциональную окраску.

Таким образом, самый распространенный способ образования новых неологизмов — словослияние. Из 18 рассматриваемых в статье 7 или 39 % образованы именно словослиянием (*amazeballs*, *craptastic*, *sext*, *vlog*, *webinar*, *staycation*, *phablet*). Очевидно, в этом есть логика, так как данный способ способствует краткости выражения, а, как известно, любой язык стремится к лаконичности. 4 неологизма образованы способом словосложения (*uptight*, *upcycle*, *crowdsourcing*, *geotagging*) и столько же способом аффиксации (*chillax*, *vape*, *selfie*, *bestie*), что составляет по 22 % каждый. 1 неологизм (5,5 %) образован способом конверсии (*to eyeball*) и также 1 (5,5 %) — пример семантического неологизма (*meme*). Кроме этого представлен один американский сленговый неологизм (*janky*) имеет неясное происхождение, скорее всего иноязычное заимствование.

Помимо номинативной функции, 6 неологизмов имеют определенно выраженную экспрессивную окраску. Это существительные: *selfie*, *bestie*; глаголы: *chillax*, *upcycle*; и особенно прилагательные: *amazeballs*, *craptastic*, *uptight*, *janky*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Fischer, R. Lexical Change in Present-Day English: a corpus based study of the motivation, institutionalization, and productivity of creative neologisms / R. Fischer. — Tuebingen: Narr Verlag, 1998. — 199 p.

2. Хромачева В. А. Неологизмы в современном русском и английском языках / В. А. Хромачева, А. А. Лариков // Юный ученый. — 2022. — № 7 (59). — С. 7—34.

3. Haldner, V. Neologisms in Social Media. A Corpus-Based Study of Institutionalization / V. Haldner. — GRIN Verlag, 2017. — P. 17—18.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА: МНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

**Л. П. Костикова^{1,3)}, Н. Е. Есенина²⁾, О. С. Федотова¹⁾,
Е. С. Чернявская⁴⁾, А. С. Ольков⁴⁾**

¹⁾ *Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
ул. Свободы, 46, 390000, г. Рязань, Россия, l.p.kostikova@gmail.com*

²⁾ *Рязанский государственный радиотехнический университет
имени В. Ф. Уткина, ул. Гагарина, 59/1, 390005, г. Рязань, Россия*

³⁾ *Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова, ул. Высоковольтная, д. 9, 390026 г. Рязань, Россия*

⁴⁾ *Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище,
пл. Маргелова, 1, 390031, г. Рязань, Россия*

Использованию искусственного интеллекта в профессиональной языковой подготовке будущих специалистов уделяется все больше внимания в современных гражданских и военных вузах. Однако нередко уровень цифровой дидактики и цифровых компетенций преподавателей остается недостаточно высоким. Анализ результатов опроса показал, что многие преподаватели видят большое разнообразие возможностей применения искусственного интеллекта, но для этого необходима дополнительная подготовка. Методология и технология профессионального образования обобщена в контексте профессиональной языковой подготовки и применена к процессу использования искусственного интеллекта в условиях современного университета. Проведенное исследование свидетельствует о том, что преподаватели иностранных языков университетов видят реальные возможности использования искусственного интеллекта не только для организации образовательного процесса, но и для совершенствования образовательной деятельности.

Ключевые слова: искусственный интеллект; профессиональная языковая подготовка; подготовка будущих специалистов; гражданские и военные вузы.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY: TEACHERS' OPINION

**L. P. Kostikova^{a,c}, N. E. Yessenina^b, O. S. Fedotova^a,
E. S. Cherniavskaya^d, A. S. Olkov^d**

^a*Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
46 Svobody Street, Ryazan 390000, Russia,*

^b*Ryazan State Radio-Technical University named after V. F. Ukin,
59/1 Gagarin Street, Ryazan 390005, Russia,*

^c*Ryazan State Medical University named after academician I. P. Pavlov,
9 Vysokovolt'naya Street, Ryazan 390026, Russia,*

^d*Ryazan Guard Higher Airborne Command School,
1, Margelov Square, Ryazan 390031, Russia*

Corresponding author: L.P. Kostikova (l.p.kostikova@gmail.com)

The use of artificial intelligence in the professional language training of future specialists is receiving increasing attention in modern civil and military universities. However, often the

level of digital didactics and digital competencies of teachers remains insufficiently high. An analysis of the survey results showed that many teachers see a wide variety of possibilities for using artificial intelligence, but additional training is needed. The methodology and technology of vocational education are summarized in the context of professional language training and applied to the process of using artificial intelligence in a modern university. The conducted research indicates that teachers of foreign languages at universities see real opportunities for using artificial intelligence not only to organize the educational process, but also to improve educational activities.

Keywords: artificial intelligence; professional language training; training of future specialists, civil and military universities.

Введение. Вопросы использования современных цифровых образовательных технологий в процессе подготовки будущих специалистов обсуждаются педагогической общественностью широко и активно на страницах ведущих журналов, а также в ходе научных форумов различного уровня. Основными задачами современного высшего образования являются интенсификация образовательного процесса, развитие личности обучающегося, выполнение социального заказа. «Использование цифровых технологий, справедливо подчеркивает Н. Е. Есенина, — направлено на увеличение объемов хранения, изменения способа обработки и формата передачи данных по сравнению с аналоговыми данными» [1, с. 92]. Несомненно, «процесс доминирования преподавателя как единственного источника знаний, — как справедливо подчеркивают В. Н. Ручкин, А. С. Асаев, В. А. Фулин и Е. В. Ручкина, — трансформируется в процесс более активного участия искусственного интеллекта в образовании» [2, с. 14].

В настоящее время технологии искусственного интеллекта все активнее используются в образовательной деятельности университетов. Однако Е. В. Воевода и А. И. Шпынова высказывают озабоченность в связи с тем, что «использование нейросетей и замещение ими тех действий, которые обучающийся должен выполнять самостоятельно (поиск информации, ее анализ и синтез нового текста на основе изученного) препятствуют формированию компетенций, на приобретение которых нацелен образовательный процесс» [3, с. 23]. Вместе с тем, вопрос не теряет своей актуальности в силу динамичности всех сфер жизни современного общества и непрерывного стремительного совершенствования самих цифровых технологий [4, с. 110]. При этом необходимо формирование цифровых компетенций педагогов и развитие цифровой дидактики, как справедливо подчеркивает Д. С. Иванова [5].

Цель исследования — выяснить мнение преподавателей о возможностях использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе университета.

Методы и материалы. Нами был проведен онлайн опрос преподавателей кафедр иностранных языков четырех российских вузов — Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Рязанского государственного радиотехнического университета имени В. Ф. Уткина,

Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Минздрава России и Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища. Число респондентов составило 56 человек, 80% (45 человек) из числа опрошенных составляли женщины и 20% (11 человек) — мужчины. Это объясняется тем, что преподавателями иностранных языков в российских университетах, как правило, являются женщины. Ограничение исследования заключалось в том, что опрос проводился в вузах только рязанского региона, другие регионы не рассматривались.

Результаты. В условиях цифровой трансформации высшего образования преподавателям важно понимать, для чего мы можем использовать те или иные современные цифровые образовательные технологии, какова их роль в образовательном процессе университета. Анализ результатов проведенного опроса показал следующее. На вопрос, важны ли для преподавателя данные ИИ о взаимодействии студентов с электронными системами и друг с другом (электронными учебниками, онлайн курсами, отказы, скорость выполнения заданий, возвращение к выполнению заданий) 16,1% (9 человек) респондентов ответили «очень важны», 75 % (42 человека) — «важны» и 8,9 % (5 человек) — «совсем не важны» (рис. 1).

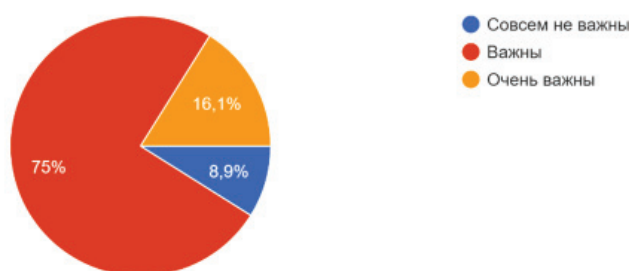


Рис. 1. Данные ИИ о взаимодействии студентов с электронными системами и друг с другом (56 ответов)

На вопрос о значимости данных ИИ о посещаемости, пропусках по болезни, опозданиях, количестве выполненных заданий 16,1 % (9 человек) респондентов ответили «очень важны», 71,4 % (40 человек) считают, что важны, и 12,5 % (7 человек) — «совсем не важны» (рис. 2).

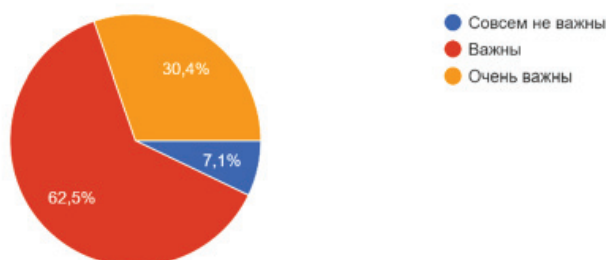


Рис. 2. Данные ИИ о посещаемости, пропусках по болезни, опозданиях, количестве выполненных заданий (56 ответов)

Использование ИИ в профессиональной деятельности предъявляет определенные требования к преподавателям. На вопрос «Какими качествами должен обладать современный педагог, использующий в своей профессиональной деятельности технологии искусственного интеллекта?» 53,6 % (30 человек) отметили способность к критическому мышлению, 51,8 % (29 человек) — считают важным постановку цели и задач, создание мотивации у обучающихся, 50 % (28 человек) — принятие решений на основе обратной связи, 46,4 % (26 человек) — подчеркнули значимость методической грамотности, 39,3 % (22 человека) — целостный подход к решению отдельных проблем, и такое же точно количество респондентов 39,3 % (22 человека) отметили важность наличия у преподавателя университета эмоционального интеллекта (рис. 3).

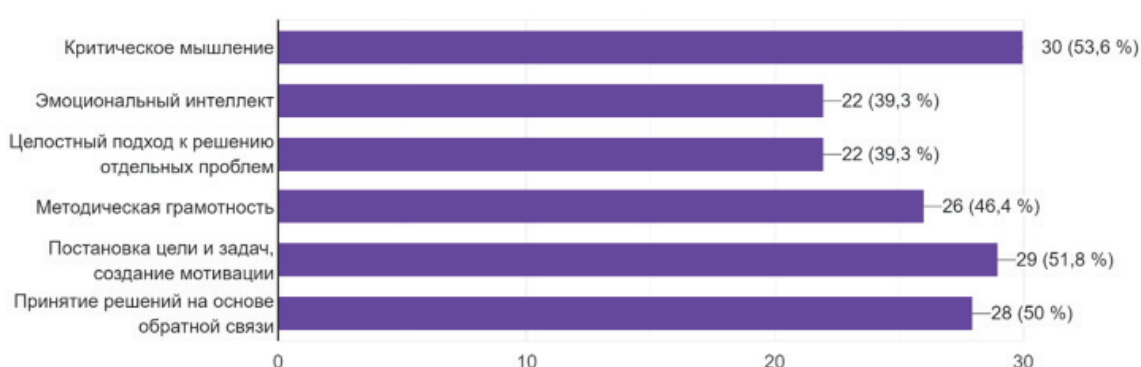


Рис. 3. Качества педагога в современном цифровом мире (55 ответов)

Интересно было также выяснить, по каким направлениям возможна реализация искусственного интеллекта в образовании. Ответ или несколько ответов нужно было выбрать из списка: обеспечение информационного взаимодействия выбрали 58,9 % респондентов (33 человека); осуществление диагностики результата обучения — 46,4 % (26 человек); предоставление индивидуализированной методической поддержки обучающемуся — 33,9 % (19 человек); обеспечение обучающихся научно-методическими материалами 39,3 % (19 человек); и обработку больших объемов информации отметили 44,6 % (25 человек).

Заключительный вопрос подводил итог, уточняя, могут ли респонденты с уверенностью утверждать, что им присущи / или не присущи «компьютерная эйфория» и «цифровой алармизм».

Современные цифровые образовательные технологии поддерживают и стимулируют мотивацию к обучению у студентов и курсантов, определяют силу мотивации, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентацию на процесс и т. д. Безусловно, владение современными цифровыми технологиями может способствовать более успешной организации международного сотрудничества в профессиональной сфере.

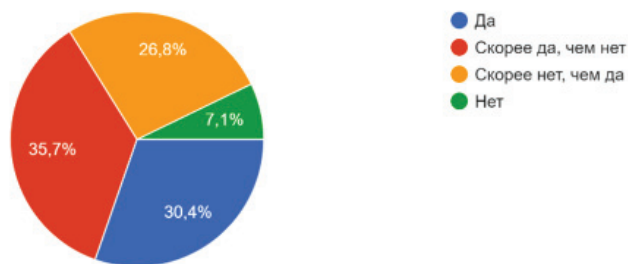


Рис. 4. «Компьютерная эйфория» и «цифровой алармизм»

Закключение. Как показало исследование, принимавшие участие в опросе преподаватели кафедр иностранных языков университетов г. Рязани понимают, что использование ИИ в образовательном процессе вуза может выполнять различные задачи: ИИ может анализировать взаимодействие студентов с электронными системами и друг с другом; посещаемость, пропуски по болезни, опоздания и количество выполненных заданий; предоставлять индивидуализированную методическую поддержку обучающемуся; формировать индивидуальную траекторию обучения; обеспечивать обработку больших объемов информации; способствовать принятию решений; осуществлять диагностику результата обучения и др.

Овладение современными цифровыми образовательными технологиями является сложным и многогранным процессом. Для этого необходима определенная подготовка, а также личная заинтересованность преподавателя университета, его любознательность, настойчивость в поиске возможных сфер применения ИИ. Несомненно, организация профессиональной языковой подготовки студентов и курсантов с применением ИИ является мощным средством повышения качества подготовки будущих специалистов, поскольку способствует индивидуализации обучения, организации диагностических процедур, развивает интерес к поиску профессионально значимой информации, способствует более быстрому включению специалистов в международное сообщество.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Профессиональная языковая подготовка студентов в условиях трансформации высшего образования / А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова, Л. П. Костикова [и др.]. — М.: Перспектива, 2024. — 186 с.
2. Сквозные технологии / В. Н. Ручкин, А. С. Асаев, В. А. Фулин, Е. В. Ручкина под ред. В. Н. Ручкина. — М.: Курс, 2024. — 140 с.
3. Воевода, Е. В. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) / Е. В. Воевода, А. И. Шпынова // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 5 (102). — С. 237—240. — DOI 10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240.
4. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. — Рязань: Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2023. — 183 с.
5. Иванова, Д. С. Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» / Д. С. Иванова // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 1 (65). — С. 63—70. — DOI 10.37724/RSU.2023.65.1.008.

РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД И КОМПРЕССИЯ НА СМЫСЛОВОМ УРОВНЕ

Л. А. Морева¹⁾, Е.С. Кузьмина-Мамедова²⁾

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

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

В статье проанализирована роль реферативного перевода в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов. Подчеркивается значимость реферирования экономических текстов, уточняются основные отличительные черты реферативного перевода и возникающие в его процессе специфические проблемы. Акцентируется внимание на компрессии и ее видах, которая широко используется при составлении письменных аннотаций, рефератов и резюме. Предлагаются задания и упражнения для подготовки к реферированию и реферативному переводу, ориентированные на формирование у студентов специфических навыков: языковой экономии и смысловой компрессии. Приводятся приемы, способствующие правильно и осмысленно подходить к процессу перевода, структурировать информацию, сохраняя все изначально заданные характеристики текста.

Ключевые слова: реферативный перевод; отличительные черты; компрессия текста; смысловое членение; языковая коррекция; синтаксическое свертывание.

ABSTRACT TRANSLATION AND COMPRESSION AT THE SEMANTIC LEVEL

L. A. Moreva^a, E. S. Kuzmina-Mamedova^b

^a Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, moreva@bsu.by

^b Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, kuzminaM@bsu.by

The article analyzes the role of abstract translation in the process of teaching a foreign language to future specialists. The article emphasizes the importance of abstracting economic texts, specifies the main distinctive features of abstract translation and specific problems arising in its process. Substantial attention is paid to compression and its types, which is widely used in the preparation of written summaries, abstracts and summaries. There are some tasks and exercises for preparation to make abstracts and abstract translation offered in the article, oriented on the formation of students' specific skills: linguistic economy and semantic compression. Thus, the article shows ways to correctly navigate and meaningfully approach the translation process, structure information, preserving all the initially specified characteristics of the text.

Keywords: abstract translation; distinctive features; text compression; semantic division; language correction; syntactic folding.

В настоящее время вместе с традиционным переводом широкое использование получили новые типы и виды перевода. К этим видам принадлежит и реферативный перевод.

Реферативный перевод — это разновидность устного последовательного перевода, суть которого заключается в передаче наиболее экономными средствами другого языка основного содержания высказывания. Такая интерпретация исходного текста занимает все более прочные позиции в сфере межкультурной коммуникации.

Рассматривая вопрос реферирования, важно уделить внимание компрессии текста. Данный термин используется для выполнения действий, которые применяются для сокращения текста. Сократить текст иногда приходится в той или иной степени и на разных уровнях. Вариантом компрессии может стать прием, получивший название лексическое свертывание, когда словосочетание заменяется словом. Синтаксическое свертывание часто также сопровождается лексической заменой.

Компрессия часто используется при подготовке письменных рефератов, эссе, резюме и различных аннотаций. Важно отметить еще один вид компрессии, который называется опусканием. Он бывает необходим в том случае, когда лучше опустить детали в тексте, которые не несут в себе значимую для понимания информацию.

Реферативный перевод помогает дополнить общую картину видов и форм переводческой деятельности, но также имеет ряд специфических проблем. Одной из них является проблема адекватности. Дело в том, что текст перевода не адекватен исходному тексту и вне данной коммуникативной ситуации (там, где происходит перевод) смысла часто не имеет.

Следующая трудность заключается в том, что при реферативном переводе имеет место перенос центра внимания с проблемы языковой эквивалентности на малоизученный вопрос смысловой (информативной) структуры единиц речи больших по размеру, чем предложение, а также на проблему субъективной избыточности текста с точки зрения аудитории [1, с. 88—89].

Поскольку реферативный перевод во многом связан с синхронным и последовательным переводом, можно говорить о некоторых общих проблемах при отработке у студентов навыка перевода. Часто практикуемый лексико-грамматический подход, основанный на закреплении языковых соответствий без учета информационной структуры предложения и относительной смысловой значимости его единиц, нельзя признать оптимальным. Отсутствие навыка вычленения основных единиц содержания ведет к тому, что студент теряется в потоке слов и начинает сбиваться.

Согласно исследованиям ученых о способе восприятия речи, наше сознание закрепляет не весь поступающий текст, а лишь ключевые, опорные моменты смысла, т. е. включается дискретно. Остальная же часть информации воспринимается нами автоматически благодаря повторяемости ее в различных ситуациях [2, с. 365]. Регулярность употребления языковой единицы порождает некоторую потерю основной информации и растет избыточность текста. Преподавателю необходимо научить студентов анализировать факторы, которые определяют избыточность сооб-

щения. Этот анализ необходим для того, чтобы показать, откуда берутся ресурсы для компрессии (по смыслу и по способу выражения), а также почему одновременно с восприятием текста нужно выполнять целый ряд других мыслительных операций. При этом наблюдается определенная закономерность: чем выше его предсказуемость, тем меньше усилий требуется для осознания его содержания и, следовательно, тем больше энергии и времени высвобождается на операции, связанные с реферированием и собственно переводом.

Эти операции включают следующие элементы.

1. Смысловое дробление высказывания на элементы с максимальной и минимальной информативностью.

2. Исключение из текста второстепенных деталей.

3. Исключение элементов, не вносящих ничего нового.

4. Объединение оставшихся единиц в основную фразу.

5. Соединение фраз в предложение или высказывание.

Продукт синтеза на языке перевода часто включает:

— отбор лексических и синтаксических единиц для наибольшей экономии (как по протяженности, так и по информативности);

— конструирование фразы на основе решения о ее общей синтаксической структуре с учетом предыдущего контекста;

— языковую коррекцию по ходу проговаривания варианта.

Основные лингвистические характеристики текста перевода должны включать большое число эллиптических оборотов, иметь общую синтаксическую доступность, сохранять тенденцию к построению одного, часто простого предложения взамен исходного высказывания. Кроме этого, при переводе желательно избегать использования сложных фразеологизмов. Стилистически текст перевода близок к разговорной, диалогической речи и часто не соответствует стилю исходного сообщения.

При обучении реферативному переводу преподавателю важно учитывать некоторые методические рекомендации. Авторы многих учебников указывают на то, что перевод является неотъемлемой формой работы со студентами на любом занятии [3, с. 232]. Будущий переводчик должен овладеть специфическими навыками: языковой экономией и смысловой компрессией со зрительной и без зрительной опоры на текст. Для решения этих задач преподаватель должен научить студентов механизму лексического и синтаксического свертывания, правилу опускания единиц текста без ущерба для восприятия его слушателем. Кроме этого, надо овладеть умением выбирать из синонимичного ряда наиболее экономную лексическую и структурную единицу. И, наконец, важно научиться синтезировать из всех компонентов основные фразы и конструировать модель конечного текста перевода. Самое сложное состоит в том, что все эти действия надо уметь выполнять параллельно.

При обучении студентов реферативному переводу уже на первых занятиях вводно-теоретического курса следует дать представление о переводе вообще и о реферативном переводе в частности. Им важно рассказать

о вероятном прогнозировании в речи и об избыточности текста, а также о факторах, определяющих языковую и смысловую компрессию [4, с. 108].

Необходимо уделить внимание грамматической и информационной структуре предложения и высказывания в обоих языках, а также о частных приемах компрессии. Условно курс по формированию навыков по данной теме можно разделить на этапы в зависимости от характера осваиваемых навыков, где первый этап — овладение реферированием на родном языке со зрительной опорой на текст. Языковая компрессия на уровне словосочетания и предложения должна предшествовать смысловой компрессии предложения и высказывания. Далее необходимо овладеть реферированием с опорой только на слуховое восприятие. Вторым этапом — формирование навыков реферативного перевода. Перевод проходит сначала с голоса преподавателя, а затем аудиозаписей. Третий этап — совершенствование освоенных умений и навыков. Реферативный перевод проводится уже в условиях реальной ситуации.

Поскольку вариантов перевода оригинала может быть столько, сколько студентов в группе, необходимо, не отвергая малоудачные варианты, помогать студентам вырабатывать чувство оптимального перевода через созидательный, совместный поиск.

Что касается учебного материала, то наиболее удобны упражнения на компрессию тексты учебников и монографий из-за большой избыточности. Тексты статей и докладов узкоспециальны, поэтому они избыточны только для отдельных специалистов, но очень полезны для других на стадии овладения логическим анализом без опоры на специальные знания. Не следует использовать резюме, тезисы и аннотации, так как они лишены конкретности и сами являются продуктом специфической компрессии. На более позднем этапе следует расширять тематику учебного материала за счет смежных специальностей.

Работа над переводом текста включает не только последовательный перевод, но и грамотное извлечение информации, умение правильно расставить слова и перегруппировать члены предложения. Перед преподавателем стоит задача. показать студентам способ извлекать из текста основную информацию и тему, а также необходимые детали для успешного перевода.

При обучении реферативному переводу студентам рекомендуется включить следующие упражнения и задания, которые можно использовать только в самом начале работы с контекстом.

1. Найдите в каждом предложении основное тематическое высказывание.
2. Найдите в каждом предложении информационный центр (т. е. основное понятие, несущее новую информацию).
3. Постройте на основе этих понятий базисную фразу.
4. Дополните каждую фразу деталями смысла, невозможными из других источников и сделайте необходимые преобразования.
5. Придайте словосочетаниям экономную форму.

6. Примените все возможные виды языковой компрессии, например,
а) лексическое свертывание: *make a new idea — develop / think of new ideas, methods, and products — innovate / design and make something for the first time — invent*.

б) семантическое стяжение: *She explained her words: «You guess what I mean, so I won't speak about our difficulties and problems» — «You guess what I mean, so I won't go into detail»*.

Таким образом, при отработке навыков реферирования, важно научиться выполнять различные преобразования посредством чего и достигается смысловая компрессия текста.

В итоге можно сделать вывод, что реферативный перевод имеет ключевое значение при обучении иностранным языкам. Реферирование помогает формированию и совершенствованию у студентов умений и навыков письменного и устного перевода, а также достичь профессионализма в этой сфере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. — М.: Междунар. отношения, 2001. — 211 с.
2. Гарбовский, Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. — 545 с.
3. Слепович, В. С. Настольная книга переводчика с русского языка на английский / В. С. Слепович. — Минск: ТетраСистемс, 2006. — 304 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ТЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНАЯ ЛОГИСТИКА»

М. В. Натуркач

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

В статье рассматривается важная роль владения английским языком в международной логистике, подчеркивается необходимость освоения специальной лексики, контекстного понимания, учета ситуации общения, стиля и культурных нюансов. Обсуждаются эффективные методы обучения, такие как корпусный подход, использование специальных приложений, обучение на базе интегрированных учебных программ. Актуальные темы для изучения включают таможенное оформление, управление цепочками поставок, параллельный импорт, таможенные процедуры, интермодальные перевозки и интеграция технологий. Также подчеркивается важность регуляторного языка и навыков общения для специалистов по таможенным вопросам. Даются рекомендации по профессиональной языковой подготовке студентов к успешной карьере в области международной логистики.

Ключевые слова: международная логистика; методы обучения; контекстное понимание; управление цепочками поставок; навыки общения; регуляторный язык; профессиональная лексика.

ACTUAL TOPICS AND SPECIFICS OF STUDYING ENGLISH FOR INTERNATIONAL LOGISTICS

M. V. Naturkach

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, naturkach@bsu.by*

The article examines the critical role of English proficiency in international logistics, emphasizing the need for mastering specialized vocabulary, contextual understanding, situational communication, style, and cultural nuances. It discusses effective teaching methods such as corpus-based approaches, the use of specialized applications, and integrated curricula. Key topics include customs clearance, supply chain management, parallel import, customs procedures, intermodal transportation and technology integration. The importance of regulatory language and communication skills for customs professionals is also highlighted. By addressing these aspects, the article provides a comprehensive guide to preparing students for successful careers in international logistics, ensuring they are well-equipped to handle the complexities of the industry.

Keywords: international logistics; teaching methods; contextual understanding; supply chain management; communication skills; regulatory language; professional vocabulary.

В сфере международной логистики способность эффективно общаться на английском языке имеет первостепенное значение. Эта необходимость обусловлена глобальным характером отрасли, где профессионалы

должны взаимодействовать с партнерами, клиентами и регулирующими органами из разных стран, черпать информацию из первоисточников для анализа и применения международной практики на национальном уровне. Изучение английского языка для специальности «Международная логистика» предполагает охват тем, вызванных изменившимися условиями международного взаимодействия и требуется комбинировать методики преподавания.

В лексике логистической сферы можно выделить постоянный лексический компонент (*customs terminology, means of customs control, customs-economic terminology* в области таможни, *customs-legal and legislative terminology*) и переменный лексический компонент (*socio-political vocabulary, cultural-historical vocabulary, names of international organizations, chemical substances, names of narcotics, toponyms, anthroponyms*) [1, с. 25].

Многие термины в логистике не имеют прямых аналогов в других языках, что усложняет процесс перевода и требует внимательного подхода к контексту [2, с. 218]. Например, термин *piggyback transport* можно точно перевести на русский как «контрейлерные перевозки (пиггибэк)», *cross-docking* — «перекрестная переработка» или «перекрестная перегрузка», согласно системе *WIPO Pearl*, разработанной для аккумуляции терминов переводов в различных профессиональных областях.

Английский язык служит лингва франка международного бизнеса, делая его незаменимым для специалистов по логистике. Одним из главных препятствий является освоение профессиональной лексики, специфичной для этой области. Важными для перевода являются такие темы как *intermodal transport* «интермодальные перевозки» и *just-in-time logistics* — «система точно в срок». Такие термины, как *Advanced Shipment Notice (ASN)* — «уведомление о предварительной отгрузке», *backorder* — «ожидаемый заказ», *bilateral contract* — «двусторонний контракт», *PL logistics* — «логистика 5-го уровня (пятый уровень логистики)» необходимы для эффективного осуществления логистических и таможенных операций в современных реалиях [3, с. 280]. Студенты часто сталкиваются с трудностями при изучении этих терминов из-за их специфичности и отсутствия прямых переводов. Например, изучение темы *Customs clearance* включает не только лексику, но и таможенные процедуры и правила. Помочь студентам усвоить эти темы помогает применение интерактивных методик [4, с. 193], необходимых практически упражнений, имитирующие реальные сценарии. На практике языковой подготовки специалистов важно учитывать и особенности обучения иностранных студентов с разным уровнем знаний английского. В области таможенного дела при изучении ESP можно применять методы смешанного и реверсивного обучения, когда смещаются акценты и изменяется порядок выполнения самостоятельной и аудиторной работы [5, с. 289].

Эффективное общение в этой области часто требует понимания культурных нюансов и делового этикета [6, с. 165]. Для подготовки студентов

к международным взаимодействиям важно включение в учебную программу изучения перевода реалий, национальных особенностей логистической деятельности. Этот подход реализуется в формировании языковых программ факультета международных отношений БГУ, где важным компонентом изучения английского для логистики являются темы:

Production Logistic. Production Logistic in Belarus — Производственная логистика. Производственная логистика в Республике Беларусь.

Distribution Logisitics. Disposal of production waste. Recycling policy. Recycling policy in Belarus/ Логистика дистрибуции. Утилизация отходов производства. Политика переработки. Политика переработки в Республике Беларусь.

Это помогает студентам более эффективно определять экономические связи на национальном и международном уровне, понимать значение национальной экономики, что обеспечивает возможность межкультурного общения на английском языке и содействует построению прочных отношений с партнерами и клиентами из разных культур.

Для решения задач комплексного подхода к преподаванию английского для специальности международной логистики можно использовать неси другие эффективные методики преподавания. Применение корпусного подхода для преподавания английского языка в логистике может включать анализ реальных текстов из логистической отрасли для выявления общих фраз и моделей их использования [7, с. 93]. Этот метод предоставляет студентам более глубокое понимание того, как язык используется в профессиональных контекстах, делая их обучение более актуальным и практико-ориентированным.

Использование контекстуальных переводчиков может дать возможность ознакомиться с аутентичным текстом и, часто в условиях ограниченности времени на академические занятия, помогает понять, как язык используется в профессиональных контекстах.

Практический анализ деловой документации, логистических документов также эффективен в преподавании английского языка для логистики [8, с. 178]. Использование подобного рода работ в учебную программу предоставляет студентам практический опыт.

Интегрированная учебная программа, сочетающая изучение языка с обучением логистике, может быть особенно полезной. Комплексная программа, включающее как теоретические, так и практические компоненты, обеспечивает не только изучение языка, но и понимание его применения в логистике. Новые в изучении логистики темы требуют тщательного подбора материала как с точки зрения политкорректности, так и с фактической точки зрения, когда требуется апеллирование к актуальным терминам при работе с аутентичными источниками:

Parallel Imports. Terms of Trade. Understanding Incoterms Rules. Параллельный импорт. Правила Инкотермс.

Интегрируя изучение языка с предметно-специфическим обучением, преподаватели могут предоставить более целостное образование, готовя студентов к требованиям логистической отрасли.

При обсуждении актуальных тем в английском языке для логистики управление цепочками поставок становится критической областью, требующей специализированных навыков английского языка. Темы, такие как управление запасами, транспортировка и складирование, являются важными компонентами учебной программы. Новые актуальные термины потребуют поиск аутентичного контекста, разработки методических пособий, рекомендаций для заданий и ситуаций возможного общения:

Swap-body — «контейнер-сменный кузов», *Short-sea connection* — «каботажное соединение», *Customs Information Systems (CIS)* — «системы информационного обмена в таможенной сфере (СИСТ)», *Opt for a complete outsourcing* — «отдавать на аутсорсинг», *Track gauge changes* — «смена колесных пар (у железнодорожного состава на границе)», *IATA (International Air Transport Association)* — «Международная ассоциация воздушного транспорта», *ISO (International Standards Organization)* — «Международная организация по стандартизации», *Spare parts logistics* — Логистика запасных частей. Знание подобных терминов важно для обеспечения эффективного управления потоками товаров специалистами по логистике. Понимание международной терминологии таможенных процедур также жизненно важно для специалистов по логистике. Программы английского охватывают также такие темы, как правила импорта/экспорта, документация и соблюдение требований. Тщательное понимание этих процедур и освоение терминологии имеет решающее значение для обеспечения бесперебойного перемещения товаров через границы.

Интеграция технологий в логистику является еще одной важной темой. Использование программного обеспечения для управления логистикой и автоматизированных систем становится все более распространенным в отрасли. Изучение данных тем, освоение ситуаций и терминологии поможет оставаться конкурентоспособными на рынке труда: *Failure-free* — «бесперебойная работа», *Unmanned Aerial Vehicle, drone* — «БПЛА, беспилотник», *IoT (Internet of Things)* — «технология интернета вещей». Включение в учебную программу тем, связанных с технологиями, обеспечивает подготовку студентов к технологическим достижениям в логистической отрасли.

Изучение специфической терминологии, используемой в таможене, имеет решающее значение. Такие термины, как *duty drawback* — «возврат пошлин», *bonded warehouse* — «таможенный склад» и *tariff classification* — «классификация товаров по тарифам», часто используются в таможенной документации и процедурах. Понимание этих терминов необходимо для профессионалов, работающих в таможенных делах.

Регуляторный язык является еще одной критической областью для таможенных специалистов. Они должны быть знакомы с языком, используемым в регуляторных документах, включая юридическую терминологию и специфический язык, используемый в международных торговых соглашениях и таможенных правилах [9]. Обращение к международным

документам подготавливает к сложностям таможенных процедур. Эффективные навыки общения также жизненно важны для таможенных специалистов. Это подразумевает способность переводить с английского языка, писать четкие и краткие отчеты, общаться с международными партнерами и понимать нюансы межкультурного общения. Важно развивать эти навыки для обеспечения успешных взаимодействий в глобальной логистической отрасли.

Один из эффективных методов преподавания английского языка для логистики — это ролевые игры [10, с. 215]. Студенты могут имитировать применяемые в логистике и таможенном деле процедуры, например таможенное оформление, где применяется соответствующая терминология и требуется знание документов. Это помогает им понять практическое применение своих языковых навыков. Такие упражнения предоставляют студентам ценный практический опыт, улучшая их способность применять полученные знания в реальных ситуациях.

Важно понимать культурные нюансы для обеспечения успешного общения в глобальной логистической отрасли. Включение культурных исследований в учебную программу по английскому языку для международной логистики также может быть полезным [11, с. 142]. Студенты могут изучать деловой этикет и стили общения разных стран, что поможет им более эффективно ориентироваться в межкультурных взаимодействиях. Преподаватели должны не только сосредотачиваться на изучении словарного запаса, но и включать реальные задачи и сценарии, отражающие настоящую профессиональную практику.

Практика исследований подчеркивает важность коммуникативных и задачно-ориентированных методов обучения для вовлечения студентов в реальные логистические сценарии. Например, методы обучения, основанные на решении задач (*Task-Based Learning, TBL*), позволяют студентам применять свои знания для решения практических задач, таких как составление контрактов, интерпретация транспортных документов или решение кейсов на основе логистических операций. Через моделирование реальных ситуаций, таких как координация перевозок или ведение переговоров на английском языке, студенты отрабатывают не только языковые, но и аналитические навыки. Использование аутентичных материалов, таких как реальные транспортные контракты, таможенные декларации и накладные, может улучшить понимание студентами того, как используется английский язык в реальной логистике. Такие методы позволяют студентам лучше понять, как английский функционирует в профессиональных логистических контекстах. Изучение английского языка для специальности международной логистики включает в себя решение нескольких задач, включая профессиональную лексику, контекстное понимание и культурные различия.

Эффективные методики преподавания могут помочь преодолеть эти задачи. Интеграция языковых исследований в область международной логистики и таможенных дел дополнительно повышает актуальность

учебной программы по английскому, обеспечивая подготовку к сложностям международной логистики. Фокусируясь на актуальных темах, преподаватели могут подготовить студентов к успешной карьере в логистической отрасли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сосунова, Г. А. Профессионально ориентированная пресса: функционально-семантическая характеристика французских таможенных текстов и их перевод на русский язык: автореферат дис. ... д-ра филолог. н.: 10.02.20 / Сосунова Галина Александровна; Москов. гос. обл. ун-т. — М., 2017. — 53 с.
2. Лихолет, Е. Н. Особенности перевода текстов в логистической сфере (на примере перевода текста в сфере складской логистики) / Е. Н. Лихолет, Н. А. Емельянова // Креативная лингвистика: сб. науч. ст. Вып. 6. — Астрахань: Астрахан. гос. ун-т имени В. Н. Татищева, 2023. — С. 216—219.
3. Гордиенко, Е. А. Профессионально ориентированное иноязычное общение в профессиональной деятельности специалиста таможенного дела / Е. А. Гордиенко // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. — 2014. — № 3 (29). — С. 278—282.
4. Шевцова, Н. В. Роль интерактивных образовательных технологий в системе профессиональной подготовки специалистов в сфере таможенного дела / Н. В. Шевцова, С. Б. Краткова // Профессиональное образование в условиях цифровизации экономики: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Белгород, 17—18 марта 2020 г. — Белгород: Белгород. ун-т кооперации, экономики и права, 2020. — С. 190—199.
5. Корнеева, Л. И. К вопросу о подходах реверсивного обучения при реализации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки специалистов таможенного дела / Л. И. Корнеева, Д. Е. Жданова // Казан. лингвист. журн. — 2021. — Т. 4, № 2. — С. 287—301. — DOI 10.26907/2658-3321.2021.4.2.287-301.
6. Абдуазизова, Д. А. Формирование профессиональной лексики при обучении английскому языку курсантов таможенного института / Д. А. Абдуазизова // Иностранные языки в Узбекистане. — 2020. — № 2 (31). — С. 160—168.
7. Низамеева, А. М. Особенности изучения лексики английского языка с применением корпусного подхода / А. М. Низамеева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. — 2021. — № 10. — С. 91—95.
8. Ничипорук, А. А. Методика обучения профессионально ориентированному дискурсу специалиста сферы «Таможенное дело» на основе применения деловой документации / А. А. Ничипорук, Н. А. Тарасюк // Ученые записки: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. — 2018. — № 1 (45). — С. 173—179.
9. A common Regulatory Language for Trade and Development / The United Nations Economic Commission for Europe. — New York; Geneva: United Nations, 2009. — 45, viii p. — URL: <https://unece.org/fileadmin/DAM/trade/wp6/documents/2009/commonrl.pdf> (date of access: 09.10.2024).
10. Мартынова, И. Р. Способы преподавания английского языка для специальности таможенное дело / И. Р. Мартынова, А. С. Будникова, Е. В. Иванова // Молодежь и системная модернизация страны: сб. науч. ст. 6-й Междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых, Курск, 20—21 мая 2021 г. В 3 т. Т. 2. — Курск: Юго-Запад. гос. ун-т, 2021. — С. 214—216.
11. Бондин, И. С. Иностранный язык в сфере профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: коммуникативный аспект / И. С. Бондин, В. Д. Пономарева // Академ. вест. Ростов. филиала Рос. тамож. акад. — 2022. — № 1 (46). — С. 140—146.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАМКАХ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

А. Л. Отчик

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

Статья раскрывает содержание процессуальной стороны деятельности участников образовательного процесса на основе описания выполняемых ими функций. На этапе подготовки кейса преподаватель реализует научно-исследовательскую, проективную и конструирующую функции. Аудиторная работа преподавателя представлена инструктирующей, организаторской, коммуникативной, управленческой, посреднической, информационной, экспертной и рефлексивной функциями. Обучающиеся в рамках аудиторной работы выполняют ориентационную, идентифицирующую, систематизирующую, исследовательскую, моделирующую, коммуникативную, прогностическую и рефлексивную деятельность. Также в статье описаны критерии и показатели уровня сформированности умений межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; кейс-технология; проблемная ситуация; критерии оценивания.

TEACHING AND LEARNING FUNCTIONS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION CASE-BASED TEACHING

A. L. Otchyk

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, otckyk@bsu.by*

The article deals with the content of the procedural side of teaching/learning activities through the description of functions performed by the participants involved in the educational process based on case studies. Creating educational content a teacher carries out research, project and design functions. Classwork is determined by teacher's functions of an instructor, operator, communicator, manager, facilitator, informant, examiner and reflector, and student's activities: navigation, identification, systemization, research, modeling, communication, forecasting and reflection. The article also covers criteria and indicators of the level of cross-cultural communication skills.

Keywords: cross-cultural communication; case studies; problematic situation; assessment criteria.

Овладение умениями межкультурной коммуникации посредством кейс-технологии реализуется на базе комплекса заданий, каждое из которых предполагает наличие проблемной ситуации и, как следствие, направлено на усвоение нового в процессе последовательной реализации речевых и учебно-познавательных действий по решению проблемы [1, с. 13]. В основе проблемной ситуации лежит противоречие межкуль-

турного характера, которое, при учете интересов и возможностей обучающихся, становится для них субъективной проблемой [2, с. 12], и тем самым вызывает познавательную потребность и целенаправленную деятельность по взаимосвязанному постижению факта иноязычной культуры и переосмыслению соответствующего ему факта родной. Факт культуры можно определить как явление/объект, который обладает яркой культурной идентификацией для носителя иной культуры и характеризуется в рамках своей культуры определенным смысловым весом [3, с. 27]. Результатом вышеописанной деятельности становится создание алгоритма действий в ситуации межкультурного контакта подобной обсуждаемой в рамках кейса.

Процессуальная сторона действий преподавателя и обучающихся в соответствии с выполняемыми проблемными заданиями может быть выражена через их функции, последовательное выполнение которых обеспечивает достижение установленного прогнозируемого результата развития участников учебно-познавательной деятельности.

Работа обучающихся над кейсом выражена в следующих функциях: *ориентационной* (осознание целей, содержания и модели предстоящей учебно-познавательной деятельности, понимание требований к конечному продукту и к активности на учебном занятии), *идентифицирующей* (восприятие проблемной ситуации, осмысление содержания проблемы, ее условий и последствий), *систематизирующей* (определение смысловых, логических связей между фактами), *исследовательской* (изучение дополнительных источников с целью нахождения и аргументации возможных способов решения проблемы), *моделирующей* (разработка программы действий, необходимых для решения проблемы, путем выдвижения альтернативных решений и выработки совместной гипотезы), *коммуникативной* (осуществление речевого взаимодействия с учетом целей и изменяющихся условий речевой ситуации), *прогностической* (определение результативности предложенных решений, изучение их возможностей, эффективности, структурных или содержательных проблем, причин неэффективности), *рефлексивной* (анализ личной и коллективной речевой и учебно-познавательной деятельности).

Деятельность преподавателя, в свою очередь, направлена на координирование работы обучающихся на каждом этапе учебно-познавательного процесса с учетом необходимого уровня его управляемости (репродуктивного, продуктивного или эвристического) и в рамках работы в аудитории сводится к следующим функциям: *инструктирующей* (постановка целей и объяснение особенностей предстоящей учебно-познавательной деятельности), *организаторской* (установление определенного порядка действий учащихся), *коммуникативной* (действие в качестве речевого партнера), *управленческой* (регулирование познавательной деятельности обучающихся посредством отобранного материала), *посреднической* (способствование осознанию обучающимися целей совместной деятельности, помощь в их достижении без принятия какой-либо сторо-

ны в дискуссии), *информационной* (предоставление необходимых для обучающихся сведений), *экспертной* (проведение мониторинга учебно-познавательной деятельности, корректировка возможных ошибок в восприятии проблемной ситуации, создание условий для самооценки обучающимися своей учебно-познавательной деятельности) и *рефлексивной* (организация работы обучающихся по анализу личной и коллективной речевой и учебно-познавательной деятельности).

В случае необходимости самостоятельной разработки кейса преподавателем также осуществляется *научно-исследовательская, проектировочная и конструирующая* деятельность. *Научно-исследовательская* функция предполагает изучение дидактических возможностей кейс-технологии для решения поставленных педагогических задач и анализ последовательности действий преподавателя и обучающихся на каждом этапе ее реализации. *Проектировочная* направлена на определение проблематики, которой будет посвящен кейс, формулирование целей и задач, решаемых в процессе работы над кейсом, определение формы презентации итогового продукта учебно-познавательной деятельности, создание обобщенной модели проблемной ситуации в области выбранной проблематики. А *конструирующая* деятельность в данном случае сводится к поиску аналога обобщенной модели проблемной ситуации в реальной жизни, формулированию проблемной задачи в рамках проблемной ситуации, отбору дополнительного материала для решения кейса, выбору формы работы на всех этапах, определению возможных трудностей, проблем и вариантов выхода из них, разработке проблемных заданий, соответствующих этапам работы над кейсом, и четких инструкций для обучающихся, уточнению критериев и показателей оценивания результатов образовательной деятельности по иностранному языку.

Учитывая особенности проблемного обучения, специфику организации учебно-познавательной деятельности посредством кейс-технологии, а также комплекса развиваемых умений межкультурной коммуникации, целесообразно выделить следующие критерии оценивания: самостоятельность в определении проблемы и ее причин, полнота понимания факта культуры, адекватность высказывания поставленной коммуникативной задачи, культура межличностной коммуникации, вовлеченность каждого участника группы в процесс создания продукта совместной учебно-познавательной деятельности, глубина интерпретации факта культуры, целостность разработанного решения, логичность и связанность высказывания.

Оценка учебно-познавательной деятельности обучающихся по критерию самостоятельности в определении проблемы и ее причин направлена на выявление степени сформированности у них умения видеть в анализируемой проблемной ситуации элемент, вызвавший состояние затруднения, и причины его возникновения, обусловленные другими компонентами проблемной ситуации. В данном случае возможно определение обучающихся, которые сами выявляют, формулируют проблему и

пути ее решения; самостоятельно определяют только один элемент; выбирают способ решения из ряда предложенных.

Полнота понимания факта культуры отражена в постижении своеобразия явлений инокультурной действительности через их сопоставление с соотносимыми явлениями в родной культуре и проявляется либо посредством комментирования факта иноязычной культуры на основании установления обучающимися отличий от факта родной культуры и их причин, либо ее оцениванием лишь на содержательном уровне, либо через полное непонимание.

Адекватность высказывания поставленной коммуникативной задаче выражается в правильности понимания смыслового содержания высказывания в процессе речевосприятия и в его направленности на решение коммуникативной задачи при речепорождении. Шкала оценивания в данном случае включает уровни полного понимания или соответствия высказывания коммуникативной задаче, частичного понимания и абсолютного непонимания/несоответствия коммуникативному намерению.

Следование нормам культуры межличностной коммуникации находит отражение в корректном поведении обучающихся на этапах групповой и коллективной учебно-познавательной деятельности в случае возникающей необходимости выразить свое мнение, (не)согласие, прервать другого участника группы или стимулировать его к выражению своего мнения, обратиться за разъяснениями и ранжируется от следования нормам социального этикета и употребления речевых клише для вежливого выражения коммуникативных задач к соблюдению этикетных норм при отсутствии речевых клише и некорректному поведению в процессе социального контакта.

Критерий вовлеченности каждого участника группы в процесс создания продукта совместной учебно-познавательной деятельности характеризует направленность речевого поведения обучающихся на использование взаимных усилий для достижения поставленной цели и выражается в реализации таких коммуникативных задач, как выражение своего мнения, (не)согласие, выяснение мнения других участников группы, обращение за разъяснениями, и измеряется количеством инициированных реплик.

Под критерием «глубина интерпретации факта культуры» понимается определение способов (не)речевого поведения, адекватного сложившимся условиям межкультурной коммуникации. Шкала оценивания представлена следующими уровнями: эффективность предложенных способов поведения, обоснована особенностями контактирующих культур; характер различий фактов родной и иноязычной культур учтен только частично; наблюдается полное несоответствие разработанного плана действий своеобразию контактирующих культур.

Критерий целостности разработанного решения связан с предметным содержанием высказывания на этапе презентации и отражает, в какой мере оно раскрывает сущность той или иной проблемы: представ-

лены ли ответы на все вопросы, какова степень их обоснования, присутствует ли вывод.

Логичность проявляется в построении последовательного монологического высказывания на основе определенной схемы (введение — основная часть — вывод) и с учетом адекватной последовательности элементов предъявляемой информации. И оценивается посредством определения наличия/отсутствия всех компонентов высказывания и ошибок в логике его построения.

Связность высказывания определяется наличием коннекторов, отражающих последовательность и корреляцию между его компонентами в зависимости от коммуникативной задачи. Фрагментарное использование или полное их отсутствие в речи снижает количество баллов за выполненное задание.

Таким образом, кейс-технология предполагает создание ситуаций практического использования иноязычного кода для детального анализа реальной или вымышленной проблемной ситуации межкультурного характера, поиск и принятие единого решения, результатом которого становится опыт личного взаимодействия с чужой лингвокультурой. Технологизированный характер деятельности всех участников образовательного процесса в свою очередь снижает зависимость его результата от уровня квалификации преподавателя и способствует дифференциации учебных заданий на каждом этапе работы над кейсом, а критерии и показатели сформированности умений межкультурной коммуникации обеспечивают высокую степень объективности оценочного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ковалевская, Е. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.02 / Е. В. Ковалевская; МПГУ. — М., 2000. — 38 с.
2. Зимняя, И. А. Проблемность в обучении неродному языку / И. А. Зимняя // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сборник научных трудов. — Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 1994. — С. 10—16.
3. Алешко, Н. М. Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов младших курсов (языковой вуз, английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Алешко. — Минск, 2013. — 135 л.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫМ ГЛАГОЛАМ

В. В. Ткаченко

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

Обучение фразовым глаголам — важная часть изучения иностранного языка и как навык играет значительную роль для студентов, изучающих английский язык как иностранный. Каждый, кто изучает его, хочет разговаривать на нем не только правильно, но и красиво. Данная статья посвящена особенностям коммуникативного подхода к изучению фразовых глаголов. Большое внимание уделяется проблеме обогащения активного словарного запаса. Автор статьи подчеркивает взаимосвязь между знанием фразовых глаголов и пониманием живой англоязычной речи. Именно это необходимо для успешной коммуникации. Данная статья помогает лучше понять проблемы, связанные с обучением фразовым глаголам и найти пути их разрешения.

Ключевые слова: фразовые глаголы; английский язык; словарный запас; синоним; частица; контекст.

SOME MAIN APPROACHES IN TEACHING PHRASAL VERBS

V. V. Tkachenko

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, tkachenkoVV@bsu.by*

The article discusses the problems and challenges in teaching and learning English phrasal verbs at college level. The two issues of the communicative approach to learning and teaching the English phrasal verbs for beginners are scrutinized. Much attention is given to the issue of accuracy and understanding speech. The author denotes their close interconnection and interdependence to make communication successful. We find out the difficulties connected with choosing the right approach and discuss the typical patterns of activities in the foreign language classroom. We suggest some effective activities for language learners.

Keywords: phrasal verbs; English language; vocabulary; synonym; particle; context.

Фразовые глаголы широко распространены в английском языке, особенно в его устном варианте. Прежде всего, хотелось бы уточнить, что такое фразовые глаголы. Это те же самые глаголы, которые меняются по временам, но в связке с ним идет предлог, и этот предлог существенно меняет его значение [1, р. 31]. Мы уже пришли к выводу, что во многих фразовых глаголах прослеживается логика, и разобрали, как работают некоторые предлоги. Но вопрос в том, с чего начинать изучение: с понимания логики, а потом учить фразовые глаголы, или сначала выучить фразовые глаголы, а потом вникать в их логику. Можно начать с фразовых глаголов. Студенты, которые уже выучили какое-то количество фразовых глаголов и столкнулись с определенными трудностями, имеют о них некоторое представление, но им необходимо найти недостающие кусочки

пазла, чтобы все сложилось в целую картинку. Понимание логики очень важно и особенно полезно тогда, когда студент уже столкнулся с проблемами использования этих фразовых глаголов. Чтобы составить полную картину, необходимо иметь какие-то начальные знания. Студенты должны быть подготовлены, чтобы собрать какие-то разрозненные знания в одну картинку, в одно целое. Как набрать эти кусочки, как выучить эти фразовые глаголы? Можно учить их группами. Чаще всего студентов просят учить их с определенного глагола с разными предлогами. Например: *look up*- искать: *look at* — смотреть на что-то, *look into* — исследовать. Но такой способ не самый лучший, так как во фразовых глаголах самой важной частью является предлог (частица). Кроме того, студенты уже знают базовые глаголы и их основные значения. Таким образом, студентам проще будет понять как использовать частицы, это облегчит студентам процесс изучения фразовых глаголов. Мы можем взять глагол. Подставлять к нему частицы и смотреть, как меняется их значение. С другой стороны взять частицу и подобрать к ней глаголы поможет лучше понять логику фразовых глаголов. Фразовые глаголы часто объясняют при помощи *mind map*, то есть в центре пишется глагол, а от него ведутся лучи к разным предлогам и объясняются их значения. Попросите студентов составить *mind maps* наоборот. В центр ставят предлог. Например: *out*, а от него идут лучи к глаголам, с которыми этот предлог может образовывать фразовый глагол.

figure out run out spread out
speak out OUT pick out
pour out
get in GET get without

Полезно учить фразовые глаголы в ситуативном контексте. Например, все фразовые глаголы, используемые при устройстве на работу. Это может быть вторым этапом в работе с фразовыми глаголами. Начинать необходимо с предлогов, а также лучше составить список самых используемых фразовых глаголов. И их число не должно превышать сотню. Этот способ особенно подходит для начинающих изучать английский язык. Лучше начать с одного предлога и взять несколько глаголов, которые с ним могут употребляться. Мы предлагаем студентам список таких глаголов. Например, мы выбрали около 26 фразовых глаголов с предлогом *out*. Можно учить по 10 фразовых глаголов с разными предлогами: *in, on, away, down*. После ознакомления с этими фразовыми глаголами следует поработать с ситуативным контекстом. Так как студенты уже подготовлены и знают определенное количество фразовых глаголов, мы можем попросить их поместить данные глаголы в контекст. Для преподавателей необходимо подготовить списки наиболее часто употребляемых фразовых глаголов для того, чтобы собрать для студентов инструментарий, состоящий из слов и выражений, которые часто употребляются в речи, и свести этот список к количеству, которое возможно для запоминания. Необходимо объяснить студентам, что нет смысла учить фразовые глаголы

изолированно. Лучше учить их в предложениях и выбирать примеры, которые близки для студента. Основная задача не заключается в том, чтобы выучить как можно больше фразовых глаголов, а необходимо научиться говорить, употребляя эти фразовые глаголы. Необходимо запомнить, как выразить мысль, запоминать как сказать что-то в контексте. Когда студенты учат целые фразы в контексте, у них есть полный образ, который проще запомнить, чем отдельный фразовый глагол. Кроме того, мы разбираем, как этот фразовый глагол ведет себя в языке, с чем сочетается. С фразовыми глаголами существует еще одна проблема. Некоторые фразовые глаголы можно разделять, некоторые — нет, то есть возможность вставить слово между глаголом и частицей.

Например: *Give my book back.*

Некоторые фразовые глаголы нельзя разделять

Например: *get on*. Мы можем сказать только: *get on the bus*. Разделить этот фразовый глагол невозможно. Или *run out of something*, *We are running out of sugar*. Разделить эту фразу мы не можем. Когда мы учим такие фразовые глаголы в контексте, мы запоминаем все предложения, не вдаваясь в такие грамматические понятия как переходные и непереходные глаголы, не углубляемся в грамматику. Контекст очень важен. Где найти правильные примеры предложений с употреблением в них фразовых глаголов? Для этого необходима работа со словарем, а также новости. Студенты вводят изучаемый глагол в *Google*, нажимают на поиск и выбирают вкладку «новости». В заголовках новостей или в первых строках статей студенты могут увидеть, как используется фразовый глагол. Таким образом, студенты находят реальный контекст,

Например: *put out* — выводить из себя. *Putting something out* — идея понятна: что-то куда-то движется. Но мы встречаем статьи с этим фразовым глаголом:

“Put out the Campfire”

“Ammon backyard fire put out in minutes

“At least one person put out of home after kitchen shed fire in Agawam”

“Structure fire put out after burning in Oxnard”

Глядя на все эти статьи из новостей, студенты понимают, что значение *put out* — это погасить, ликвидировать что-либо. В этом случае студенты могут сопоставить случаи употребления фразового глагола, так как перед ними представлены все предложения, в которых используется *put out*. Студентам нет необходимости читать всю статью, достаточно примеров в заголовках и первых строках статей. Это очень полезное упражнение, так как дает всю палитру вариантов употребления фразовых глаголов.

Еще один способ обогатить свой словарный запас фразовыми глаголами — детские книги. В рассказах для детей можно найти огромное количество фразовых глаголов, которые употребляются не самым очевидным образом. Полезным упражнением, особенно для начинающих изучать английский язык, может быть поиск фразовых глаголов. У студентов есть список фразовых глаголов, они просматривают текст, находят глагол, на-

пример *lean*, за ним идут другие слова, а потом предлог *on*. Студенты начинают понимать, как используются фразовые глаголы. Вместо детских рассказов студенты могут использовать любую литературу, которую они читают. В ней полезно находить фразовые глаголы, обращая особое внимание на контекст и его использование. Очень полезным будет ведение записи фразовых глаголов, так как необходимо их не только видеть в контексте и понимать, но и использовать в речи. Так как существует два типа словарного запаса: пассивный и активный, фразовый глагол будет оставаться в пассивном запасе студента до тех пор, пока он не начнет его использовать. Это важный шаг к тому, чтобы включить его в свой активный словарный запас. Для этого полезно составлять юмористические рассказы или истории о своей жизни, работе, учебе, в которых студенты должны использовать все изученные фразовые глаголы. Задания могут включать рецензии на фильмы, книги, собственные мысли. Например:

My story

I am so excited a gorgeous guy asked me out! He is so cute! I can't get him out of my head! Maybe we'll go out for dinner tonight! Or maybe he will take me out dancing. Or we will go to his place to check out a movie! I wonder if he will pour his heart out to me? Eew!!! Not in this outfit! These jeans are worn out and dirty. I need to change my clothes before our date. I am going to run out of work a few minutes early. So I can get ready.

Таким образом, даже в маленьком рассказе можно употребить большое количество фразовых глаголов. Такие задания помогают студентам овладеть фразовыми глаголами и перевести их из пассивного в активный словарь. В целом, к изучению иностранного языка необходимо относиться так же, как к изучению родного языка, стараться больше с ним взаимодействовать: читать, смотреть, слушать, стараться выражать свои мысли письменно, через ведение дневника, и устно, через общение. Все это необходимо делать комплексно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Dainty, P. Phrasal Verbs in Context / P. Dainty. — London: Macmillan Education, 1992. — 72 p.

ОБУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНАЯ ЛОГИСТИКА»

Н. И. Чернецкая¹⁾, Н. А. Костерова²⁾

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

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

Обучению студентов неязыкового вуза англоязычной профессиональной терминологии уделяется особое внимание. Развитие профессиональной компетенции неразрывно связано с обучением терминологической лексике. Новые учебные материалы по логистике, содержащие тексты, лексические и грамматические упражнения, были подготовлены для студентов специальности «Международная логистика» и «Таможенное дело» (спецкурсы по логистике). Данные учебные материалы знакомят обучаемых с лексикой (основные термины логистики), содержащейся в упражнениях и необходимой для успешной коммуникации. В статье даются примеры упражнений для развития навыков и умений употребления терминов в сфере логистики. Данные учебные материалы направлены на развитие профессиональной компетенции обучаемых.

Ключевые слова: термины; лексика; логистика; профессиональная компетенция.

TEACHING OF INTERNATIONAL LOGISTICS TERMINOLOGY

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

^aBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, chenetskaya@bsu.by

^bBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, kosterova@bsu.by

Special attention is paid to teaching students English terminology at non-linguistic universities for professional training. Development of professional competence is closely connected with teaching terminological vocabulary. A new textbook for logistics, containing texts, lexical and grammar exercises has been developed for students of International Logistics and Customs (special courses in logistics). It introduces the vocabulary (basic terms in logistics) necessary for successful communication and includes practice exercises that help learners to acquire key vocabulary in logistics. The given article shows some practice exercises for development of vocabulary skills. The textbook containing teaching materials for students of economics is aimed at the professional competence development.

Keywords: terms; vocabulary; logistics; professional competence.

В рамках вузовского обучения особое внимание уделяется преподаванию иностранного языка, так как такое знание нужно каждому высококвалифицированному специалисту. Важное место в преподавании этой дисциплины отводится иностранному языку профессиональной деятельности, поскольку в настоящее время наблюдается потребность в сотрудниках, хорошо владеющих иностранными языками в сфере профессиональной коммуникации. Введение новой специальности «Между-

народная логистика» на факультете международных отношений, а также спецкурсов по логистике в рамках дисциплины «Таможенное дело» потребовало разработки комплекса учебно-методических материалов для преподавания данной дисциплины в рамках дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности». Данные учебно-методические материалы [1] направлены на развитие профессиональной компетенции с учетом специфики отраслевого, социокультурного фактора общения специалистов международных экономических отношений в сфере международной логистики.

Для успешного общения в области профессиональной деятельности студенту необходимо осознать важность освоения терминологии, что повышает мотивацию обучаемого. Достижение эффективного результата в усвоении терминологической лексики достигается после выполнения ряда упражнений. Обучение начинается с языковых упражнений, после выполнения которых формируются навыки и умения употребления терминов, используемых в сфере логистики.

В комплекс упражнений для формирования навыков и умений использования терминологической лексики входят следующие виды упражнений: найти соответствия терминов английского и русского языков, расшифровать сокращения терминов, подобрать слова согласно предложенным определениям, вставить в предложение пропущенные слова, заменить выделенные в предложении глаголы синонимичными, составить предложение из указанных слов / словосочетаний, соотнести начало предложения и его продолжение, соотнести название контейнера с картинкой. Кроме вышеперечисленных упражнений можно использовать и ряд других, как например: составьте свои предложения из данных слов; составьте словосочетания из предложенных слов, подберите синонимы/антонимы к словам, переведите предложения с русского на английский, заполните кроссворд (сканворд), решите головоломку. В качестве примера приводим упражнения, используемые в пособии.

Exercise 1. Match the words to their Russian equivalents.

- | | |
|-----------------|------------------|
| 1) procurement | a) поставка |
| 2) maintenance | b) приобретение |
| 3) purchasing | c) запас |
| 4) inventory | d) покупка |
| 5) storage | e) обслуживание |
| 6) supply | f) складирование |
| 7) warehousing | g) поддержка |
| 8) support | h) хранилище |
| 9) distribution | i) распределение |

Exercise 2. What do these acronyms stand for?

- 1) 3PL
- 2) HGV
- 3) DC
- 4) LCL

- 5) EDI
- 6) VAS
- 7) RFID
- 8) ISO
- 9) GPS

Exercise 3. Find terms in a word search puzzle.

Dainty, Peter.(1992) Phrasal Verbs in Context. Macmillan Education



Exercise 4. Make up sentences using the words and expressions given below.

- 1) a few, until, ago, years, companies, parts, outsource, used to, only, operations, logistics, of, their.
- 2) the, has led to, globalisation of trade, increasing demand for, services, logistics concepts, in, a, drastic shift, and.
- 3) management, become, has, logistics, complex, a lot, more.
- 4) they, provide, can, who, are looking for, a higher level of service, providers, more comprehensive, solutions, chain, and, supply.
- 5) are facing, logistics providers, today, an, highly, tough, competitive market, and, increasingly.

Exercise 5. Translate into English.

1. До недавнего времени одна компания могла иметь несколько сторонних поставщиков логистических услуг.
2. Глобализация торговли привела к радикальному изменению в концепте логистики.
3. Что касается производителей, логистический менеджмент стал гораздо более сложным.
4. Сейчас они ищут провайдеров, которые предлагают более комплексное решение для цепочки поставок.
5. Сегодня провайдеры работают на рынке с все более жесткой конкуренцией.

В упражнениях должны тренироваться как лексика, подлежащая усвоению, так и грамматические структуры, наиболее часто употребляемые в ситуациях профессионального общения. Например: вставьте в предложение правильную форму прилагательного / глагола в пассивной форме.

Сборник учебно-методических материалов помимо текстов и комплекса упражнений содержит глоссарий терминов в сфере логистики (256 терминов) и русско-английский глоссарий акронимов и сокращений (50). В данном издании дается в основном перевод терминов на русский язык, определения терминов за, небольшим исключением (*bridge grabbing crane*, *Internet of Things (IoT)*, *pallet-jack*), не включались в глоссарий. Однако соотнесение терминов и их определений является заданием во многих упражнениях. В глоссарии термины располагаются в алфавитном порядке. Термины бывают простыми, состоящими из одного слова, и сложными, состоящими из двух, трех и более слов. Особую трудность при переводе согласно исследованию Н. В. Петровой [2] представляют многокомпонентные термины, но в данном глоссарии они практически не представлены. Из общего количества 256, двухкомпонентные термины составляют 20,7 %, трехкомпонентные 7,8 %, четырехкомпонентные представлены в единичных экземплярах: *rail-mounted gantry crane*, *rubber-tyred gantry crane*.

Знание профессиональной терминологии является основой для будущей успешной работы в будущей профессии. Комплекс разнообразных упражнений способствует формированию навыков и умений использовать терминологическую лексику. Среди упражнений наиболее эффективными являются упражнения на поиск соответствия терминов на английском и русском языке, задание расшифровать акронимы и сокращения, требование вставить в предложение пропущенные слова из блока изучаемой лексики и составление предложений из указанных слов и словосочетаний. Особый интерес у студентов вызывает соотнесение названий контейнеров и фотографий этих контейнеров, предлагаемых в учебнике; решение сканвордов, составленных на базе изучаемой лексики. Используемые упражнения способствуют формированию навыков и умений употребления терминов логистики не только в учебной деятельности, но и в будущей профессиональной коммуникации. Используемый комплекс разнообразных упражнений поможет студентам расширить словарный запас и самостоятельно работать в выбранной специальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Натуркач, М. В. Введение в логистику = Introduction to logistics: учеб.-метод. материалы / М. В. Натуркач, Н. А. Костёрова, Н. И. Чернецкая. — Минск: БГУ, 2024. — 43 с.
2. Петрова, Н. В. Многокомпонентные термины сферы транспортной логистики современного английского языка: структура и особенности перевода на английский язык / Н. В. Петрова // Филология: научные исследования. — 2017. — № 3. — С. 86—97. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=23174 (дата обращения: 11.09.2024). DOI: 10.7256/2454-0749.2017.3.23174.

СЕКЦИЯ 1

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

М. Ф. Арсентьева

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

В статье рассматривается модель формирования общекультурной компетенции у студентов юридических специальностей. Определены и описаны роль и основные аспекты подхода, систематически исследуемого культурологические измерения права. Рассмотрено такое понятие как культурная концепция в процессе преподавания права. В качестве практической составляющей представим анализ влияния культуры на преподавание юридических дисциплин с точки зрения двух отраслей права: конституционного и уголовного.

Ключевые слова: подход; компетентность; компетенция; юридическое образование; иноязычная культура.

GENERAL CULTURAL COMPETENCE AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS

M. F. Arsentsyeva

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, arsentsyeva@bsu.by*

The article considers the model of formation of general cultural competence in students of legal specialties. The role and main aspects of the approach systematically investigated cultural dimensions of law are defined and described. Such a concept as cultural concept in the process of teaching law is considered. As a practical component, we present an analysis of the influence of culture on the teaching of legal disciplines from the point of view of two branches of law: constitutional and criminal.

Keywords: approach; competence; competence; competence; legal education; foreign language culture.

В настоящее время общество испытывает потребность в компетентных специалистах с высшим образованием. Не является исключением и подготовка будущих юристов. Формирование общекультурной компетенции позволяет выпускникам юридических вузов обеспечить успешную деятельность. Как показывает практика, данная компетенция как элемент профессиональной компетентности, считается одной из важнейших

компетенций в международно-правовых сделках. Необходимо подчеркнуть, что важность знаний о культуре страны изучаемого языка заключается в том, что правовые споры возникают не столько из-за языковых трудностей, сколько на культурном уровне. В правоотношениях незнание культуры другой стороны является прежде всего причиной недоразумений или ошибочных суждений, которые могут даже привести к юридическим спорам.

Хотя проблема профессионального взаимопонимания представителей разных слоев и культур все чаще занимает место в академическом дискурсе, следует отметить, что в юридической науке не существует четко определенного понятия правовой культуры. Ключевой вопрос заключается в том, в какой степени ученые-юристы придают культурной компетенции конститутивное значение по отношению к пониманию права страны изучаемого языка. Для преподавания языка специальности в сфере юриспруденции был разработан подход, направленный на разнообразие и сложность культурных измерений юридических текстов. Кроме того, необходимо подумать и о том, в какой степени этот подход может способствовать более глубокому, культурно приемлемому пониманию права, как учебной дисциплины.

Целью данной статьи является описание теоретической основы для междисциплинарного сотрудничества в юридической сфере. Преподавание языка специальности у будущих юристов на факультете международных отношений БГУ до сих пор было ориентировано, в первую очередь, на дидактику преподавания языка специальности и лингвистическую подготовку в сфере юриспруденции. Однако, проанализировав потребность в знании иностранного языка в юридических профессиях, приобретение культурных знаний стало теперь важной составляющей в подготовке высококвалифицированных специалистов. Таким образом, овладение общекультурной компетенцией является важным требованием для выпускников университета. Понимание культурных особенностей законодательства разных стран может быть ключевым для успеха в юридической практике. От будущих специалистов ожидают не только знаний законов и умений их применять, но и понимания социокультурной обстановки. Данный вопрос является весьма актуальным. Теоретические исследования известны как в зарубежной, так и в отечественной практике.

Особенно ярко, на наш взгляд, актуальность исследования отражена в работе С. Л. Троянской [1, с. 19—23]. Ученый представляет модель общекультурной компетенции в виде совокупности, которая включает когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты. Данная классификация полностью отражает практическую направленность выпускника в исполнении его профессиональных задач. Когнитивный компонент связан с восприятием и усвоением объектов культуры. Ценностно-ориентационный является показателем развития общей культуры студента, он ориентирован на освоение культурно-образовательного пространства. Коммуникативно-деятельност-

ный компонент имеет операционно-поведенческую составляющую. Профессиональное образование направлено на подготовку общекультурной и компетентной во многих областях личности [2, с. 23—35]. Для успешного учебного процесса важны все три направления.

Интересным, на наш взгляд, является подход зарубежных ученых [3; 4] к определению культурологической концепции, представляющей собой возможность теоретически исследовать культурные аспекты учебной дисциплины «Правоведение» во всем ее разнообразии и сложности. Скорее всего, данная концепция выделяется в эпистемологическом смысле, который рассматривает культурные знания как важную предпосылку для понимания права в его культурно-связанных измерениях.

Это вносит существенный вклад в понимание права страны изучаемого языка, так что преподавание иностранного языка перестает быть просто предметным, а становится существенной частью подготовки высококвалифицированных кадров в сфере юриспруденции. Реалии жизни, которые нас окружают и которым мы придаем важное значение, понимаются как проявления человеческого интеллекта или как культурные факты.

Чтобы сделать жизненные факты осязаемыми, придать им смысл и наполнить содержанием «открытое коммуникативное пространство» [3, с. 23—35], культура сегментируется на управляемые единицы. Эти единицы представляют собой культурные феномены, с которыми мы встречаемся в текстах. Цель состоит в том, чтобы объяснить эти явления или факты через концепцию контекста, отвечая на типично юридические вопросы: «кто», «что», «где» или «когда». Таким образом можно получить информацию о среде, в которой происходят культурные явления. В зависимости от соответствующего интереса к познанию исследование текстов может концентрироваться только на отдельных словах, выражениях из нескольких слов или на всем тексте. Это означает, что студент приобретает свои культурные знания через текстовые исследования этих контекстов.

Таким образом, как считает ученый, культура возникает благодаря постоянной интерпретации реалий окружающей нас жизни. Отношения между людьми и их окружением складываются также в процессе интерпретации и могут быть поняты как постоянное построение культурных знаний, так как они приобретаются только в процессе конструктивной интерпретации. Эти знания составляют цепь, состоящую из культурной информации, т. е. культурной компетентности. С методологической точки зрения интерпретации образуют важный мост между преподаванием иностранного языка и правовой дисциплиной.

Итак, в процессе преподавания языка специальности у юристов культурные знания формируются на основе текстов, поскольку тексты обычно являются отправной точкой, средством и результатом юридической деятельности. А приобретаются они посредством интерпретации юридических текстов, в которых представлен культурный контент.

Работая с определенными типами юридических текстов, открывается доступ к культурным явлениям, имеющим отношение к пониманию, позволяя понимать юридические тексты как в культурном, так и в правовом контексте: право рассматривается с точки зрения культуры. Таким образом, исследование культурных аспектов юридических текстов не только ограничивается изучением и преподаванием иностранных языков, но и вносит значительный вклад в понимание права страны изучаемого языка.

Анализируя процесс преподавания языка специальности у будущих юристов, имеет смысл рассмотреть саму работу над переводом юридических текстов с лингвистической точки зрения и значение, которое придается овладению культурой изучаемого языка в учебном процессе. Глубокое знание культурных аспектов и концепций права является предпосылкой для адекватного понимания другой правовой системы и, помимо этого, процессов правовой гармонизации в Европе. Культуре отводится центральное значение в понимании права страны изучаемого языка. Эта многоязычная и мультикультурная среда приближает переводчика к сравнительному правоведению, поскольку рассмотрение права происходит не только на языковом уровне, но и имеет дело с культурными аспектами юридического содержания. В Европейском союзе перевод юридических текстов играет важную роль в процессах гармонизации права, поскольку он больше ориентирован на юридическое содержание, чем на чисто лингвистические аспекты. Переводческие проблемы, в частности, отображают вопросы, с которыми сталкиваются не только переводчики, но и процесс гармонизации европейского законодательства в целом. В этом случае необходим междисциплинарный подход, ведущий к глубокому пониманию другого закона. Это требует знаний как иностранного языка и права, как учебной дисциплины, так и культурологии.

В качестве практической составляющей представим анализ влияния культуры на преподавание юридических дисциплин с точки зрения двух отраслей права: конституционного и уголовного. Эти отрасли актуальны для преподавания как с точки зрения самого подхода, направленного на разнообразие и сложность культурных измерений юридических текстов, так и содержания.

Выявленная ранее потребность в культурном понимании права страны изучаемого языка подтверждается культурно-ориентированной теорией конституционного права [4, s. 20]. Создатели законодательных актов или представители органов власти имеют тесную связь с культурой страны. Конституция не возникает из ничего, поскольку участвующие в ее составлении авторы полагаются на существующие «материалы как на строительные блоки конституции» [4, s. 32]. Таким образом, конституционные тексты являются продуктом процессов культурной передачи, т. е. находятся под влиянием культурных факторов.

Обучение культуре и знания о стране изучаемого языка играют важную роль также и в интерпретации конституции, т.к. тексты, посвященные

Конституции, интерпретируются в их культурном контексте. С методологической и герменевтической точки зрения также и сами интерпретации претерпевают культурное влияние. Интерпретируя статью, переводчики прибегают к историческим, телеологическим и культурным аспектам. Таким образом, они несут исключительную ответственность за толкование конституции.

Культурологический подход характерен и для уголовного права. Уголовное право стало важной частью в контексте процессов глобализации. Преступность пересекает национальные границы. Кроме того, европейские процессы гармонизации, интернет, экономическая и экологическая преступность демонстрируют интернационализацию этой отрасли права. В ней наиболее четко отображена методологическая теоретическая основа, в которой наукам о культуре придается существенное значение. Право и культурология рассматриваются не как конкурирующие или взаимоисключающие дисциплины, а, скорее, как взаимодействующие дисциплины. Культурологический подход в значительной степени способствует более глубокому пониманию права посредством соответствующей культурной информации и, таким образом, нацелен на основную область юридической науки. Ввиду этого юристы-криминалисты все чаще признают, что, невозможно адекватно понять культурный правовой контекст без сотрудничества с другими дисциплинами.

Таким образом, обучая языку специальности будущих юристов, необходимо придерживаться подхода культурологического исследования с юридической точки зрения. В вышеуказанных примерах культура выполняет смыслообразующую функцию, поскольку право может быть понято только в его связи с культурой страны изучаемого языка. Такое понимание культуры выражается на теоретическом уровне как потребность в междисциплинарном сотрудничестве с культурологией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Троянская, С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования / С. Л. Троянская // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 2. — С. 19 — 23.
2. Синякова, М. Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента / М. Г. Синякова // Междунар. журн. экспериментального образования. — 2010. — № 9. — С. 23—35.
3. Konnersmann, R. Kulturphilosophy zur Einführung / R. Konnersmann. — Hamburg: Junius Verlag, 2003. — 196 s.
4. Häberle, P. Verfassungslehre als Kulturwissenschaft / P. Häberle. — Berlin: Duncker Humblot Verlag, 1982. — 203 s.

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С. А. Дубинко

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

В статье рассматривается роль мотивации в языковой подготовке будущих специалистов. Цель работы — показать, что формирование комплекса необходимых компетенций тесно связано с изучением вопросов мотивации студентов, как внутренней, общеучебной, так и внешней, связанной с их будущей профессией. Подчеркиваются, что проблемное обучение с использованием современных образовательных технологий повышает мотивированность студентов и создает условия для эффективного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: мотивация; проблемное обучение; инновационные технологии; интеллектуальная деятельность

MOTIVATION AS A FACTOR OF OPTIMIZATION OF THE LEARNING PROCESS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

S. A. Dubinko

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

The article studies the role of motivation in the language training of future specialists. The purpose of the study is to show that the formation of a set of necessary competencies is closely related to the study of issues of student motivation, both internal, general educational, and external, related to their future profession. The article emphasizes that modern educational technologies in problem-based learning increase the motivation of students and create conditions for effective teaching of a foreign language.

Keywords: motivation; problem-based types of educational activities; innovative technologies; intellectual activity

Для успешного обучения, как и известно, большое, если не решающее значение имеет мотивация студентов. Степень мотивации в процессе обучения — это степень заинтересованности в выполнении учебных заданий, которая обуславливает степень их активности в учебном процессе. В основе мотивации лежит понимание студентом полезности и необходимости выполнения учебных заданий, а также предвосхищение чувства удовлетворенности, получаемого при достижении поставленной цели. Специфика обучения иностранным языкам требует рассмотрения мотивации в нескольких аспектах. С одной стороны, это внешняя общеучебная мотивация, которая непосредственно связана с познавательной активностью студентов для успешного овладения иностранным языком в рамках будущей профессии с целью использования его в качестве важного инстру-

мента в повышении своего профессионального уровня. С другой стороны, это внутренняя естественная мотивация — мотивация выполнения языковых, коммуникативных задач, которые приближают студентов к реализации мотивации первого аспекта. Динамичное сочетание двух аспектов является конечной целью, как для студентов, так и для преподавателей, которые составляют контент и алгоритм учебной деятельности. Поэтому в учебных программах мы закладываем в качестве основных задач формирование профессиональной, языковой, коммуникативной, социокультурной компетенций, овладение которыми формирует будущего специалиста международного дела, делает их конкурентно способными на рынке труда. В формировании этого комплекса компетенций мы выделяем следующие группы учебных задач: извлечение информации из общенаучных, научных текстов, текстов профессиональной направленности, представленных в письменной форме; получение информации в ходе обмена мнениями на научных конференциях, в дискуссиях; подача собственной информации при участии в конференциях, дискуссиях, в процессе научного общения; подача собственной информации в форме научной статьи, реферата, сочинения, эссе или другой форме письменной коммуникации. Ориентация на преимущественное использование иностранного языка как средства профессиональной языковой подготовки выдвигает требования к учебным программам: необходимость отбора сфер общения, проведения тщательного коммуникативного контроля с учетом экстралингвистических и социокультурных факторов речевого поведения.

Стремление к решению языковых, коммуникативных, профессиональных задач непосредственно стимулируется установлением прочных традиций обсуждения, выражения своей точки зрения, участием в дискуссии, высокой мотивированностью усвоения предметно-тематического содержания и такой трактовкой содержания этого материала, при которой удовлетворение познавательных потребностей студентов возможно лишь в ходе решения проблем. Этому способствуют проблемно-полемиические виды работы, наличие и постепенное усложнение мыслительно-речевых задач, что влечет за собой повышение естественной мотивированности речевого общения [1, р. 54—62]. Центральной проблемой в этом процессе является поиск путей для создания у студентов необходимой мотивации решения постоянно усложняющихся мыслительно-речевых задач, вытекающих из соответствующего содержания учебного процесса и учебного материала.

В современной методике преподавания иностранных языков существует много способов и технологий повышения мотивации, как внешней, общеучебной, так и внутренней, естественной. В арсенале каждого преподавателя есть апробированный способ — метод организации и ведения дискуссии. Этот метод используется практически в каждой из современных инновационных технологий, поскольку удовлетворяет требованиям развития творческого потенциала студентов, критического мышления, умений логично и аргументировано строить свои суждения, уважая мне-

ния собеседников. Этот метод предполагает проблемность ситуации и инициирует заинтересованное участие студентов в коммуникации в рамках подготовленной и неподготовленной речи [2, с. 156—160.]. Движущей силой дискуссии является необходимость постоянного обогащения словарного запаса.

Хорошо подготовленная дискуссия ограничивает стремление студентов обходиться речевыми трафаретами и вместе с тем предоставляет им благоприятную основу для развития профессионально значимых компетенций. Дискуссия используется как форма проблемного, развивающего обучения, симуляции как вида социальных технологий, проектной технологии игрового типа (ролевая игра), приема «мозговой атаки» и иных инновационных технологий. Каждая из этих форм речевого взаимодействия сопровождается этапом подведением итогов, которое включает анализ и оценку процесса работы группы в целом и каждого участника в отдельности. Этап завершается дискуссией, описанием выводов, выявлением спорных вопросов, анализом причин, приведших к тем или иным результатам, анализом и исправлением допущенных ошибок (преимущественно речевого и социокультурного характера). Итоги таких форм работы обобщаются студентами в форме устного сообщения-репортажа, в котором студенты демонстрируют умения самоанализа, самонаблюдения, творческий подход к решению проблемы. Их задача — придать образовательному процессу на иностранном языке коммуникативный характер, практическую направленность, включая «обучение в сотрудничестве» [3, с. 65—70]. Они нацелены на результаты индивидуального творческого самовыражения, повышение мотивации обучения и стимулирование речемыслительной активности, умение работать в команде, исполняя разнообразные социальные роли, готовность к индивидуальной, самостоятельной познавательной-поисковой деятельности благодаря работе в сотрудничестве.

Своеобразие таких методических приемов состоит в том, что они приближают учебное занятие к тому, что понимается под идеальным групповым диалогом, с одной стороны, а с другой — подводит к спонтанному включению в речь студентов такого языкового материала, который до этого, возможно, использовался ими крайне редко или вообще не использовался, т. е. происходит активизация нового лексического материала, обогащение словарного запаса. В ходе выполнения таких форм работы студенты учатся убедительно отстаивать свою позицию, при этом уважая мнения других. Успешным в рамках дискуссии является прием «провоцирования», когда один из участников или ведущий дискуссии выражает точку зрения, которая звучит совершенно противоположно мнению большинства участников. В таких случаях иногда приходится прервать дискуссию, чтобы дать возможность участникам сконцентрироваться на аргументах в пользу своей точки зрения и языковых способах ее выражения, а также на обдумывании ряда вопросов в этом контексте. Как видим, работа в проблемном дискуссионном поле с использованием современ-

ных образовательных технологий является эффективной формой повышения как внутренней, так и внешней мотивации.

Качественные критерии оценки группового диалога включают в себя: 1) самостоятельность речевой деятельности студентов; 2) непрерывность группового диалога; 3) логическая последовательность и взаимосвязь реплик участников беседы. Специфически дискуссионные критерии оценки группового диалога подразумевают: 1) степень аргументированности и контраргументированности высказываний; 2) адекватное использование языковых средств аргументации и убеждения; 3) степень полемичности высказываний; 4) активность студентов в поиске и использовании информации из других областей знаний; 5) языковая точность, правильность речи.

Таким образом, обучение иноязычному общению с использованием мотивационных стимулов происходит при таких условиях и при такой подаче информации, которая вызывает у студентов потребность в творческом подходе к учению, выражающемся в максимальной реализации языкового и речевого опыта студентов в разнообразных условиях естественной коммуникации. Основным объектом мотивации для студентов-международников, как показывает опыт преподавания, является создание условий для обогащения словарного запаса с помощью активизации нового языкового материала из общебытовой, профессиональной, общенаучной, социокультурной сфер общения, что является предпосылкой эффективного обучения иностранному языку.

Большую роль в поддержании мотивированности студентов в изучении иностранного языка играет продуктивный характер интеллектуальной деятельности будущих специалистов-международников. Для этого используются такие формы работы как совместные мероприятия со студентами партнерских вузов, в том числе в режиме *on-line*, обсуждение результатов учебной и научно-исследовательской деятельности в формате международных научных конференций на английском языке по тематике из профессиональной области студента. Такое участие дает возможность обсудить результаты научных достижений, вдохновиться новыми творческими идеями в продвижении своих проектов в рамках блиц-встреч в формате *elevatorpitch*, рассмотреть самые выгодные и перспективные разработки. Подобного рода мероприятия, которые носят междисциплинарный характер и способствуют обучению языку специальности, повышают заинтересованность в результатах изучения иностранного языка. Студенты активно участвуют в международных конкурсах эссе, видеороликов на английском языке, занимают призовые места, что находит постоянное отражение на сайте факультета. Большую роль в этом призваны сыграть инновационные средства обучения, активное использование таких форм создания своего собственного творческого продукта как стартапы, презентации своих проектов и др. Этот режим должен предусматривать различные типы обратной связи и упреждающие механизмы, определяющие возможность становления самоконтроля и самокоррекции на различных уровнях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ryan, R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions / R. M. Ryan, E. L. Deci // Contemporary Educational Psychology. — 2000. — Vol. 25, N 1. — P. 54—67. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202> (date of access: 12.04.2023).
2. Безбородова, М. А. Мотивация в обучении английскому языку / М. А. Безбородова // Молодой ученый. — 2009. — № 8 (8). — С. 156—160. — URL: <https://moluch.ru/archive/8/567/> (дата обращения: 13.07.2024).
3. Косинская, Е. В. Роль английского языка в бизнесе / Е. В. Косинская // Территория науки. — 2014. — №6. — С. 65—70.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ КОЛЛИЗИИ ОМОНИМИИ, ПАРОНИМИИ, СИНОНИМИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М. В. Натуркач¹⁾, О. А. Карпович²⁾

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

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

В статье анализируются трудности, возникающие при изучении и использовании английских слов с похожим звучанием или написанием, таких как синонимы, антонимы, омонимы, паронимы, омографы, омофоны, омоформы. Эти лексические явления приводят к ошибкам как среди изучающих английский как второй язык, так и среди носителей. Особое внимание уделяется необходимости контекстуального подхода к изучению таких слов, что способствует пониманию нюансов значений и правильному использованию лексики в речи. В статье подчеркивается важность подобных лексических явлений при изучении английского для специальных целей дифференциации близких по форме и значению слов, включая новые слова и пары, появляющиеся в современном языке.

Ключевые слова: значение слов; омонимы; перевод; контекст; лексические ошибки; изучение английского языка.

LEXICAL COLLISIONS OF HOMONYMY, PARONYMY, AND SYNONYMY IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

М. V. Naturkach^a, O. A. Karpovich^b

^aBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, naturkach@bsu.by

^bBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, karpovOA@bsu.by

The article analyzes the difficulties encountered in learning and using English words with similar sounds or spellings, such as homonyms, paronyms, homographs, and homophones. These lexical phenomena lead to errors among both learners of English as a second language and native speakers. Special attention is given to the necessity of a contextual approach to studying such words, which promotes their correct usage in speech. The importance of differentiating words that are similar in form and meaning, including new words and pairs emerging in modern language, is emphasized.

Keywords: word meaning; homonyms; translation; context; lexical errors; English language learning.

Изучение английского языка как второго (*ESL*) и специального (*ESP*) сталкивается с множеством лексических трудностей, связанных с похожим звучанием или написанием слов. Эти трудности могут возникать даже у носителей языка. В русском и английском языках существуют синонимы, антонимы, омофоны, паронимы, омографы и омоформы, которые создают определенные проблемы при восприятии и переводе.

Их изучение в контексте необходимо для понимания речевой ситуации и правильного использования.

Изучение тематики как в рамках английского для специальных целей (ESP), так и общего английского языка не обходится без обращения к современным медиаресурсам. Часто только онлайн поиск и использование визуализации поможет найти актуальный перевод для искомых лексических единиц. Так и в случае со словами *baseboard* и *skirting board* — «плинтус» при изучении темы «Мой дом». Особого внимания требует изучение лексических явлений и коллизий в международном контексте.

Синонимы — это слова, различные по звучанию и написанию, но сходные по лексическому значению. Требуется понимание оттенков их значений и стилистики для использования в речи.

Антонимы имеют противоположные значения. Дж. Лайонс подчеркивает, что «антонимы играют ключевую роль в понимании семантических отношений в языке» [1, с. 230].

Омонимы — это слова, разные по значению, но одинаковые по написанию. Английский язык богат омонимами, возникшими из-за распада многозначных сов, грамматических преобразований, что может вызывать значительные трудности при переводе и интерпретации текста [2, с. 274].

Примеры паронимии также рассматриваются при изучении английского. Паронимы — это однокоренные слова одной и той же части речи, близкие по значению и звучанию. Их правильный перевод и выполнение упражнений способствуют овладению языком. Интерес для изучения представляют неологизмы-паронимы, словослияния, например: *cellfish* (*refers to a person who continues to use their cell phone even when it is rude or inconsiderate to do so: He was being so cellfish at dinner, constantly checking his phone instead of talking to us*);

giraffiti (*is a playful term combining «giraffe» and «graffiti», referring to graffiti that is placed in high or hard-to-reach places: “The artist’s giraffiti on the top of the building was impressive and hard to miss»*);

screenager (*a teenager who spends a lot of time in front of screens, such as computers, tablets, and smartphones: As a screenager, he is always glued to his phone or compute*) [3, с. 224].

Часто речь идет о паронимических парах. Выделяют паронимические пары префиксального типа (*irrelevant* — «несущественный» и *relevant* — «релевантный»; *implication* — «импликация» и *explicitation* — «экспликация»; *implicit* — «подразумеваемый» и *explicit* — «явный»; *precede* — «предшествовать» и *proceed* — «продолжать»; *inhale* — «вдыхать» *exhale* — «выдыхать») и суффиксального типа (*interviewer* — «интервьюер» и *interviewee* — «опрашиваемый»; *employ* — «нанимать» и *employee* — «работник» *actor* — «актер» и *actress* — «актриса»)

Омографы — это слова, которые пишутся одинаково, но произносятся по-разному и имеют разные значения. Сравним: *lead* — «вести» / *lead* — «свинец» *object* — «предмет» / *object* — «возражать»; *tear* — «слеза» / *tear* — «рвать».

Омофоны — это слова, которые звучат одинаково, но имеют разные значения и написание. Сравним *bare* — «голый» и *bear* — «медведь»; *peace* — «мир» / *piece* — «кусок»; *sea* — «море» / *see* — «видеть»; *their* — «их» / *there* — «там». Омографы, как и омофоны могут создавать сложности в устной и письменной коммуникации [4, с. 82].

Омоформы — это слова, совпадающие лишь в отдельных формах (той же части речи или разных частей речи). Например: *wind* — «ветер» / *wind* — «заводить»; *row* — «ряд» / *row* — «грести». Омоформы также могут затруднять понимание текста, встречаясь в разных контекстах.

На занятиях по английскому языку требуется уделять время работе с наиболее часто встречаемыми лексическими коллизиями такого рода.

Farther / further (более отдаленный; дальше / дальнейший; далее).

Farther (прилагательное) используется, когда имеется в виду физическое расстояние, например, если вы бежите дальше, чем ваш друг. В нем есть слово «*far*», чтобы помочь запомнить. Например, *The pilots traveled farther and longer in a gas balloon than anyone in history*, «Пилоты пролетели на газовом шаре дальше и дольше, чем кто-либо в истории».

Further (прилагательное) означает фигуральное расстояние, когда две вещи отдаляются друг от друга в плане идеалов, согласия или мыслей. Например, *nothing could be further from the truth*, «это далеко от истины» или *But the agency sought to go further, by exploring the reasons for those deficiencies*. «Но агентство стремилось пойти дальше, изучая причины этих недостатков».

Epecially / specially (особенно; специально / особо; специально).

Epecially «особенно» (наречие) описывает что-то, что можно выделить как лучшее или большее. Например, *Basketball players are especially tall*, «Баскетболисты бывают особенно высокими» или *Nutrients are especially important for eyes*, «Питательные вещества особенно важны для глаз». *Epecially* — более официальный вариант, а *specially* — неофициальный.

Specially «специально» (наречие) означает «для особой цели». Например, *Specially trained dogs support blind and visually impaired people*. «Специально обученные собаки помогают слепым и слабовидящим людям» или *Children will enjoy the playgrounds specially created for them*, «Детям понравятся специально созданные для них игровые площадки».

Lay / lie (класть, положить что-либо в/на / лежать; лгать, обманывать).

Lay «класть, положить» (глагол) означает аккуратно положить что-то куда-то. Например, *Lay the books on the table*, «Положите книги на стол». *Lay* — это неправильный глагол в английском языке, нужно запомнить вторую и третью формы глагола *lay — laid — laid*. Например, *She laid the baby on the bed*. «Она положила малыша на кровать».

Lie «лежать» (глагол) означает находиться в горизонтальном положении на поверхности. Например, *to lie in bed*, «лежать в постели» или

to lie on a beach, «лежать на пляже». *Lie* также является неправильным глаголом, *lie — lay — lain*. Нужно обратить внимание студентов, что *lie* «лежать» в прошедшем времени имеет форму *lay* и совпадает с инфинитивом глагола *lay* «класть, положить». Например, *For years the letter lay in a box in the attic*. «Долгие годы письмо лежало в коробке на чердаке».

Lie «лгать, обманывать» (глагол) — говорить или писать что-то неправдивое, чтобы обмануть кого-то. Например, *He often lies to his father*. «Он часто врет своему отцу». Главное, что нужно запомнить о глаголах *lay* и *lie*, — после глагола *lay* употребляется прямое дополнение без предлога, а после *lie* — нет.

Emigrate / immigrate / migrate (эмигрировать / иммигрировать / мигрировать; переселяться).

Emigrate «эмигрировать» (глагол) означает покинуть свою страну, чтобы уехать и жить в другой. Например, *They are thinking of emigrating to New Zealand*. «Они подумывают об эмиграции в Новую Зеландию».

Immigrate «иммигрировать» (глагол) означает приехать жить в другую страну. Например, *She immigrated with her parents in 1899 and grew up on Long Island*. «Она иммигрировала с родителями в 1899 году и выросла на Лонг-Айленде».

Migrate «мигрировать» (глагол) означает подвергаться миграции, передвигаться из одной области в другую. Например, *Many birds migrate from Europe to African forests for the winter*. «Многие птицы мигрируют на зиму из Европы в африканские леса» или *Every year millions of people leave their homes in the countryside and migrate towards urban centers both within their own countries and across borders*. «Каждый год миллионы людей покидают свои дома в сельской местности и мигрируют в городские центры как внутри своих стран, так и за их пределами».

Border / boarder (граница / пансионер).

Border «граница» (существительное) — это линия, разделяющая две страны или государства. Например, *the border between France and Spain*, «граница между Францией и Испанией» или *We crossed the border from Germany into Austria*. «Мы пересекли границу между Германией и Австрией».

Boarder «пансионер» (существительное) — учащийся, живущий в пансионе. Например, *There were 122 boy boarders in three dormitories, all aged between 13 and 15 years*. «В трех общежитиях проживали 122 мальчика-пансионера в возрасте от 13 до 15 лет» или *From September he joined his older brother Erasmus attending the nearby school as a boarder*. «С сентября он вместе со старшим братом Эразмом посещал расположенную неподалеку школу как пансионер».

Accept / except (принимать / кроме; за исключением).

Accept «принимать» (глагол) означает согласиться принять то, что вам предлагают. Например, *to accept an invitation/offer*, «принять приглашение/предложение» или *Do you accept credit cards?* «Принимаете ли Вы к оплате кредитные карты?»

Except «кроме; за исключением» (предлог) означает не включая в себя конкретный факт, вещь или человека. Например, *The boat sails from Oban every day except Sunday*. «Лодка отправляется из Обана каждый день, кроме воскресенья» или *Everyone passed the exam except for Rory*. «Все сдали экзамен, кроме Рори».

Economic / economical (экономический / экономичный; экономный).

Если нужно прилагательное, относящееся к экономике, используйте слово *economic*. Например, *Our entire efforts are focused on economic development*. «Все наши усилия направлены на развитие экономики» или *This can only be achieved through economic growth*, «Этого можно достичь только благодаря экономическому росту».

Economical «экономичный; экономный» (прилагательное) означает способствующий экономии, требующий умеренных затрат. Например, *What's the most economical way of heating this building?* «Какой самый экономичный способ отопления этого здания?» или *There's increasing demand for cars that are more economical on fuel*, «Растет спрос на автомобили, которые более экономичны в расходе топлива».

Historic / historical (важный или вероятно важный в истории / связанный с изучением вещей из прошлого).

Historic «исторический» (прилагательное) означает важный или вероятно важный в истории. Например, *a historic moment for our country*, *historic deal*, «исторический момент для нашей страны», «исторический договор». *The signing of the peace treaty was a historic event*, «Подписание мирного договора было историческим событием».

Historical «исторический» (прилагательное) означает связанный с изучением вещей из прошлого. Например, *historical details of your ancestors*, «исторические детали о ваших предках». *The museum has many historical artifacts*, «В музее много исторических артефактов».

Weather / Whether (погода / союз «ли»).

Weather «погода» (существительное) означает состояние атмосферы в определенное время и в определенном месте, например, если жарко, холодно, солнечно и т. д. Например: *The flight was delayed because of bad weather*, «Рейс был задержан из-за плохой погоды».

Whether «ли» (союз) используется для выражения сомнения или выбора между альтернативами. Например: *She asked whether he was coming to the meeting*, «Она спросила, придет ли он на встречу»

При изучении международной тематики проблема понимания омонимии может иметь существенное значение.

Precaution / Precautionary (предосторожность / предупредительный; предосторожный).

Precaution означает действие, предпринимаемое для предотвращения возможных неприятностей или опасностей. Например: *Driving alone at night can be dangerous, so always take precautions*, «Езда в одиночку ночью может быть опасной, поэтому всегда принимайте меры предосторожности».

Precautionary «предупредительный, предосторожный» означает предпринимаемый для предотвращения возможных неприятностей или опасностей (*precautionary measure*), например: *The experts made it clear that this was a useful precautionary measure, to which States might turn if necessary, given that no sanctions were being provided for in the text of the convention*, «Эксперты напомнили, что в данном случае речь идет только о мере предосторожности, к которой государства могли бы прибегать в случае необходимости, и что сама конвенция не предусматривает никаких санкций» [5, p. 3].

Лексические явления, такие как синонимы, антонимы, омонимы, паронимы, омографы и омоформы, представляют значительные трудности для изучающих английский как второй (*ESL*) или специальный (*ESP*) язык. Эти явления не только усложняют восприятие и перевод, но и могут стать причиной недопонимания в устной и письменной коммуникации. Глубокое изучение этих лексических элементов в контексте позволяет лучше понимать речевые ситуации и успешно их использовать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пащыева, Г. Б. Лингвистическое изучение антонимов в английских текстах / Г. Б. Пащыева // Молодежь. Наука. Образование: материалы республиканской научной студенческой сессии, Карачаевск, 18—20 мая 2020 г. Том Выпуск 15. — Карачаевск: Карачаево-Черкесск. гос. ун-т им. У. Д. Алиева, 2020. — С. 228—232.
2. Чарыев, П. Б. Сущность полисемии и омонимии в английском языке / П. Б. Чарыев // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Международной научно-практической конференции, Карачаевск, 22 декабря 2017 г. — Карачаевск: Карачаево-Черкесск. гос. ун-т им. У. Д. Алиева, 2017. — С. 270—275.
3. Лежнев, С. Н. Англоязычные неологизмы-паронимы / С. Н. Лежнев // Восточнославянская филология. Языкознание. — 2016. — № 3(29). — С. 221—226.
4. Ivanov, A. E. Homographs in the English language / A. E. Ivanov, V. O. Kim // Youth. Science. Innovations. — 2022. — N 2. — P. 80—83.
5. Preliminary report by the Director-General setting out the situation to be regulated and the possible scope of the regulating action proposed, accompanied by the preliminary draft of a convention on the protection of the diversity of cultural contents and artistic expressions: UNESCO Doc. 33 C/23, 04.08.2005 // UNESCO. — URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140318_eng (date of access: 12.08.2024).

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК СРЕДСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. А. Ленкова

*Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
ул. Свободы, 46, г. Рязань, Россия, talenk@yandex.ru*

Формирование навыков чтения при обучении иностранному, в частности английскому языку, в сфере профессиональной межкультурной коммуникации является одной из основных задач, прописанных в федеральном образовательном стандарте Российской Федерации. В данной работе предлагается сравнительный анализ пособий по чтению, ориентированных на бакалавров и магистров. Автор постарался показать, как меняется характер подготовительных упражнений в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся, и на какие долгосрочные коммуникативные перспективы нацелены пособия с тем, чтобы повысить как языковой, так и профессиональный уровень студентов.

Ключевые слова: интенсивное чтение; экстенсивное чтение; аналитическое чтение; профессиональная коммуникация

TEACHING READING WHILE MASTERING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

T. A. Lenkova

*S. A. Esenin Ryazan State University,
46 Svobody Street, Ryazan, Russia, talenk@yandex.ru*

Formation of reading skills in teaching a foreign language, particularly English, in the field of professional intercultural communication is one of the main tasks prescribed in the federal educational standard of the Russian Federation. This paper offers a comparative analysis of reading aids oriented to bachelors and masters. The author tried to show how the nature of preparatory exercises changes depending on the level of students' language training, and what long-term communicative perspectives the manuals are aimed at in order to improve both language and professional level of students.

Keywords: intensive reading; extensive reading; analytical reading; professional communication

Современная концепция обучения иностранному языку предполагает формирование коммуникативной компетенции учащихся. Неотъемлемая часть этого процесса — речевая компетенция, в рамках которой развиваются коммуникативные умения в четырех основных видах речевой деятельности, включая чтение.

Как известно, в зависимости от степени проникновения реципиента в содержание, выделяют:

— экстенсивное чтение в больших объемах, где акцент делается на получении удовольствия от процесса, на интересе к сюжету и теме, а не

на обдумывании каждого слова с детальным анализом грамматической структуры и незнакомой лексики.

— интенсивное чтение, предполагающее разбор всех непонятных лексико-грамматических конструкций: текст обычно подвергается анализу и пересказу, выписываются и переводятся новые слова.

В рамках аудиторных занятий по иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации чаще всего приходится заниматься интенсивным чтением. Во-первых, иностранный язык в данном случае преподается как общеобразовательный, а не специализированный предмет. Соответственно, уровень подготовки студентов может быть не только разным, но и достаточно низким.

Во-вторых, как правило, на обучение иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации отводится не более двух аудиторных часов в неделю, а этого слишком мало, чтобы «выровнять» общий языковой уровень подготовки учебной группы в целом для перехода к объемному или даже аналитическому чтению. Таким образом, в рамках аудиторных занятий практикуется интенсивное чтение текстов профессиональной направленности, которое делится на три вида: ознакомительное, изучающее и поисковое.

К сожалению, студентов часто пугают не только большие, но и относительно небольшие аутентичные тексты. Трудности могут быть вызваны абсолютно всем — незнакомыми грамматическими структурами и новыми лексическими единицами, чрезмерно длинными синтаксическими конструкциями, лингвокультурными реалиями страны изучаемого языка.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту формирование устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур — необходимый компонент образования студентов, и особенно магистрантов, которым необходимо иметь опыт систематизации научно-практической информации по теме научного исследования, а именно: овладеть приемами самостоятельной работы с языковым материалом во всех аспектах (грамматика, лексика, фонетика), пользоваться справочной и учебной литературой [1].

В рамках нашей работы мы предлагаем сравнить структуру упражнений, предназначенных для интенсивного чтения, в двух учебниках. Первый предназначен для бакалавров по направлению подготовки 54.03.01 «Культурология, художественная культура». Это двуязычное издание Нижегородского государственного университета [2]. Второе пособие предназначено для магистров, обучающихся по направлению 37.04.01 «Психология управления» [3].

Цель учебника для бакалавров культурологии — ввести в язык специальности, познакомить с терминологией, принятой в деятельности культурологов, обучить навыкам перевода профессиональных текстов. В каждом разделе представлен языковой материал по темам, а также лексические и грамматические упражнения, способствующие развитию навыков чтения и перевода. Поскольку это пособие для студентов перво-

го курса, владеющих английским языком только на начальном уровне, необходимо. Авторы предлагают богатую палитру предтекстовых и послетекстовых упражнений. Например, первая тема называется «Что такое искусство?». Прежде чем читать текст, авторы-составители предлагают учащимся подумать, ответив на следующие вопросы.

Ответьте на вопросы: 1. Можете ли вы легко ответить на вопрос «Что такое искусство»? Почему?/Почему нет? 2. Могли ли древние люди создавать искусство? 3. Можно ли научить животных заниматься искусством?

Затем предлагается обсудить в группе следующие темы.

Обсудите с партнером: 1. Как вы думаете, почему специалисты до сих пор не могут дать однозначный ответ на вопрос «Что такое искусство»? 2. Как можно отличить произведение искусства от любого другого предмета? 3. Научные законы не могут помочь нам найти произведения искусства, не так ли?

Далее следует сам текст, а после него предлагаются многочисленные упражнения, направленные на перевод и наиболее оптимальное усвоение новой лексики. Они могут быть следующими.

1. Расширьте свой словарный запас.
2. Постарайтесь запомнить правильное произношение новых слов.
3. Подчеркните корень в следующих словах.
4. Обогадите свой словарный запас полезными выражениями и идиомами.
5. Дополните предложения выражениями из пункта а.
6. Соотнесите слова с их определениями.
7. Выберите правильный пункт.

Как видим, авторы-составители стараются подготовить учащихся к переходу от интенсивного чтения к диалогической и монологической речи, стимулировать их познавательную активность, расширить кругозор и междисциплинарные связи. На наш взгляд, данная методика позволит в дальнейшем перейти к экстенсивному и аналитическому чтению.

Второй учебник для студентов-психологов представляет собой моноязычное издание, ориентированное на людей с хорошим знанием английского языка, и поэтому структурирован несколько иначе.

Во-первых, в нем нет предтекстовых и послетекстовых упражнений в привычной для нас форме. Во-вторых, она построена по принципу энциклопедической статьи. Например, тема «Каким может быть мужчина, Ключевой в подаче информации является статья, посвященная гуманистической психологии, за которой следует краткая информация об основателе этого направления А. Маслоу. Знаменитая пирамида потребностей представлена в виде инфографики. Далее студентам предлагается вспомнить другие направления психологии, так или иначе связанные с этим. Внизу страницы приведены ключевые слова со ссылками, которые могут быть интересны профессиональным психологам. Также в колонке справа приведена краткая история развития гуманистической психологии в хронологическом порядке. Таким образом, данное пособие предо-

ставляет, с одной стороны, большие возможности для творчества преподавателю дисциплины, а с другой стороны, ориентирует студентов на тщательную работу с энциклопедической, учебной и специальной литературой. Данное пособие ориентировано на развитие устной монологической и диалогической речи посредством обсуждения прочитанного, дискуссий и докладов, формирования навыков академического письма через написание эссе, аннотаций, резюме — все это необходимо магистрантам для подготовки научных статей по специальности и дальнейшей защиты диссертаций.

В заключение следует подчеркнуть, что профессионально ориентированное обучение английскому языку, зародившееся как научное направление в 1960-х гг. за рубежом, имеет большие перспективы для развития и по сей день.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 17 февр. 2023 г.). — URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf> (дата доступа: 14.09.2024).
2. Бардинская, Т. Р. Английский язык в сфере культурологи: учеб. пособие / Т. Р. Бардинская, Е. В. Карцева, А. А. Флакسمан; Нижегород. гос. архитектур.- строит. ун-т. — Н. Новгород: ННГАСУ, 2018. — 103 с.
3. Collin, C. The psychology book / C. Collin, N. Benson, J. Ginsburg. — London: Dorling Kindersley, 2012. — 352 p.

ПРОБЛЕМАТИКА ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ

В. В. Ткаченко

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

Данная статья посвящена лингвистическим особенностям английских фразовых глаголов. Актуальностью представленной статьи является возрастающий интерес студентов к проблеме употребления фразовых глаголов, так как они отражают культуру английского языка и способствуют пониманию английской фразеологии. В данной статье проанализированы характерные особенности функционирования фразовых глаголов, сферы их употребления в разговорном английском языке. Автор привел примеры английских фразовых глаголов, рассмотрел их виды функциональные и лексико-семантические особенности, а также категории переходности и непереходности. По мнению автора, затруднительно выработать единую классификацию фразовых глаголов и отнести их к определенным группам в связи с постоянным изменением значения основного глагольного составляющего.

Ключевые слова: значение; переходные фразовые глаголы; разделяемые глаголы; неразделяемые глаголы.

SOME PROBLEMS IN LEARNING PHRASAL VERBS

V. V. Tkachenko

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, tkachenkoVV@bsu.by*

Phrasal verbs can cause students some problems. Teaching phrasal verbs is a difficult area. There are different ways in which they can be taught. Traditional approaches to the teaching of phrasal verbs focus on the explicit study of the item. Intransitive and transitive verbs if the verb and particle can be separated or not. In this article you will read some useful approaches to the presentation of phrasal verbs through context. An approach which combines frequent and contextualized exposure may work well. This article also suggests some other important tips for teaching phrasal verbs. The best way to learn phrasal verbs is try to notice them when the students are reading, listening or watching a film. It will help them understand the meaning, remember better, a feel for how to use them in everyday speech. In this article how to teach phrasal verbs effectively is studied.

Keywords: meaning; transitive phrasal verbs; inseparable verbs; separable verbs.

Фразовые глаголы и предлоги — две темы, которые вызывают много вопросов. Но если объяснить, как работают послелог, тогда легко понять, как работают многие фразовые глаголы, Существует логика, связанная с употреблением фразовых глаголов.

Что такое фразовый глагол? Фразовый глагол — это сочетание глагола с предлогом или наречием, либо одновременно собеими указанными частями речи, которые являются одним членом предложения и, тем самым, образует цельную семантическую конструкцию [1, с. 11]. По мнению А. В. Кунина, фразовый глагол — это устойчивые сочетания лексем с полностью или

частично переосмысленным значением [2, с. 115]. Необходимо уделять этой теме особое внимание, так как без этого невозможна живая речь. Есть случаи, когда послелогои никак не меняют значение глагола, но при этом носители языка употребили бы именно глагол с послелогом.

Например: *Wait!* — Подожди! Носители языка скорее употребят *Wait up!* Иногда все же существует небольшая разница:

Например: *Rest — Rest up; Save — Save up; Listen — Listen up!*

В целом, они взаимозаменяемы, но «*Listen up*» — «слушать внимательно, скажу что — то важное» «*Rest up*» — «отдыхать много и долго», «*Save up*» — «копить на что-то, когда есть определенная цель».

Фразовые глаголы напоминают принцип, по которому работают приставки в русском языке. Это хорошо прослеживается, например, в «*ask*» и «*ask away*» — «спрашивай» и «давай расспрашивай меня», «*listen*» — «послушай» и «*listen up*» — «выслушай». Как же понять фразовые глаголы? Вытирать, протирать, стирать, оттирать — так каждый из этих слов будет с разным послелогом. Почти всегда будет два варианта. У фразовых глаголов есть прямое и переносное, метафорическое значение. Рассмотрим прямые значения, например: «*blow up*» — «взрываться» и «*slip up*» — «поскользнуться» Необходимо научиться понимать фразовые глаголы в зависимости от частицы-послелога. Чем же отличается «*tear*» , «*tear up*», «*tear off*» , «*tear down*» или «*pick up*», «*pick out*», «*pick off*»? Необходимо помнить, что послелог будет менять значение глагола, но также важно чувствовать разницу в самих глаголах.

Например: «*take out*», «*pull out*», «*whip out*».

Все они переводятся «доставать», но каждый имеет свой оттенок. «*Take*» — нейтральный, «*pull*» — «тянуть», «*whip*» — «доставать быстро». Чаще всего в разговорном английском встречаются глаголы с предлогом «*up*», Самое простое значение — направленность вверх: «*Look up!*» — «Смотри вверх!», «*Carry up!*» — «отнеси что-либо», «*Go up!*» — «подниматься вверх», «*Pick up!*» — поднимать что-либо с земли. Кроме того, группа фразовых глаголов с предлогом «*up*» обозначает увеличение количества или степени.

Например: «*speak up*» — «говори громче», «*blow up*» — «надувай», «*heat up*» — «подогревай», «*light up*» — «зажигай». Послелог «*up*» может придавать глаголу значение «улучшения».

Например: «*dress up*» — «нарядиться», «*do up*» — «привести в порядок» «*to do up one's face*» — поправить макияж, «*to do up the laundry*» — постирать, погладить белье, «*to do up food*» — приправить еду.

Третья группа фразовых глаголов с предлогом «*up*» обозначает завершенность. В этом случае фразовые глаголы обозначают то же действие, что и сам глагол без предлога.

Пример: «*We cleaned*» — эта фраза может обозначать, что люди вымыли все, или частично, но если использовать фразу «*cleaned up*». Это подразумевает, что уборка полностью закончена. В этом значении мы можем использовать «*beat up*» — «побить», «*block up*» — «забиться».

The pipes must be blocked up. — Трубы полностью забились, вода не проходит.

«*chop up*» — «порезать», «*eat up*» — «съесть полностью», «*fill up*» — «наполнить целиком».

«*The cup must be filled up to the brim*»

«*pile up*» — «свалить, сложить стопкой».

The sink is piled up with dirty dishes. — Раковина заполнена грязной посудой.

Четвертая группа предлога «*up*» в значении приближения:

— *come up to somebody*;

— *drive up to somebody*;

— *run up to somebody*;

Mike was coming up to me — Майк приближался ко мне. *My new puppy ran up to me* — Мой новый щенок подбежал ко мне. *Please drive up to the next window to take your order* — Подъезжайте за заказом к следующему окну.

После предлога «*up*», понять фразовые глаголы с предлогом «*down*» гораздо легче. Большинство глаголов с этим предлогом обозначают движение вниз. «*Put it down*», «*sit down*», а также в противоположность к «*up*», «*down*» обозначает уменьшение, ухудшение:

— *calm down*;

— *cool down*;

Третье значение — остановиться, прекратиться.

«*My car broke down in the middle of nowhere*» — Моя машина сломалась в глуши. Еще один пример: «*The shop is closed*» — Это значит, что магазин сегодня не работает «*The shop is closed down*» — Магазин закрыт навсегда. Чаще всего глаголы с «*out*» обозначают движение предмета извне, противоположное предлогу «*in*». На русский язык часто такие глаголы переводятся с предлогом «вы».

Например: «*cut out*» — вырезать, исключать что-либо.

«*Cut out meat for my food*» — Исключите мясо из моего рациона.

«*My hair is sticking out*» — Мои волосы торчат.

Другие примеры с «*out*»:

— «*stand out*» — выделяться из толпы;

— «*speak out*» — высказывать;

— «*write out*» — выписывать;

— «*pull out*» — вытаскивать;

— «*stick out*» — выделяться, выбиваться;

— «*eat out*» — выходить поесть вне дома;

— «*cross out*» — вычеркнуть;

— «*move out*» — выселяться;

— «*pick out*» — выбирать;

— «*check out*» — выселяться.

Если мы возьмем переносное значение, то наше тело или разум, то они тоже могут быть своего рода контейнерами: «*let out laugh*» — рассмеяться; «*reach out*» — потянуться за чем-то.

Следующее значение — ликвидация, конец чего-либо: «*run out of something*» — *We ran out of milk* — У нас закончилось молоко; «*sell out*» — распродать; «*put out fire*»; потушить огонь; «*light out the candle*» — потушить свечу; «*wear out*» — изнашивать.

Например: *My shoes look worn out.*

I am stressed out. Стресс меня полностью поглотил.

Мы подошли к последнему значению «out» Например: «*make out*», «*find out*», «*figure out*».

«*The doctor's handwriting is not easy to make out*» — Почерк врача нелегко разобрать.

Можно выделить еще одну группу глаголов, которые означают понимание или объяснение или есть возможность догадаться при помощи предыдущего значения. Я пытаюсь понять, выяснить причину, т. е. положить конец непониманию и выйти из этой ситуации, *find a way out* — найти выход.

Таким образом, частица *out* может иметь три значения:

1) выход из воображаемого контейнера наружу; 2) положить конец, ликвидация; 3) понимание объяснения.

Фразовые глаголы с предлогом «*off*» чаще всего обозначают процесс отдаления от какой-то поверхности '*take off*' — снимать одежду. «*The plane can take off*» — Самолет может взлетать.

«*pick off*» — ковырять «*scrape off*» — соскребать. Если комар сел на руку.

«*Let's flick it off*» — Давай его смахнем. Иногда «*The cap/top of the bottle doesn't come off. Can you twist it off*» — Давай ее открутим.

«*The stain will never come off. You'll never get it off*» — Пятно не сходит. Ты его никогда не выведешь.

Иногда нам трудно подобрать глагол для какого-либо действия. Почти всегда можно подобрать фразовый глагол. «*I ripped/tore the paper*» — В качестве закрепления можно взять один предлог и наглядно показать, что логика в употреблении фразовых глаголов все-таки есть. Берем лист бумаги и надрываем лист бумаги, но не до конца. Спрашиваем, какой глагол при этом надо использовать — *tear* или *rip*?

«*I ripped/tore the paper. It's still one piece.*» — Я разорвал бумагу. Но бумага остается целой. Затем отрываем кусочек до конца и спрашиваем у студентов, какой глагол необходимо употребить в этом случае. Напоминаем, что за сепарацию отвечает предлог «*off*». «*I ripped off the paper*». Затем разрываем этот лист бумаги на кусочки. Вспоминаем, что значение полностью до конца имеет предлог «*up*». Значит, порвать полностью на кусочки будет «*tear/rip up*». Далее вырезаем круг из листа бумаги — «*I cut out a circle*».

Таким образом, глагол показывает что случилось, а предлог — как, каким образом. Теперь студенты знают общее значение послелогов и смогут применять их с другими глаголами. Необходимо научиться понимать фразовые глаголы через послелог.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амосова, Н. И. Основы английской фразеологии / Н. И. Амосова. — Л.: Наука, 1963. — 207 с.
2. Кунин, А. В. Английская фразеология. Теоретический курс / А. В. Кунин. — М.: Высшая школа, 1970. — 344 с.

СЕКЦИЯ 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Л. С. Ахраменко

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

Статья посвящена рассмотрению межличностной модальности как связующего звена между категориями автора и адресата. Межличностная модальность представлена разнородными языковыми средствами, объединенными общей семантической функцией — выражение отношения автора к адресату. К лексическим средствам относятся глаголы с модальным значением совета, местоимения 1-го и 2-го лица, метафоры и идиомы. Синтаксический уровень включает императивы, конструкции с *let*, логические пояснения с местоимением 2-го лица, риторические вопросы и вопросно-ответные конструкции. Вышеуказанные средства указывают на тип адресата и ролевые отношения между автором и адресатом, а значит, выражают межличностные отношения. Межличностная модальность пересекается с категориями адресации, экспрессивности, вопросительности, побудительности, что обуславливает ее функционально-семантический характер.

Ключевые слова: научный текст; научная статья; межличностная модальность; средства модальности; автор; адресат; отношение автора к адресату.

INTERPERSONAL MODALITY AS A FUNCTIONAL-SEMANTIC CATEGORY IN A SCIENTIFIC TEXT

L. S. Akhramenko

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk, 220030, Belarus, ahramenko@bsu.by*

The article is devoted to the consideration of interpersonal modality as a link between the categories of the author and the addressee. Interpersonal modality is represented by heterogeneous linguistic means, united by a common semantic function — expressing the author's attitude to the addressee. Lexical means include verbs with the modal meaning of advice, 1st and 2nd person pronouns, metaphors and idioms. The syntactic level includes imperatives, constructions with *let*, logical explanations with a 2nd person pronoun, rhetorical questions and question-answer constructions. The abovementioned means indicate the type of addressee and the role relations between the author and the addressee, and therefore express interpersonal relations. Interpersonal modality intersects with the categories of addressing, expressiveness, interrogativeness, and imperativeness, which determines its functional-semantic nature.

Keywords: scientific text; scientific article; interpersonal modality; means of modality; author; addressee; the attitude of the author to the addressee.

Помимо репрезентативной функции, т. е. функции представления предметов, положений дел и событий, текст выполняет «апеллятивную» функцию. Апеллятивная функция текста заключается в «оказании определенного прагматического воздействия на получателя текста, побуждения его к определенным реакциям» [1, с. 35]. Целью воздействия становится изменение знаний, мнений и образа мира, который сложился в сознании адресата в результате предшествовавшего акту чтения познания мира. Е. А. Попова отмечает, что «теория авторской модальности, базируясь на антропоцентрической сущности текста, интегрируется двумя аспектами: интенциональным, связанным с процессом порождения текста и его продуцентом, и рецептивным, связанным с процессом восприятия текста читателем» [2, с. 10]. Рецептивный аспект связан с таким свойством текста, как адресованность. Адресованность соотносится с опредмечиванием представлений адресанта о предполагаемом адресате и особенностях интерпретации им текста [3, с. 18]. Следовательно, адресованность предполагает включение в структуру авторской модальности еще одного компонента — адресата. Модальность включает в смысловой объем отношение автора к адресату, что необходимо для осуществления воздействующей (апеллятивной) функции текста.

В результате анализа научных статей выявлено, что некоторые лексические и синтаксические средства адресованности передают доверительное отношение автора к адресату. Процентное соотношение этих средств к общему семантическому объему модальности указано в скобках. Рассмотрим лексические средства, выражающие этот тип отношения.

Местоимения 1-го (34 %) и 2-го лица (31,7 %) выполняют контактоустанавливающую функцию, т.к. содержат значение адресованности. Употребление местоимений 1-го лица множественного числа (авторского «мы») указывает на намерение автора вовлечь адресата в процесс порождения нового знания:

*As **we** surely recall, the principle of induction has already been shown to practice pragmatic faith in at its root level.* Используя авторское «мы», автор приглашает адресата к совместному мыслительному процессу, тем самым создавая эффект альянса автора с адресатом;

***So**, the point of the example is not to establish that **you** cannot predict human behaviour with a measure of success; Indeed, unless **you** exhibit these types of behaviour patterns **you** cannot be said to hold the corresponding values.* Используя местоимение *you*, автор вовлекает адресата в процесс аргументации, что делает из него не пассивного читателя, а соучастника познавательной деятельности. Таким образом, автор относится к адресату как к равному себе собеседнику и стремится вызвать его доверие к сообщаемой информации, что указывает на доверительное отношение.

Глаголы с модальным значением совета, побуждения (7,3 %) используются для выражения авторской рекомендации:

*Now to those of the faith-based camps, I **urge** you to practice reason.* Используя глагол *urge* (в сочетании с личным местоимением *I*), автор

напрямую советует адресату использовать эпистемические нормы при изучении религии. Автор использует его для выражения значения «настоятельного совета» со своей стороны, совета эксперта-консультанта. Использование вышеуказанных глаголов связано с такой формой речевого общения, как дружеская беседа, что свидетельствует о доверительно-дружеском отношении автора к адресату.

Имитация дружеской беседы также обеспечивается образными стилистическими средствами, направленными на упрощение восприятия и снижение когнитивной нагрузки адресата. В ходе анализа выявлены метафоры и идиомы (26,8 %), посредством которых автор преподносит научные факты в образной ассоциативной форме:

*... when in a chaotic state, the NF-kB protein is most effective at activating genes and optimally “**tuning**” the immune system; Without the capacity to repulse water and protect from the virus water, flying creatures and vertebrates will **kick the bucket** from hypothermia.* Автор использует метафору *tune* ‘настраивать’ и идиому *kick the bucket* ‘сыграть в ящик’ вместо медицинских терминов, что облегчает восприятие содержания высказывания адресатом и создает имитацию неформального диалога;

Religion and faith mix like toothpaste and orange juice. Используя сравнительную идиому *like toothpaste and orange juice* со значением противопоставления, автор сокращает речевой акт путем замещения сложных сравнительных оборотов краткой идиомой сравнения, что снижает когнитивную нагрузку адресата и создает имитацию неформального диалога.

Таким образом, замещая специальные термины такими образными средствами, как метафоры и идиомы, автор имитирует неформальную беседу, что указывает на доверительно-дружеское отношение автора к адресату.

Среди синтаксических средств, проявляющих доверительное отношение автора к адресату, выявлены риторические вопросы, вопросно-ответные конструкции, императивы и конструкции с *let*, логические пояснения с местоимением 2-го лица.

Риторические вопросы (10,5 %) являются примером косвенного речевого акта, т.к. «содержат показатели иллокутивной силы вопросительного речевого акта, но используются для осуществления речевого акта другого вида, а именно, сообщения в экспрессивной форме» [4, с. 14]. В следующих высказываниях риторические вопросы содержат модальную семантику сомнения, с помощью которой автор актуализирует для адресата неясность, спорность проблемы. С помощью риторического вопроса автор вовлекает читателя в рассуждение, заставляя его делать вывод, к которому подводит сам автор:

*Dawes referred to these epistemic differences as “**ineradicable**”, **but must they be?** Taking what that says about the world, and what, for Hume, is a “principle of connection” among ideas in general: **how can we even know that our everyday beliefs about cause and effect are necessarily***

true? Риторические вопросы выражают сомнение автора в реальности фактов *epistemic differences are “ineradicable”, our everyday beliefs about cause and effect are necessarily true*. Автор предъявляет этот факт для оценки адресату. Следовательно, риторический вопрос призывает адресата к самостоятельному обдумыванию ответа на данный вопрос, что указывает на доверительное отношение автора к адресату. Адресат предстает как независимый субъект познания, который способен самостоятельно ответить для себя на данный вопрос при изучении научной статьи.

Вопросно-ответные конструкции (44,7 %) используются автором не для истинного запроса информации, а для имитации реального диалога с адресатом (интеррогативы служат в основном целям «формулирования проблемности в прагматически заостренной форме, имитирующей квазидialog с потенциальным адресатом, и содействуют тем самым продвижению вперед научной дискуссии» [5, с. 143]):

But how is this possible when, at this altitude, the air is extremely rarefied? (вопрос); *It’s the altitude close to the orbit on which a satellite travels around the Earth* (ответ).

Используя вопросительную форму предложения, автор предугадывает сомнения адресата относительно достоверности предыдущих выводов. Ответная конструкция развеивает эти сомнения и убеждает адресата в достоверности авторских выводов. Использование вопросно-ответной конструкции помогает автору избежать излишней догматичности, т.к. свидетельствуют о том, что автор не навязывает свою точку зрения адресату, а аргументирует ее.

Таким образом, риторические вопросы и вопросно-ответные конструкции служат стимулированию ответной реакции адресата. Они не только привлекают внимание читателя, но и выражают точку зрения автора, который старается учитывать интересы адресата, что указывает на доверительное отношение автора к адресату. Адресат предстает не как пассивный субъект, которому навязываются авторские установки, а как активный участник познавательного процесса.

Доверительное отношение автора к адресату выражают императивы (необходимо отметить, что императивы, которые отсылают адресата к последующей или предыдущей информации являются лишь средством адресации, например: *See Supplementary information for further details...* Это значит, что императивы являются контекстуально-обусловленным средством выражения отношения автора к адресату), а также конструкция с «*let*» при условии, что глаголы выражают ментальную деятельность (*consider, think*). Частотность императивов среди синтаксических средств семантического поля составляет 13,2 %, а частотность конструкций с «*let*» — 26,3 %:

Let us consider another myth which is especially prevalent today; After all, **think** of all the jobs that are lost when, for example, Michigan “imports” oranges from Florida ... Выделенные средства вовлекают адресата в рассуждение, что помогает автору избежать излишней категоричности и ди-

дактичности в общении. Следовательно, автор относится к читателю не как к пассивному получателю информации, а как к активному субъекту научного познания.

Употребление императивов в научных статьях также связано с выражением совета, рекомендации:

To those in the reason-based disciplines, do not fear faith when it is properly applied. Используя глагол в повелительном наклонении, автор напрямую обращается к адресату с советом, что акцентирует доверительно-дружеское отношение.

К синтаксическим средствам, выражающим доверительно-дружеское отношение автора к адресату, мы также отнесли логические пояснения с местоимением 2-го лица (5,3 %):

*To better quantify environmental influences on health, researchers have begun using an “exposome” approach. **Your** own exposome includes everything from second hand smoke when **you** were a baby to lead exposure in **your** childhood to particulate matter if **you** grew up near a major roadway or industrial facility.* Автор использует выделенное высказывание с целью пояснения содержания понятия «exposome», введенного в предшествующем предложении. Используя вышеуказанные местоимения, автор имитирует неформальный диалог, что в итоге облегчает восприятие логического пояснения.

Итак, доверительное отношение автора к адресату передается как лексическими, так и синтаксическими средствами. Лексический уровень составляет 51,9 % от общего количества средств семантического поля. К лексическим средствам относятся глаголы с модальным значением совета, местоимения 1-го и 2-го лица, метафоры и идиомы. Синтаксический уровень составляет 48,1 %, и включает императивы, конструкции с *let*, логические пояснения с местоимением 2-го лица, риторические вопросы и вопросно-ответные конструкции. Наиболее частотным средством являются вопросно-ответные конструкции (21,5 % от общего количества средств семантического поля).

Вышеуказанные средства являются индикаторами авторского отношения к адресату как к активному субъекту, соучастнику познавательного процесса. Они указывают на равные ролевые отношения «автор-исследователь-адресат-исследователь». Отсюда следует, что эти средства передают межличностные отношения между автором и адресатом, а значит, включаются в сферу межличностной модальности. Межличностная модальность является функционально-семантической категорией, так как представлена разнородными языковыми средствами (лексическими, синтаксическими), объединенными общей семантической функцией — выражение отношения автора к адресату. Кроме того, межличностная модальность пересекается с категориями адресации, экспрессивности, вопросительности, побудительности. Доля межличностной модальности составляет 4,9 % от общего семантического объема модальности в научной статье.

На основании анализа межличностной модальности в научной статье можно заключить, что модальность как текстовая категория является трехмерной модусной категорией: актуализационной (отношение содержания высказывания к действительности), квалификативной (отношение автора к содержанию высказывания) и социальной (тип адресата, ролевые отношения).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бюлер, К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. — М.: Прогресс, 1993. — 501 с.
2. Попова, Е. А. Авторская модальность как средство выражения антропоцентричности текста: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е. А. Попова; Липецк. гос. пед. ун-т. — Липецк, 1996. — 22 с.
3. Воробьева, О. П. Лингвистические аспекты адресованности художественного текста: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 / О. П. Воробьева; Москов. лингвистич. ин-т. — М., 1993. — 382 с.
4. Канафьева, А. В. Риторическое высказывание: формы, семантика, функции: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01 / А. В. Канафьева; Моск. гос. обл. ун-т. — М., 2011. — 50 с.
5. Нефедов, С. Т. Интенциональная структура и модальность научного текста / С. Т. Нефедов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2016. — № 9. — С. 141 — 145.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПРЕПОЗИЦИОННО-АТРИБУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е. И. Маркосян

*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники
ул. П. Бровки, 6, 220013, г. Минск, Беларусь, e-mail: parrotcramer@gmail.com*

В данной статье рассматриваются некоторые проблемы перевода, которые вызывают особенные сложности. Приводятся несколько вариантов произношения и определения их роли в предложении, а также дается их перевод на русский язык. Подчеркивается важность знаний грамматики как основы для правильного перевода. Кроме того, в статье представлены препозиционно-атрибутивные конструкции, которые представляют значительную сложность при переводе на русский язык. Анализируются примеры конструкций с двучленной, трехчленной и многочленной атрибутивной группой. Данные конструкции используются для лаконичной и емкой передачи информации. Для успешного и правильного перевода рекомендуется проанализировать смысловые связи, особенности конструкций, т. е. проделать скрупулезную аналитическую работу.

Ключевые слова: контекст; произношение; многозначность; словарный запас, двусмысленность; атрибутивная конструкция; структурно-семантические особенности; семантические свойства.

PROBLEMS OF TRANSLATING PREPOSITIONAL-ATTRIBUTIVE CONSTRUCTIONS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY

E. I. Markosian

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics
6 P. Brovki, Minsk 220013, Belarus, e-mail: parrotcramer@gmail.com*

This article deals with some translation problems that cause particular difficulties. Several pronunciation variants and their role in a sentence are given, as well as their translation into Russian. The importance of knowledge of grammar as a basis for correct translation is emphasised. In addition, the article presents prepositional-attributive constructions, which present a significant difficulty when translating into Russian. Examples of constructions with two-membered, three-membered and multi-membered attributive groups are analysed. These constructions are used to convey information briefly and succinctly. For a successful and correct translation, it is recommended to analyse the semantic relations and peculiarities of the constructions, i. e. to do thorough analytical work.

Keywords: context; pronunciation; polysemy; vocabulary; ambiguity; attributive construction; structural and semantic features; semantic properties.

Изучение английского языка в странах, где английский язык не является родным, является довольно сложной задачей. Английский как второй язык сопряжен со многими проблемами, особенно с точки зрения произношения, контекста и культурных норм. У всех языков есть свои

особенности и изучение английского языка может быть сложной задачей по многим причинам для изучающих.

В английском языке одно и то же слово может иметь несколько вариантов произношения и значения, что требует определения его роли в предложении:

- *close* — **[kləʊz]** **v.** как глагол и **[kləʊs]** **adj.** как прилагательное.
- *Will you close the door?* (Закроете дверь?).
- *He is my close friend and lives very close to my place.* (Он мой близкий друг и живет близко от меня/недалеко от меня).
- *wind* — **[waɪnd]** **n.** как существительное и **[waɪnd]** **v.** как глагол.
- *The wind came from that direction.* (Ветер дул с той стороны.)
- *I didn't wind the clock last night so it stopped.* (Я не завел часы прошлой ночью, поэтому они остановились).
- *sow* — **[saʊ]** **v.** как глагол и **[saʊ]** **n.** **Как существительное.**
- *Don't sow your seeds too early.* Не стоит сеять семена слишком рано.
- **grand champion sow** — свиноматка-чемпион среди свиноматок.

Словарный запас английского языка особенно сложен, потому что в нем очень много слов, имеющих несколько определений, поэтому легко понять их значение неправильно. Если взять простое слово 'date' вне контекста, трудно сказать, что оно может означать. Слово 'date' может быть глаголом (проставлять дату; указывать время; приурочить; исчислять), существительным (свидание, датировка, срок, финик (плод) и др.), сокращением (*DATE* — воен. *Destination Accuracy Test Equipment; Dynamics, Acoustics, and Thermal Environment*). Данное слово употребляется в 209 тематиках с общим количеством 6108 фраз [1].

Какое значение выбрать поможет контекст и знания грамматики английского языка. Учащимся важно понять грамматическую структуру, поскольку она является основой предложения. Грамматика жизненно важна для изучения английского языка. Она представляет собой набор правил, которые помогают вам правильно говорить. Она также помогает правильно структурировать английский язык, хотя английская грамматика изобилует исключениями и нарушениями, что делает ее сложной для освоения. Существует ряд конкретных явлений, представляющих трудность для русскоязычного человека, которые представлены ниже.

— Наличие в английском языке артиклей, которые представляют значительную трудность в его употреблении.

— Способность большинства английских слов выступать в роли существительного, глагола, прилагательного и наречия одновременно. Данное свойство усугубляется их легендарной многозначностью.

- Наличие сложной и громоздкой системы времен.
- Присутствие в английском языке одновременно с привычным отглагольным существительным еще и герундия.
- Фиксированный порядок слов.
- Неправильные глаголы, которые надо заучивать наизусть.

— Наличие абсолютных, герундиальных и некоторых видов инфинитивных и причастных конструкций, не имеющих аналогов в русском.

— Крайне ограниченное использование пунктуации, что при отсутствии окончаний превращает перевод сложного текста в разгадку увлекательного ребуса.

— Сложнейшее сослагательное наклонение [2].

Английская грамматика трудная. Учащимся может быть сложно использовать грамматические шаблоны, особенно в разговорной речи, что может привести к передаче неправильного сообщения. Правила английской грамматики нечеткие и их слишком много. В результате их нелегко запомнить и еще труднее применять.

Многие изучающие английский язык считают грамматику сложной и трудной. Тем не менее, она жизненно важна для изучения английского языка, поскольку представляет собой набор правил, которые помогают вам правильно говорить.

В данной статье хочется уделить внимание довольно сложной для перевода на русский язык грамматической конструкции, которая называется *Stone Wall Construction* — *Препозитивно-атрибутивная конструкция*. Атрибутивная группа состоит из «цепочки определений, состоящих из нескольких элементов, например, из существительных в общем падеже и прилагательных, иногда из целого фразеологического единства или даже предложения, образованных соположением» [3].

Автор анализирует особенности и классификацию атрибутивных групп, порядок следования и семантические свойства группы, а также способы перевода на русский язык. Эта атрибутивная конструкция часто используется в современном английском языке и представляет проблему для перевода. Чаще всего она используется в научно-техническом и общественно-политическом стилях. Как отмечает Е.Б. Кириллова, чтобы правильно перевести атрибутивные конструкции, следует изучить структурно-семантические особенности и средства, которые имеются в русском языке для преодоления трудностей при переводе [3].

Рассмотрим ряд примеров структурно-семантических особенностей атрибутивных групп в английском языке и их перевод на русский язык:

- *wireless networks* — беспроводная сеть
- *data encryption* — шифрование данных
- *cellular communication* — сотовая связь
- *optical line termination* — оптическое линейное окончание
- *fabrication process* — процесс изготовления
- *signal processing* — обработка сигнала
- *requency band* — диапазон частот
- *access time* — время доступа
- *water-resistance watch* — водонепроницаемые часы
- *density dependent factors* — факторы зависящие от плотности
- *oxygen free gas* — бескислородный газ/газ свободный от кислорода
- *double error-detecting code* — двойной код обнаружения ошибок

- *computer-simulated drawings* — чертежи, моделируемые с помощью компьютера
- *computer-supported work* — работа с использованием компьютера
- *large community base* — большая база пользователей
- *least used operating system* — наименее используемая операционная система
- *gaming hardware upgrades* — модернизация/обновление игрового оборудования
- *Unix-based open-source operating system* — операционная система с открытым исходным кодом на базе *Unix* [4].

Атрибутивные конструкции являются одним из широко распространенных типов свободных словосочетаний в современном английском языке.

Рассмотрим несколько примеров перевода атрибутивных групп с английского языка на русский, отобранных из текстов для студентов инженерных специальностей:

1. *A comprehensive data security strategy incorporates: people, processes and technologies.* — Комплексная стратегия безопасности данных включает в себя людей, процессы и технологии.

2. *It is a space-based radio navigation system that allows the drivers to discover their location from anywhere on earth.* — Это космическая радионавигационная система, которая позволяет водителям определять свое местоположение из любой точки Земли.

3. *A user can rapidly receive updated traffic information for a requested area.* — Пользователь может быстро получить обновленную информацию о дорожной обстановке в требуемом районе.

4. *A full-length HD-quality film may take a few seconds to download.* — Загрузка полнометражного фильма в HD-качестве может занять несколько секунд.

5. *The possibility of ultra-reliable low-latency communications can change health care.* — Возможность сверхнадежных коммуникаций с низкой задержкой может изменить здравоохранение [4].

Тема препозитивно-атрибутивных конструкций очень актуальна и представляет большой интерес для переводчиков, преподавателей английского языка при работе с текстами технической, общественно-политической направленности. В английском языке они играют важную роль, являясь наиболее часто употребляемым типом свободных отношений. Задача переводчика заключается не только в раскрытии смысла предложения, но и в сохранении стилистической, эстетической и прагматической функций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Date//Мультитран.—URL: <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2&s=date> (дата обращения: 29.06.2024).
2. Главные трудности английской грамматики // Курсы английского языка «Англичанка». — 12.04.2018. — URL: https://anglichanka-club.ru/news/glavnye_trudnosti_anglijskoj_grammatiki/ (дата обращения: 20.06.2024).

3. Кириллова, Е. Б. Атрибутивные конструкции как один из наиболее распространенных типов свободных словосочетаний в современном английском языке. Основные приемы их перевода на русский язык / Е. Б. Кириллова // Инновационный центр развития образования и науки. — 06.11.2017. — URL: <https://izron.ru/articles/osnovnye-problemy-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunarodnoy-nauchno-prakt/sektsiya-19-germanskie-yazyki-spetsialnost-10-02-04/atributivnye-konstruktsii-kak-odin-iz-naibolee-rasprostranennykh-tipov-svobodnykh-slovosochetaniy-v/>-(дата обращения: 10.07.2024).

4. Практический курс английского языка для студентов инженерных специальностей = Practical English Course for Engineering Students: пособие / И. Г. Маликова [и др.]. — Минск: БГУИР, 2022. — 208 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

О. Г. Полещук

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

Данная статья посвящена рассмотрению возможностей использования систем машинного перевода в профессиональной деятельности переводчика. Автор уточняет существующие на сегодняшний день технологии машинного перевода, их разновидности, приводит основные характеристики. В статье формулируются преимущества и недостатки машинного перевода.

Ключевые слова: перевод; качество перевода; машинный перевод; системы машинного перевода.

FEATURES OF USING MACHINE TRANSLATION

O. G. Polieshchuk

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, paliash@bsu.by*

This article is devoted to the consideration of the possibilities of using machine translation systems in the professional activities of a translator. The author specifies the currently existing machine translation technologies, their varieties, and provides the main characteristics. The article formulates the advantages and disadvantages of machine translation.

Keywords: translation; translation quality; machine translation; machine translation systems.

В настоящее время глобализация оказывает исключительное влияние на развитие человеческого общества. В этом контексте знание и понимание иностранных культур играют важную роль. Изучение другой культуры, образа мыслей и языка как способствует формированию толерантности к различным моделям образа жизни, менталитетам и системам норм и ценностей, так и помогает глубже осознать и оценить собственную культуру. В этой связи на первый план выходит перевод как инструмент реализации межкультурной коммуникации. Проблема качественного перевода приобретает в настоящее время все бóльшую практическую значимость и актуальность. В нынешних условиях активной технологизации и цифровизации возможности прикладного применения научно-технических достижений в разных аспектах жизнедеятельности человека, в том числе и в переводе, вышли на кардинально новый, глобальный уровень. Это, в свою очередь, и определило необходимость более подробного рассмотрения направлений и перспектив развития машинного перевода.

Глобализация невозможна без перевода, который обеспечивает передачу разнообразной информации и знаний между культурами. И здесь переводчик играет ключевую роль.

По критерию исполнителя перевода представляется возможным выделить перевод, выполненный человеком, и перевод, выполненный специальной компьютерной программой, т. е. машинный перевод.

Исходя из темы, остановимся более подробно на машинном переводе. Главной целью систем машинного перевода является «оперативный перевод специальных (научных, научно-технических, информационных) текстов» [1, с. 22—23].

Как указывает Т. А. Майкова, несмотря на то, что современные системы машинного перевода предоставляют, в целом, приемлемый уровень качества, все же можно выделить наличие проблем в организации структуры текста, которые нуждаются в более тщательном изучении и анализе. Согласно результатам проведенного исследования, автор приходит к выводу, что вопрос применения современных систем машинного перевода становится все более актуальным, что подтверждается ростом количества публикаций по теме. Выявленная тенденция — устойчивый интерес исследователей к данной теме — подтверждает необходимость более пристального изучения возможностей использования машинного перевода в современных реалиях, а также определения недостатков существующих программ для перевода и путей их преодоления [2].

При оценивании качества перевода современные лингвисты прибегают к использованию понятия «норма перевода». Но, при этом, каждый трактует это понятие по-своему. Например, В. Н. Комиссаров объясняет термин нормы перевода как «результат взаимодействия нескольких требований к тексту перевода, среди которых важную роль играют норма эквивалентности перевода и жанрово-стилистическая норма перевода» [3, с. 28]. В своих работах исследователь отводит эквивалентности ведущую роль, и, помимо этого подразделяет весь осуществляемый перевод на два вида: «адекватный», который выполняется на уровне слов и словосочетаний, и «эквивалентный», предполагающий максимальное сходство со смыслом текста первоисточника. «Адекватность предполагает способность перевода выполнять ту же роль, какую играет оригинал» [4, с. 230].

Говоря о критериях, по которым оцениваются результаты работы систем машинного перевода, можно указать такие, как технические (рассматривается качество системы перевода, простота и практичность ее эксплуатации, скорость функционирования, перспективы актуализации, продуктивность и гибкость системы перевода); персонально — специализированные (когда оцениваются задачи перевода, специфические черты конечного пользователя, автора документа и, собственно, текста); итоговые (акцент делается на достоверность перевода, его завершенность, форму, различные ошибки и т. д.) [5].

К плюсам машинного перевода в целом традиционно относят следующие:

1) высокая скорость работы: перевод многостраничного документа может быть выполнен буквально за несколько секунд, а модуль-переводчик, подключенный к чату, переводит сообщения в режиме реального времени.

2) большой выбор языков: от 50 и в любых сочетаниях. Можно параллельно осуществить перевод сразу на несколько языков. Кроме того, любое направление перевода может быть легко добавлено в базу системы машинного перевода;

3) экономичность: в настоящее время предоставляется бесплатный доступ к большому количеству инструментов машинного перевода [6].

Наряду с неоспоримыми преимуществами машинный перевод имеет и недостатки. Основной недостаток машинного перевода заключается в том, что компьютерная программа не осознает смысл текста, с которым она взаимодействует. Особенно четко это прослеживается в случаях со скрытой, подразумеваемой информацией, употреблением слов и выражений в переносном значении, устойчивых выражений. Именно в таких случаях системы зачастую ошибаются с переводом, первоначальный смысл меняется, а иногда и полностью теряется. Кроме того, при работе с источниками из коммерческой или рекламной сфер, материалам нужен не столько прямой перевод, сколько «транскреация», воссоздание связного и релевантного контента на новом языке, когда переводчик сталкивается с проблемой найти соответствующий эквивалент в заданном языке, что требует использования различных слов и конструкций для передачи тех же эмоций, что и в оригинале. Машинные переводчики пока не способны справиться с этой задачей, и маловероятно, что в ближайшем будущем ситуация изменится [6].

В настоящее время переводчики имеют возможность использовать в своей профессиональной деятельности системы машинного перевода трех типов или технологий: аналитической, статистической и нейронной.

Аналитический машинный перевод (машинный перевод на основе правил *RBMT*) выполняется с использованием лингвистических данных о исходном и целевом языках, которые в основном берутся из словарей и грамматических справочников. Сильной стороной данного типа машинного перевода являются четкость, прозрачность результатов, выверенность с точки зрения морфологии и синтаксиса, возможность работы в узких областях. Еще одно его преимущество состоит в том, что правила можно запрограммировать, и после их создания генерировать и поддерживать новые проекты становится довольно просто. Но, в тоже время, указанный вид машинного перевода нуждается в постоянном обновлении языковых данных, что делает его энергозатратным и длительным по исполнению. Такие переводы крайне буквальны, а правила во многом зависят от контекста, поэтому не всегда применимы. Существуют такие системы аналитического машинного перевода как *PROMT*, *Apertium*, *Linguatrec* и др. Модель *RBMT* была разработана одной из первых, но сегодня практически не используется.

Статистический машинный перевод (*SMT*) основан на вероятности того, что одно слово или набор слов является переводом другого, чтобы установить эквивалентность между языками. *SMT* подразумевает поиск и отбор оптимального варианта перевода на основе анализа контента параллельных текстов. Он подразделяется на системы пословного перевода, когда «каждое слово переводится отдельно, в порядке появления в тексте, синтаксические и логические связи между словами не учитываются» [7, с. 7]; системы фразового перевода, их преимуществом является извлечение неочевидной информации контекста, и, таким образом, «решается проблема лексической неоднозначности многозначных слов» [7, с. 8] и системы перевода на основе предложения и по иерархическим фразам, когда уже в действие вступают языки программирования.

Преимущество *SMT* заключается в том, что программирование происходит быстрее, чем *RBTM*, а результат менее буквален. Главным недостатком использования систем машинного перевода статистической технологии называют «отсутствие корпусов параллельных текстов при работе с языковыми парами, для которых данных текстов нет, а также «отсутствие чувствительности к тонкой структуре текста», результатом чего может стать большое количество грамматических ошибок в переведенном тексте» [8, с. 157].

На сегодняшний день наиболее результативным методом машинного перевода признана нейронная технология (*NMT*). В данном случае искусственная нейронная сеть осуществляет прогноз вероятности следования слов и проектирует в единую модель целые предложения. *NMT* использует искусственные нейронные сети для обучения на получаемых параллельных корпусах и перевода соответствующего текста/речи. Нейронная технология машинного перевода выгодно отличается от двух выше перечисленных по таким параметрам, как «точность перевода, изменение порядка слов в длинных предложениях, синтаксиса, помехоустойчивости» [9, с. 56]. К современным системам нейронного машинного перевода относятся *Microsoft Translator*, *Google Translate*, *Prompt Neural*, *Abby Compeno*, Яндекс-Переводчик. В настоящее время все большую роль в работе систем нейронного машинного перевода отводится искусственному интеллекту. Пока что эта сфера только начинает активно развиваться, но уже сейчас можно использовать такие переводчики, как *Deepl*, *Reverso*, *Bing Microsoft Translator* и другие.

Важно помнить, что машинный перевод является инструментом, отличным от инструментов компьютерного перевода (*CAT*). В то время как *CAT*-инструменты — это программы, которые облегчают и делают процесс перевода более эффективным (управление документами и терминологией, расчет сроков и бюджета и т. д.), машинный перевод ориентирован исключительно на переход с одного языка на другой.

Как указывают О. В. Кадникова и В. А. Крамаренко, для получения максимально качественного перевода вне зависимости от выбранного типа системы машинного перевода целесообразно следовать основным

инструкциям: сложноподчиненные предложения максимально упростить, разбив их на простые; минимизировать употребление многозначных слов и обязательно проверить исходный текст на наличие ошибок и опечаток. Текст перевода также рекомендуется проверить аналогичным образом [6].

Практической реализацией машинного перевода выступают электронные переводчики. Так, например, электронный переводчик *Google Translate* является одним из ярких примеров применения технологий машинного перевода в реальной жизни человека. Изначально *Google Translate* использовал в своей работе принципы статистического машинного перевода, а затем перешел на нейронные технологии *NMT*, и этот факт существенно улучшил качество перевода.

Обращаясь к практическому вопросу использования электронных переводчиков учащимися высших учебных заведений, можно обратить внимание на следующие положительные и отрицательные моменты этих цифровых сервисов.

К несомненным достоинствам использования электронных переводчиков можно отнести высокую скорость перевода и, соответственно, экономию времени и ресурсов, особенно при переводе больших объемов текста; их доступность, так как электронный переводчик может быть установлен на многих электронных устройствах (компьютер, ноутбук, планшет или смартфон); мультилингвизм, так как большинство электронных переводчиков поддерживают перевод большого количества языков, что облегчает работу с многоязычными текстами. На сегодняшний день *Google Translate* может осуществить перевод с/на более 100 языков мира. Помимо этого, электронные переводчики обладают рядом дополнительных функций, таких как распознавание речи, сохранение истории переводов, перевод веб-страниц, перевод текста с помощью камеры телефона и т. д., что делает их более удобными для пользователей.

К минусам работы электронных переводчиков можно отнести качество перевода, так как несмотря на постоянное совершенствование систем машинного перевода, его качество оставляет желать лучшего, особенно при работе с сложными или специализированными текстами, например, юридического или экономического характера. Электронные переводчики не всегда учитывают контекст фразы, что приводит к неправильному пониманию фразы или слова и искажает смысл предложения и текста. Помимо этого, для своей работы электронные переводчики, как правило, нуждаются в наличии интернета, и, соответственно, любые сбои в работе Интернет-провайдера, обрыв линии связи, проблемы с оборудованием или слабый сигнал *Wi-Fi* могут ухудшить качество перевода или совсем не дать его осуществить.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на то, что машинный перевод имеет несколько уникальных преимуществ: он автоматизирует процесс перевода и значительно сокращает время и усилия, требуемые для выполнения этой задачи, в настоящее время его нельзя

рассматривать как полноценную замену профессиональному переводчику. Машинный перевод выступает как вспомогательный инструмент, его нельзя использовать без какого-либо человеческого контроля. Любой текст, созданный системой машинного перевода, требует внимательной проверки и редактирования. При неправильном использовании могут возникнуть серьезные проблемы, особенно в таких областях, как юридическая или экономическая, а также при переводе для маркетинга. В области профессиональной межкультурной коммуникации, характеризующейся наличием узкоспециализированных текстов, обладающих единым стилем и грамматической структурой, применение машинного перевода оправдано.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беляева, Л. Н. Машинный перевод в современной технологии процесса перевода / Л. Н. Беляева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2022. — № 203. — С. 22—30.
2. Майкова, Т. А. К вопросу о применимости концепции единицы перевода к машинному переводу / Т. А. Майкова // LITERA. — 2023. — № 12. — С. 352—360.
3. Комиссаров, В. Н. Введение в современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. — М.: Наука, 2005. — 350 с.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2002. — 424 с.
5. Mateo, R. M. A deeper look into metrics for translation quality assessment (TQA): A case study / R. M. Mateo // *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*. — 2014. — Vol. 49. — P. 73—94.
6. Кадникова, О. В. Преимущества и недостатки машинного перевода на примере популярных онлайн переводчиков / О. В. Кадникова, В. А. Крамаренко // Филологический аспект. — 2017. — № 6 (26). — С. 86—96.
7. Koehn, P. *Statistical Machine Translation* / P. Koehn. — Cambridge University Press, 2010. — 433 p.
8. Дроздова, К. А. Машинный перевод: история, классификация, методы / К. А. Дроздова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2015. — № 3 (7). — С. 156—158.
9. Тянь Чжаолинь. Модель Sequence-to-Sequence в англо-китайском переводе / Тянь Чжаолинь, Чжан Вэйвэй // Научно-технические ведомости СПбПУ. Информатика, телекоммуникации и управление. — 2018. — Т. 11, № 2. — С. 55—62.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙ «СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА» И «МОДЕЛЬ ПЕРЕВОДА» ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОМУ ПРОЦЕССУ

М. А. Тарасенко

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

Статья представляет собой сопоставительный анализ широко используемых при обучении переводу понятий «стратегия перевода» и «модель перевода». Предпринята попытка показать достаточно дискуссионный характер термина «стратегия перевода» и продемонстрировать отсутствие четкой классификации переводческих стратегий. Логически обоснована целесообразность использования термина «модель перевода» при обучении студентов переводческому процессу.

Ключевые слова: стратегия перевода; модель перевода; переводческий процесс; последовательность действий переводчика.

ACTUALIZATION OF THE CONCEPTS «TRANSLATION STRATEGY» AND «TRANSLATION MODEL» IN TEACHING THE TRANSLATION PROCESS

M. A. Tarasenko

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, tarasenko@bsu.by*

The article represents a comparative analysis of the concepts «translation strategy» and «translation model», which are widely used in teaching translation. An attempt has been made to show a rather controversial nature of the term “translation strategy” and to demonstrate the lack of a clear classification of translation strategies. The expediency of using the term «translation model» when teaching students the translation process is logically substantiated.

Keywords: translation strategy; translation model; translation process; sequence of the translator's actions.

Понятие «стратегия перевода» неоднократно употреблялось специалистами на современном этапе развития переводоведения, однако при этом в него вкладывался различный смысл. Одним из первых трактовок данного понятия предложил Х. Крингс, рассматривая переводческие стратегии как направленные на решение конкретных переводческих задач потенциально осознанные планы переводчика. При этом микростратегии включают способы решения одной переводческой задачи, а макростратегии нацелены на решение нескольких [1, с. 20]. Т. А. Волкова определяет стратегию перевода как «неконечную совокупность профессиональных, эффективных, динамических, логически взаимосвязанных, последовательных универсальных и индивидуальных приемов» [2, с. 64].

По мнению И. С. Алексеевой, переводческая стратегия — «осознанно выбранный переводчиком алгоритм действий при переводе одного конкретного текста (или группы текстов)» [3, с. 330].

Описывая сущность переводческой стратегии, В. Н. Комиссаров выделяет ряд ее ключевых принципов, к которым относит: постулат о понимании, всегда предшествующем переводу; констатацию необходимости передавать смысловое содержание оригинала, учитывая при этом иноязычную языковую форму и элементы, определяющие организацию содержания оригинала; выявление в содержании переводимого текста более и менее важных элементов смысла с целью воспроизведения при переводе смысловой доминанты; возможность пожертвовать отдельными компонентами содержания для правильной передачи целого; обязанность переводчика обеспечивать соответствие конечного текста нормам языка перевода [4, с. 195—200]. Основные принципы переводческой стратегии, как полагает

В. Н. Комиссаров, должны дополняться логически обоснованными техническими приемами: перемещением лексических единиц в рамках одного и того же предложения или смежных предложений, грамматическими заменами, лексическими добавлениями или опущениями, местоименным повтором и др. [4, с. 200—208].

Исследователями предпринимались попытки классифицировать переводческие стратегии по определенным признакам. Например, Л. К. Латышев считает, что стратегия определяется целью и видом перевода. В этой связи им выделяются такие типы стратегий как трансляция (максимально точный перевод), модификация (сглаживание культурно-семиотических различий исходного текста и текста перевода) и транслирующе-модифицирующие действия (первичный подстрочный перевод и его дальнейшая адаптация к новой языковой реальности) [5, с. 116—151]. Выделяя в рамках переводческого процесса действия на уровне текста, дискурса и коммуникации, Т. А. Волкова предлагает следующую типологию стратегий: «микростратегии перевода (уровень текста), макростратегии перевода (уровень дискурса и коммуникации) и генеральная стратегия перевода (определяет как переводческий процесс в целом, так и его результат)» [2, с. 73].

Классификация стратегий, разработанная Н. А. Дьяконовой на основе художественного перевода, включает «стратегию уяснения жанрово-стилевой принадлежности текста, определения доминантной плотности текста, вероятностного прогнозирования, стратегию проб и ошибок, компрессии, декомпрессии, компенсирующих модификаций, передачи мироощущения, стратегию дословного перевода» [6, с. 166]. Некоторые авторы соотносят стратегии перевода с этапами переводческого процесса. По мнению И. С. Алексеевой, можно выделить три основных этапа переводческих стратегий: «предпереводческий анализ текста, аналитический вариативный поиск и анализ результатов перевода» [3, с. 332].

Руководствуясь коммуникативным подходом, А. А. Елистратова обосновывает необходимость введения в теорию перевода понятия «пере-

водческие тактики». Автор описывает тактики как составляющие общей переводческой стратегии и делит их на три основные группы: перспективные, синхронные и ретроспективные. Перспективные тактики, предшествующие процессу перевода, включают изучение тематики и терминологии перевода, обогащение фоновых знаний, уточнение особенностей семиосферы культуры исходного текста. Синхронные тактики, используемые в момент перевода, подразумевают весь спектр лексических и синтаксических преобразований структур исходного языка в соответствующие им по смыслу структуры языка перевода с учетом прагматических факторов. К ретроспективным тактикам, применяемым после завершения процесса перевода, относятся критическая оценка выполненной работы и закрепление полученного опыта [8, с. 37].

В результате анализа научных представлений о стратегии перевода становится очевидным, что, несмотря на достаточно широкое использование данного термина, его содержание носит дискуссионный характер. Вследствие того, что понятие «стратегия перевода» неоднозначно трактуется различными исследователями, А. Г. Витренко предлагает отказаться от него как от терминологически неправомерного. Автор считает, что «место стратегии перевода должна занять четкая операционная модель, представляющая алгоритм перевода» [9, с. 17]. Мы разделяем точку зрения А. Г. Витренко в отношении термина «стратегия перевода» по ряду причин. В традиционном понимании в рамках военного искусства стратегия — это долгосрочный план достижения некоторой цели, а тактики — это конкретные шаги в процессе реализации стратегии как сверхзадачи. В связи с этим представляется некорректным использование термина «стратегия» во множественном числе для обозначения определенных действий переводчика в рамках работы над одним и тем же текстом. В этом случае следует говорить скорее о переводческих тактиках.

На наш взгляд, использование понятия «модель перевода» при обучении переводческому процессу является более оправданным. Во-первых, у начинающих переводчиков формируется понимание того, что процесс перевода управляем и состоит из ряда последовательных рациональных операций. Во-вторых, это понятие носит универсальный характер и имеет гораздо большую традицию использования учеными-переводоведами. В ходе становления и развития науки о переводе разрабатывались лингвистические, коммуникативные, психолингвистические, когнитивные и дискурсивные модели перевода, отражающие эволюцию научной мысли. В-третьих, формирование у студентов представлений о переводческом процессе целесообразно осуществлять в рамках четкого моделирования его соответствующих этапов.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что понятие «модель перевода» находит более эффективное применение при обучении переводческому процессу, так как позволяет описать его более глубоко и всесторонне, раскрыв сущность действий переводчика в их логической взаимосвязи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Krings, H. P. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht / H. P. Krings. — Tübingen: Narr, 1986. — 570 S.
2. Волкова, Т. А. Дипломатический дискурс в аспекте стратегичности перевода и коммуникации: на материале английского и русского языков: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.20 / Т. А. Волкова. — Челябинск, 2007. — 231 л.
3. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие / И. С. Алексеева. — 5-е изд. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. — 368 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
5. Латышев, Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. — М.: Academia, 2003. — 198 с.
6. Дьяконова, Н. А. Функциональные доминанты текста как фактор выбора стратегии перевода: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.20 / Н. А. Дьяконова. — Москва, 2004. — 185 с.
7. Гавриленко, Н. Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. Книга 2 / Н. Н. Гавриленко. — М.: Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2010. — 206 с.
8. Елистратова, А. А. Перевод как вид межкультурной коммуникации. Стратегии и тактики переводчика / А. А. Елистратова // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. — 2007. — №3. — С. 35—41.
9. Витренко, А. Г. О «стратегии перевода» / А. Г. Витренко // Вестн. МГЛУ. — 2008. — Вып. 536. — С. 3—17.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ НЕСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ

Е. А. Чуприна

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

Различия между разговорной и письменной речью являются основными и универсальными в системе каждого развитого литературного языка. Значительность этих различий зависит от степени сформированности норм письменного литературного языка, их влияния и авторитета в обществе. При высоком уровне образованности населения и престижа книжного языка диапазон различий сокращается, происходит сближение двух форм языка, а эволюция разговорного языка замедляется. Для установления контакта с публикой средства массовой информации вынуждены приспособляться к обиходной народной речи, которая перестает быть лишь средством бытового общения и превращается в факт значительного общественного значения. В данной статье рассматриваются ключевые модели словообразования и способы образования нестандартных лексических единиц (НЛЕ), которые в целом соответствуют нормам языка, но имеют некоторые отклонения от них.

Ключевые слова: словообразовательные модели; нестандартные лексические единицы; сленг; устный язык.

THE ROLE OF LINGUISTIC AND CULTURAL CONTACTS IN THE FORMATION OF NATIONAL LANGUAGES

E. A. Chuprina

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, chuprynaA@bsu.by*

The differences between spoken and written speech are fundamental and universal in the system of every developed literary language. The significance of these differences depends on the degree of formation of the norms of the written literary language, their influence and authority in society. With a high level of education of the population and the prestige of the book language, the range of differences is reduced, the two forms of language converge, and the evolution of the spoken language slows down. To establish contact with the public, the media are forced to adapt to everyday folk speech, which ceases to be just a means of everyday communication and turns into a fact of significant social significance. This article examines the key models of word formation and methods of forming non-standard lexical units, which generally correspond to the norms of the language, but have some deviations from them.

Keywords: word formation models; non-standard lexical units; slang; oral language.

У французов письменный и устный языки настолько далеки друг от друга, что, по словам Ж. Вандриеса, «по-французски никогда не говорят так, как пишут, и редко пишут так, как говорят» [1, р. 171]. В настоящее время происходит определенное сближение обеих сторон, но уже в усло-

виях падения влияния норм литературного языка и значительного повышения средствами радио и телевидения престижа разговорной формы. В результате этого наблюдаются колебания норм письменного языка, их нестабильность, изменение соотношения нормированных и ненормированных речевых употреблений, усиление процесса пополнения нормативной лексики за счет просторечия, фамильярных лексических единиц, региональных вариантов. Так называемая ненормативная лексика находит свое применение не только в сфере СМИ, но и в художественной литературе. По словам В. Г. Гака, за последние десятилетия не только разговорная, но и просторечие, и арго широким потоком хлынули в художественную литературу [2, с. 130]. Даже арго настолько укрепилось в лингвистическом сознании французов, что перестало быть чужеродным и стало восприниматься как естественный элемент живой, неофициальной речи, а отсюда и его проникновение в язык литературы рассматривается как закономерный процесс.

Арготизмы утрачивают не только свою конспиративную функцию, но и неприличный характер, а их главной функцией становится эмоционально-экспрессивное применение. И если в конце прошлого столетия арготизированная речь на фоне нормативной литературной речи многих шокировала, то в настоящее время арготическая лексика становится одним из источников пополнения узуального фонда современного французского языка [3, с. 33].

Происшедшие перемены в лингвистическом сознании французов привели к появлению тенденции не разграничивать просторечные, фамильярные и арготические лексические единицы, имеющие в лексикографических трудах пометы *pop.*, *fam.*, *arg.*, что дало основание объединить их в данной статье в пласт лексики нестандартной (сниженной, некодифицированной, неконвенциональной). Несмотря на весьма негативную реакцию французов на ее использование в речи иностранцами, знание сниженных лексических единиц является необходимым для специалистов французского языка. Неприобщенность к данной лексике затрудняет понимание не только устной речи французов, но и французской прессы, а также современной художественной литературы, где она широко используется.

Рассмотрим основные словообразовательные модели и способы создания нестандартных лексических единиц (НЛЕ), которые в основном совпадают с моделями нормативного языка, но с определенными отклонениями от нормы. Общими являются аффиксация, аббревиация, словосложение, конверсия. Гораздо шире по сравнению со стандартным языком используются метафорические и метонимические переносы, а также заимствования из других языков. Специфическими для НЛЕ способами образования являются редупликация и дислокация слогов.

НЛЕ носят ярко выраженный эмоционально-оценочный характер, при этом преобладающей для них чаще всего является оценка негативная, одним из основных средств создания которой являются аффиксы.

Оценочный характер слова создается как за счет специфических для данного пласта лексики оценочных аффиксов, так и за счет нарушения нормативного функционирования используемых словообразовательных морфем стандартного языка. Например, присоединение так называемых «ученых» префиксов и суффиксов к основам слов сниженного стилистического уровня: *archisaoul* 'вдрызг пьяный'; *hyperdébile* 'сверхсложный'; *archicon* 'верхидиот'; *merdisme* 'дермовость'; *aquoibonime* 'депрессия'; *antiflage* 'сожительство'; *je m'en fichiste* 'относящийся наплевательски к людям'; *lèche-cultisme* 'подхалимаж'; *m'as-tu vuisme* 'выпендреж, хвастовство'; *engueulade* 'ругань, втык'; *crevure* 'падаль, тухлятина' и др. Иногда в роли суффикса выступают греческие и латинские морфемы. Например, греч. *graphe*, *graphie*, *phone*: 'saoulographe' пьяница, пропойца; 'saoulographie' пьянство, попойка; 'bavophone' телефон; лат. суффикс -ium: 'crévarium' плохая больница; 'grossium' богатый, влиятельный человек.

Интересным представляется образование наречий с давно утратившим продуктивность в нормативном языке суффиксом -ment, который присоединяется в НЛЕ не к форме женского рода имени прилагательного, а к имени существительному: *vachement* 'по-свински'; 'очень здорово'; *diablement*, *bigrement* 'очень сильно'; 'ужасно, чертовски, дьявольски'; *répèremment* 'тихо, спокойно, безмятежно'; *parler molièrement* 'говорить устаревшим языком'.

Словообразовательный уровень нестандартной лексики включает также префиксы с отрицательным значением, придающими НЛЕ негативную оценку, например: *infoutu* 'никчемный'; *inconnable* 'неизвестный'; *indécrochable* 'недостижимый'; *indécrottable* 'безнадежный, неисправимый'; *débequetage* 'тошнота'; *déchard* 'жалкий, несчастный'; *déconner* 'нести бред, говорить глупости'; *déconfiture* 'провал, неудача'; *dégueuler* 'блевать' и т. п. Реже префиксы придают производным словам и положительный оттенок: *incollable* 'имеющий на все ответ'; *increvable* 'неутомимый, не знающий усталости'; *rebecter* 'утешить'; *rebonneter* 'задабривать'; *replumer* 'поправить свои денежные дела'.

Для создания НЛЕ используются оценочные уничижительные суффиксы, наиболее продуктивными из которых являются -ard и -aille: *bondieusard* 'святоша'; *politicard* 'политикан'; *trouillard* 'трус'; *salopard* 'подлец'; *thésard* 'диссертант'; *patriotard* 'шовинист, ура-патриот'; *routard* 'путешествующий пешком или автостопом'; *cochonaille* 'свинина'; *flicaille* 'полицейские'; *bleusaille* 'новобранцы'; *boustifaille* 'пища, жратва'; *poulaille* 'зрители галерки'; *blanchecaille* 'прачка' и др. Менее продуктивны пейоративные суффиксы -aud: *faraud* 'самоуверенный, самодовольный'; *corniaud* 'дурак, балбес'; -asse: *bêtasse* 'балда, простофиля'; 'замухрышка' и др.

Довольно продуктивными являются уменьшительные суффиксы, придающие НЛЕ оттенок пренебрежительного отношения: -ette (*couchette* 'любовные интрижки'; *mirettes* 'глазки'; *réformette* 'мелкая реформа'); -ot, -otte (*jeunot* 'зеленый юнец'; *fiérot* 'заносчивый'; *poivrot* 'пьяный'; *sécot*

‘сухопарый’; *parlotte* ‘болтовня’); *-et, -elet* (*jaunet* ‘азиат, желтолицый’; *maigrelet* ‘худышка, тощий’; *rondelet* ‘пухленький, кругленький’).

Некоторые НЛЕ образованы посредством двойной суффиксации — пейоративного и уменьшительного суффиксов: *moussaillon* ‘молодой юнга’; *criticaillon* ‘злопыхатель, критикан’; *avocaillon* ‘адвокатишка’; *curaillon* ‘молодой священник’ и др.

С помощью тех же суффиксов образованы многие нестандартные глаголы, которые являются гораздо более многочисленными по сравнению с именами существительными и прилагательными: *blagasser* ‘болтать, трепаться’; *trainasser, trainailler* ‘тянуть, медлить’; *écrivasser, écrivailleur* ‘писать, пописывать’; *politicailler* ‘заниматься политиканством’; *marchander* ‘шпионить, стучать’; *boulotter* ‘жрать, уплетать’; *travailloter* ‘работать с прохладцей’; *rider* ‘хихикать’ и др. Иногда от одной и той же основы образуется целая семья производных слов. Ср., например: *vacharder* ‘бездельничать, бить баклуши’; *vachasse* ‘баба’; ‘корова’; *vacherie* ‘колкость, гадость’; *vachard* ‘злобный тип, сволочь’; *vachardise* ‘злость, злопамятство’; *vachement* ‘по-свински, злобно’; ‘очень здорово, сильно’ и др.

К весьма распространенным относятся суффиксы, специфичные только для данной лексики и не представленные в нормативном языке. Например, псевдогреческий суффикс *-os*, присоединяющийся главным образом к именам прилагательным, ничего не добавляющий к их сигнификативному значению, но придающий им экспрессивный оттенок: *gravos* ‘толстяк, жиртрест’; *calmos* ‘спокойный, тихий’; *chicos* ‘шикарный’; *débilos* ‘сверхсложный’; *rapidos* ‘быстрый’ и др.

В отличие от нормативного языка в нестандартной лексике нет ограничений в сочетании основ и отдельных словообразовательных суффиксов. Одна и та же основа может создавать производные слова с различными суффиксами, образуя синонимические ряды. Ср., например, *conneau, connard, connaud, conno(t)* ‘балда, бестолочь’; *cradingue, cradot, cradoque, cradeau, craguos* ‘грязный, чумазый’; *dirlingue, dirloche, dirlot* ‘дуpek-top’; *pleuvasser, pleuviner, pleuvoter* ‘капать, накрапывать’; *tartouillard, tartouzard, tartouse, tartouille* ‘уродливый, несуразный’; ‘дурацкий, бездарный’.

Как видно из приведенных примеров, очень часто суффиксы присоединяются к усеченной форме (*cinoche* ← *cinéma*, *clodot* ← *clochard* и т. п.), что подтверждает особую продуктивность в образовании НЛЕ аббревиатур, позволяющих избегать многосложных слов. Аббревиация может проходить, как это имеет место в нормативном языке, по границе слов, оканчивающихся на *-o*: *ado(lescent)* ‘подросток’; *aristo(crate)* ‘аристократ’; *labo(ratoire)* ‘лаборатория’; *expo(sition)* ‘выставка’; *édito(riale)* ‘передовая статья’; *promo(tion)* ‘повышение, выдвижение’ и др. Однако преимущественно аббревиатуры получают простым отсечением слова без учета границ слогов. Ср., например, *le magaz, le mag (magasin)* ‘магазин’; *l’occas (occasion)* ‘случай’; *les actus (actualités)* ‘хроника, новости дня’; *un para (parachutiste)* ‘десантник’; *un beauf (beau-frère)* ‘зять, шурин’; *un appart*

(*appartement*) 'квартира'. Иногда отсеченные слоги заменяют конечным -о, который часто называют «народным» суффиксом: *trado* (*traduction*) 'перевод'; *exo* (*exercice*) 'упражнение'; *provo* (*proviseur*) 'директор лицея'; *afro* (*africain*) 'негритянский'; *hosto* (*hôtel*) 'больница; гостиница'; *pharmaco* (*pharmacien*) 'аптекарь' и др.

Наряду с апокопой (отсечение конечных слогов) значительно реже наблюдается и афереза (отсечение начальных слогов): *blème* (*problème*) 'проблема'; *cipal* (*municipal*) 'муниципальный'; 'солдат муниципальной гвардии'; *pitaine* (*capitaine*) 'капитан'; *les leurs* (*contrôleurs*) 'контролеры'; *Topol* (*boulevard Sébastopol*) 'Севастопольский бульвар'; *Ricain* (*Américain*) 'американец' и др.

Довольно многочисленные НЛЕ образуются при помощи словосложения, не являющегося продуктивным в нормативном языке (кроме технической терминологии). Наиболее распространенной моделью является «глагол + имя существительное» с использованием главным образом основ сниженного стилистического уровня: *un tire-fesse* 'подъемник' (для горнолыжников); *les pince-fesses* 'танцульки'; *les écrase-merde* 'ботинки на толстой подошве'; *un pisse-vinaigre* 'скряга'; *un lèche-cul* 'подхалим'; *un pisse-copie* 'журналист, газетчик'; *une tire-mômes* 'акушерка, повитуха'; *un casse-cul* 'зануда' и др.

Нестандартная лексика активно пополняется за счет метафорического и метонимического переносов смысла слов и выражений нормативного языка. Так, в «Словаре разговорной лексики французского языка» [4, с. 633-638] представлены синонимические ряды стилистически окрашенных НЛЕ, обозначающих понятия «женщина», «мужчина», «черты характера человека», «его состояния», «поступки», «человеческие органы» и т. п. Например, 41 единица для называния женщины: *bergère, poule, poulet, pouliche, soeur, poulette, souris, typesse, nana, môme, doudou, gonzesse, merluche, langouste* и др.; 28 единиц — для называния мужчины: *bonhomme, mec, mecton, frère, bouze, drôle de moineau, particulier, type, zèbre, gars* и др.; для обозначения головы приведены 52 единицы: *billard, bobine, brioche, caboche, cafetière, citron, melon, mansarde, plafond, toiture* и др.; 56 — для обозначения денег: *brique, fric, kopeck, radis, pognon, grisbi, papier* и др.; 39 — для выражения понятия «странный, ненормальный, сумасшедший»: *azimuté, marteau, frappé, dingue, cinglé, avoir une araignée dans le plafond* и др.; 57 — в рубрике «пить, напиваться»: *se beurrer, biberonner, litronner, se noircir, carburer, se poivrer, trinquer, se rincer le bec, chopiner* и т. п.

В последние годы молодежный язык возродил образование неологизмов путем инвертированной перестановки слогов в несколько измененном по сравнению с *loucherbem* виде. Этот язык получил *verlan* (← *à l'envers* 'наоборот, задом наперед'), *cefran* (← *français* 'французский'), *langue des keums* (← *des mecs*, 'типы, парни'). Он использует перестановку слогов не только на уровне одного слова: *le trom* (← *le métro*); *le xita* (← *le taxi*); *une négifran* (← *une frangine* 'женщина, баба'); *jourbon*

(← *bonjour* ‘добрый день’); *genar* (← *l’argent* ‘деньги’); *ouf* (← *fou* ‘сумасшедший’); *iench* (← *chien* ‘собака’); но и целого выражения: *chelaοim* (← *lâche-moi* ‘оставь меня, отстань’); *malva* (← *va mal* ‘не ладиться’); *laisse-béton* (← *laisse-tomber* ‘наплевать и забыть’).

При верланизации нередки случаи деформации исходного звука, опущение каких-либо звуков, сокращение или увеличение количества слогов. Ср., например: *reum*, *reup* (← *mère*, *père* ‘мать, отец’); *reuf* (← *frère* ‘брат’); *tier* (← *pitié* ‘жалость’); *tège* (← *jeter* ‘бросать’); *carna* (← *arnaquer* ‘жульничать’); *condère* (← *déconner* ‘нести чепуху’).

Особый интерес представляют случаи двойной верланизации: *flic* → *keuf* → *feukeu* ‘полицейский, шпик’; *arabe* → *beur* → *reubeu* ‘араб’; *femme* → *meuf* → *feum* ‘женщина’; *choper* → *pécho* → *péοche* ‘хватать, ловить, цапать’ [5].

В заключение следует отметить, что снижение стилистического уровня разговорно-обиходной речи характерно не только для французского языка. В русскоязычной печати появляются статьи, где констатируется широкое распространение в повседневной речи говорящих на русском языке блатного жаргона, который уже не воспринимается как ассоциальность его носителя. Основной вывод: сленг следует изучать. Если незнание сленга мешает жить, лучше его знать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Vendryes, J. *Le langage* / J. Vendryes — Paris: 1950. — 461 p.
2. Гак, В. Г. Введение во французскую филологию: учеб. пособие для студентов I курса пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / В. Г. Гак. — М.: Просвещение, 1986. — 184 с.
3. Медведева, Н. Е. Аксиологический аспект функционирования в речи французских арготизмов / Н. Е. Медведева // Романо-германская филология: межвуз. сб. науч. тр. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000. — Вып. 1. — С. 31–38.
4. Гринева, Е. Ф. Словарь разговорной лексики французского языка (на материале современной художественной литературы и прессы): около 9 тыс. слов / Е. Ф. Гринева, Т. Н. Громова. — М.: Рус. яз., 1986. — 638 с.
5. Séguin, B. *Les Céfrans parlent aux Français* / B. Séguin, F. Teillard. — P.: Calmann-Lévy, 1996. — 230 p.

СЕКЦИЯ 3 КЛЮЧЕВЫЕ ЗАДАЧИ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СМИ

Г. И. Ахрименя

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

В статье рассмотрены некоторые особенности обучения языку средств массовой информации в современном мире. Особое внимание уделяется формам работы с информационными источниками в эпоху пост правды. Представлена характеристика основных типов новостных заголовков. Проанализирована значимость формирования лингвистической и экстралингвистической компетенций в обучении языку СМИ.

Ключевые слова: средства массовой информации; фейковые новости; потоковая трансляция; достоверная информация; традиционное телевидение; заголовки.

ABOUT SOME FEATURES OF MEDIA LANGUAGE LEARNING

G. I. Akhrymenia

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, akhrym@bsu.by*

The article discusses some features of media language learning in the modern world. Methods of working with information sources in the post-truth era are highlighted. A characterization of the main types of news headlines is presented. The significance of developing linguistic and extralinguistic competencies in media language learning is analyzed.

Keywords: mass media; fake news; streaming services; reliable information; traditional television; headlines.

Средства массовой информации можно назвать неотъемлемой частью жизни современного человека, основным способом коммуникации. Самыми популярными платформами для СМИ являются Интернет, веб-сайты газет, радио. Все большую популярность в наши дни приобретают так называемые *streaming services* (онлайн кинотеатр) — платформы, обеспечивающие потоковую трансляцию различных событий в режиме реального времени. Следует признать, что в наши дни традиционное телевидение неуклонно теряет своих зрителей, которые все чаще переключаются на стриминговые сервисы.

Рассмотрим некоторые особенности обучения языку СМИ в сложившихся реалиях. При обсуждении темы *Mass media* подавляющее большинство студентов отмечают, что традиционное телевидение смотрят очень редко, как правило, в компании старшего поколения и там, где нет

доступа к *Wi-Fi*, а для просмотра новостей пользуются такими платформами, как *Instagram, Telegram, Tick-Tok*. В эпоху пост-правды, когда общественное мнение формируется скорее под влиянием эмоций и личных убеждений, а не подлинных фактов, данные источники не всегда представляют достоверную информацию [1]. Таким образом, при обучении языку СМИ перед преподавателем стоит задача сформировать у студента компетенцию, которая позволит отличать мнение от факта, доказательное заявление от пустой риторики, сенсацию от пустой журналистики [2, с. 328]. В начале изучения данной темы для обсуждения предлагаются следующие вопросы:

What are the TV viewing habits in your country (in Belarus)?

What are the most popular channels, programmes among people of different age groups, background, etc?

Do you think that information media serve the purposes of peace and confidence among nations or they spread the lies and discord between countries and peoples?

What are the positive effects of mass media on society? Do you agree that there is an adverse impact of mass media on society?

Can you name news programmes that fail to present news with accuracy and impartiality?

В ходе дискуссии студенты отмечают позитивные и негативные стороны влияния СМИ на общество, приводят свежие примеры фейковых новостей, учатся формировать и выражать свое мнение о происходящих событиях как в нашей стране, так и в других странах. Для практики распознавания фейковой информации студентам дается задание подготовить новостной выпуск по материалам веб-сайтов аутентичных источников *The Economist, The Guardian, The Financial Times* и т. д., при этом несколько изменить текст, допуская преднамеренное искажение каких-либо событий, дат, имен, фактов и т. д. Далее, работая в малых группах, студенты занимаются поиском достоверной информации в разных источниках, читают и анализируют материал статей, выявляют неточности и ошибки, преднамеренно сфабрикованные новостные репортажи.

Также при изучении данной темы можно организовать управляемую самостоятельную работу в виде проекта, с заданием сравнить подачу материала различными источниками информационных новостей, так как различные информационные агентства и издания освещают одни и те же события по-разному. Студенты сами выбирают тематику для исследования особенностей и нахождения различий в источниках новостей, а затем осуществляют анализ полученной информации [2, с. 331].

Касательно лингвистической стороны языка СМИ, особую трудность для студентов представляет работа над заголовками. На наш взгляд, прежде всего следует рассмотреть различные типы словосочетаний, которые могут состоять как из разных, так и из одной части речи. Примеры словосочетаний, состоящих из

А) фразы с существительным:

Under Pressure from Boss

Unexpected Visit

Overwhelming Response of Voters

Б) глагольных форм:

New bank hubs to open but many don't have printers

Rupert Murdoch's 'Succession' court battle begins

Mayor to Open Shopping Mall

Professors Protest Pay Cuts

Часто заголовки состоят из сочетаний трех или четырех существительных, например:

Widow Pension Pay Committee

A punk rock private chef's guide to the Hamptons

Mustang Referral Customer Complaint

Mortgages at six times' income for first-time buyers

Overseas workers drive growth in NI healthcare jobs

В таком типе словосочетаний бывает довольно трудно определить главное слово, установить связь между словами, понять смысл статьи, исходя из заголовка. Работая в парах или малых группах, студенты подбирают статьи, предлагают собеседнику проанализировать заголовки и составить свою версию статьи, а затем сравнивают с оригиналом.

Еще одной из особенностей новостных заголовков является употребление журналистом или репортером так называемых «медийных» слов вместо общеупотребительных.

Axe- remove, cut

Bar- exclude, forbid

Ordeal- painful experience

Oust- push out

Plea- request

Clash- dispute

Strife- conflict

В определенной степени эти слова придают эмоциональную окраску какому-либо событию, подчеркивают драматичность или динамику развития события. Что примечательно, такие броские заголовки привлекают внимание большой аудитории, чем и злоупотребляют журналисты либо блогеры, зачастую создавая фейковые новости.

В заключение отметим, что значимость формирования как лингвистической, так и экстралингвистической компетенций в условиях современного мира подчеркивает необходимость комплексного подхода к обучению языку СМИ, который включает не только языковые навыки, но и понимание контекста, культурных и социальных факторов, влияющих на восприятие новостей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. «Постправда» стала словом года по версии Оксфордского словаря // BBC. — 16.11.2016. — URL: <https://www.bbc.com/russian/news-37995176> (дата обращения: 25.09.2024).

2. Завацкая, В. В. Особенности обучения языку СМИ в вузе / В. В. Завацкая, Е. А. Дичковская. — Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 19—20 окт. 2017 г. / редкол.: О. А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2017. — С. 328—332.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

А. Ф. Дрозд

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

Статья рассматривает влияние глобализации на образование и важность изучения английского языка для специальных целей. В условиях глобализации знание английского языка становится ключевым фактором успешной карьеры. Английский язык для специальных целей отличается от общего английского своей направленностью на конкретные профессиональные области, что позволяет студентам изучать язык в контексте будущей профессии. Основное внимание уделяется анализу потребностей студентов, разработке учебных материалов, использованию мультимедийных ресурсов и интерактивных методов обучения. Преподаватель выполняет роль коуча, организатора и мотиватора, поддерживая студентов в достижении профессиональных и языковых целей. Статья также подчеркивает важность межкультурной компетенции и применения современных технологий, таких как виртуальная реальность и искусственный интеллект, для улучшения качества обучения.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей; интерактивные методы преподавания; межкультурная компетенция; профессиональная деятельность; использование современных технологий; специализированные учебные материалы.

MODERN APPROACHES TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

A. F. Drozd

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, drozdAF@bsu.by*

The article examines the impact of globalization on education and the importance of learning English for specific purposes. In the context of globalization, the knowledge of English is becoming a key factor in a successful career. English for specific purposes differs from general English in its focus on specific professional areas and allows students to study the English language in the context of their future profession. The focus is on analyzing students' needs, developing teaching materials, using multimedia resources and interactive teaching methods. The teacher plays the role of a coach, organizer and motivator, supporting students in achieving professional and language goals. The article also emphasizes the importance of intercultural competence and the use of modern technologies, such as virtual reality and artificial intelligence, to improve the quality of learning.

Keywords: English for Specific Purposes; interactive teaching methods; intercultural competence; professional activity; use of modern technologies; specialized technical materials.

В последние десятилетия глобализация оказала значительное влияние на образование во всем мире. Этот процесс не только способствовал межкультурному обмену, но и поставил перед образовательными учреж-

дениями новые задачи, связанные с преподаванием иностранных языков. В этих условиях знание английского языка стало не просто преимуществом, а необходимым условием для успешной карьеры в большинстве сфер деятельности. Если еще несколько десятилетий назад владение общим английским языком было достаточным для международного общения, то сегодня все чаще требуется более глубокое и специализированное знание языка. Именно поэтому английский язык для специальных целей приобретает все большую актуальность.

Английский язык для специальных целей отличается от общего английского языка своей ориентацией на конкретные профессиональные сферы. В отличие от общего английского, который фокусируется на развитии универсальных коммуникативных навыков, он направлен на развитие языковых компетенций, необходимых для успешной работы в определенной области. Например, будущие экономисты-международники должны овладеть специальной лексикой, связанной с экономическими терминами, а юристы-международники — научиться точно и ясно выражать свои мысли при составлении юридических документов. Ключевое преимущество английского языка для специальных целей заключается в том, что он позволяет студентам изучать язык в контексте их будущей профессии, что повышает мотивацию и эффективность обучения. Кроме того, он способствует развитию не только языковых, но и профессиональных навыков, таких как умение анализировать информацию, принимать решения и работать в команде, что позволяет студентам уверенно чувствовать себя в международной профессиональной среде и успешно адаптироваться к динамично меняющимся требованиям рынка труда.

Первым этапом в обучении английскому языку для специальных целей является анализ потребностей студентов и их профессиональной среды. Этот процесс помогает преподавателю понять, какие языковые навыки и знания наиболее важны для студентов в контексте их профессии. Анализ потребностей подразумевает глубокое погружение в профессиональную сферу — подробное изучение специфики профессии, ее лексики, грамматических конструкций и коммуникативных задач, сбор информации о том, как студенты будут использовать язык в реальной жизни, какие задачи им предстоит решать, и какие языковые барьеры могут возникнуть. Это позволяет точно определить содержание и цели курса, обеспечивая практическую релевантность изучаемого материала [1, p. 94]. Анализ также включает создание учебных планов, учитывающих как общие требования профессии, так и индивидуальные цели каждого студента, и регулярный сбор обратной связи от студентов для корректировки учебного процесса.

На основе анализа потребностей разрабатываются специализированные учебные материалы, которые должны соответствовать требованиям конкретной профессиональной области. Эти материалы должны отражать аутентичность, быть вовлекающими и учитывать профессиональную лексику, грамматические конструкции и межкультурные коммуникативные задачи, с которыми студенты могут столкнуться на работе.

Учебные материалы могут включать реальные тексты, такие как отчеты, исследования, рабочие инструкции и письма, что помогает студентам освоить язык в контексте реальных ситуаций. Например, для инженеров могут использоваться технические отчеты, а для юристов — юридические договоры. Использование таких текстов позволяет студентам развивать не только общий язык, но и специализированную лексику и грамматические конструкции, характерные для их профессиональной области.

Мультимедийные ресурсы, такие как видеоматериалы, подкасты и интерактивные упражнения, также играют важную роль в создании динамичной учебной среды. Они не только повышают мотивацию студентов, но и позволяют им погружаться в реальные профессиональные ситуации, улучшая их восприятие языка и навыки устной речи [2, р. 144]. Интерактивные же методы обучения помогают студентам применять свои знания на практике и делают обучение более вовлекающим. Внедрение игровых элементов в учебный процесс, решение профессиональных задач в игровой форме повышает мотивацию студентов и делает обучение более увлекательным, способствует лучшему усвоению материала и развивает навыки работы в условиях стресса или ограниченного времени. Моделирование профессиональных ситуаций является еще одним важным элементом интерактивного обучения. Используя его, преподаватели могут позволить студентам практиковать язык в условиях, максимально приближенных к реальности.

При разработке учебных материалов важно также учитывать культурный компонент, так как студенты часто работают в международной среде, где взаимодействие с представителями разных культур является неотъемлемой частью профессиональной жизни [1, р. 164]. Знание культурных различий и этических норм в профессиональной коммуникации помогает избежать недоразумений и способствует эффективной работе в международных командах.

Методы обучения английскому для специальных целей ориентированы на развитие профессионально значимых языковых навыков и практическое применение языка в специфических профессиональных контекстах. Они направлены на формирование у студентов не только общих языковых компетенций, но и способности эффективно решать задачи в своей сфере деятельности. К основным методам обучения относятся коммуникативные приемы, проблемное обучение и проектная деятельность.

Коммуникативные приемы, такие как дебаты или ролевые игры, являются эффективным методом для развития навыков аргументации, убеждения и критического мышления. Студенты, принимая участие в обсуждениях актуальных для их сферы тем, учатся структурировать свои аргументы, использовать профессиональную лексику и находить компромиссные решения. Это помогает им не только улучшать уровень владения языком, но и адаптироваться к реальным условиям профессиональной коммуникации, развивая гибкость мышления и способность быстро реагировать на меняющиеся обстоятельства.

В качестве проблемного обучения студентам предлагается анализ сложных кейсов, требующих интеграции различных знаний и навыков, помогает студентам развивать критическое мышление и способность решать комплексные задачи. Такие задания моделируют реальные ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в своей работе, и требуют от них применения не только языковых компетенций, но и профессиональных знаний. Выполнение студентами практических заданий, направленных на решение таких проблем развивает навыки самостоятельного поиска информации, критического анализа и презентации результатов на профессиональном языке.

Совместная работа студентов над проектами из разных дисциплин способствует развитию навыков междисциплинарного взаимодействия [3, р. 468]. Этот метод позволяет студентам увидеть, как их профессиональные знания могут быть применены в различных контекстах, и способствует эффективному сотрудничеству с представителями других областей. Например, в рамках междисциплинарного проекта студенты-маркетологи могут работать с инженерами для разработки маркетинговой стратегии для нового продукта, что помогает им лучше понять специфику работы коллег и адаптировать свои коммуникативные навыки к различным профессиональным сферам.

Преподаватель курса английского языка для специальных целей выполняет несколько ключевых функций, каждая из которых направлена на поддержку студентов в решении их профессиональных и языковых задач. В отличие от традиционной роли преподавателя, здесь он выступает скорее как коуч, организатор и мотиватор, создавая условия для активного и целенаправленного обучения.

Одной из центральных задач преподавателя является индивидуальная работа со студентами, которая базируется на коучинговом подходе. Коучинг подразумевает индивидуальное сопровождение каждого студента, что позволяет учитывать его конкретные потребности, уровень подготовки и профессиональные цели. Преподаватель помогает студентам ставить четкие задачи, выстраивать план обучения и отслеживать прогресс, что способствует развитию их потенциала и достижению высоких результатов [4, р. 246].

Преподаватель также играет роль организатора, создавая условия для активного и самостоятельного обучения. В этой роли он формирует учебный процесс таким образом, чтобы студенты могли проявлять инициативу, принимать участие в дискуссиях, решении проблемных задач и выполнении проектов. Важно, чтобы учебная атмосфера была благоприятной и стимулировала студентов на активное участие и взаимодействие как с преподавателем, так и друг с другом. Это подразумевает, что преподаватель направляет учебный процесс, но при этом дает студентам свободу для самостоятельного поиска решений и развития коммуникативных навыков.

Мотивация играет ключевую роль в том, чтобы студенты понимали важность изучаемого материала и видели его практическую значимость

для своей будущей профессиональной деятельности. Для этого преподаватель должен демонстрировать, как изучение языка может напрямую повлиять на карьерные перспективы студентов, расширить их возможности на рынке труда и улучшить качество их работы в профессиональной сфере.

Процесс оценивания в преподавании английского языка для специальных целей включает несколько важных аспектов, таких как формативная оценка, суммативное и взаимное оценивание, которые помогают оценить прогресс студентов и мотивировать их к дальнейшему обучению. Формативная оценка направлена на регулярное отслеживание прогресса студентов в ходе курса. Преподаватели используют различные инструменты, такие как тесты, эссе, презентации и проекты, чтобы получать объективную информацию о том, насколько эффективно усваивается материал в течение семестра. Суммативное оценивание проводится в конце курса и представляет собой итоговую оценку достижений студентов, что позволяет преподавателю оценить общий прогресс студентов, их готовность применять полученные знания в реальных профессиональных условиях. Взаимное оценивание подразумевает оценку студентами работ своих одноклассников. Этот подход не только развивает навыки самооценки и критического мышления, но и помогает лучше понимать критерии успешного выполнения заданий. Взаимооценка способствует более глубокому вовлечению студентов в учебный процесс, так как они учатся видеть ошибки и достижения не только в своей работе, но и в работах коллег [5, p. 115].

Дополнительные аспекты в обучении английскому языку для специальных целей включают использование современных технологий и развитие межкультурной компетенции. Эти компоненты помогают студентам значительно улучшать свои языковые навыки и готовят их к эффективной работе в условиях глобализации.

Современные технологии играют важную роль в обучении, позволяя создавать более интерактивные и персонализированные учебные процессы. К примеру, использование VR-технологий позволяет создавать симуляции реальных профессиональных ситуаций, что помогает студентам погружаться в практическую деятельность и применять свои знания в условиях, приближенных к реальным. Системы на основе искусственного интеллекта также находят широкое применение в обучении. Они позволяют адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности студентов, предлагать персонализированные задания и автоматизировать процесс оценки. Это повышает эффективность обучения, так как каждый студент получает задания, наиболее соответствующие его уровню и профессиональным интересам. Кроме того, искусственный интеллект помогает автоматизировать рутинные задачи преподавателя, что позволяет сосредоточиться на более глубоких аспектах обучения.

Важным аспектом обучения является развитие межкультурной компетенции, особенно в условиях глобализации, когда многие специалисты работают в международных компаниях или взаимодействуют с представителями разных культур [6, p. 154]. Для повышения межкультурной

компетенции студентов проводятся специализированные тренинги. Эти занятия помогают студентам лучше понимать культурные различия, этикет и особенности ведения деловых переговоров в разных странах. Еще одной эффективной практикой является организация встреч со студентами из других стран. Такие обмены опытом позволяют не только обогатить знания студентов о других культурах, но и развить навыки межкультурного общения. В ходе этих встреч студенты могут обмениваться идеями, обсуждать профессиональные темы и учиться понимать различные точки зрения, что крайне важно для успешной работы в международной среде.

Обучение английскому языку для специальных целей обладает рядом значительных преимуществ, которые делают его особенно актуальным и эффективным для профессионального развития студентов. Эти преимущества включают повышение мотивации, развитие практических навыков и улучшение профессиональных перспектив, что способствует не только успешному усвоению материала, но и лучшей подготовке к реальной профессиональной деятельности. Студенты видят прямую связь между изучаемым материалом и своей будущей профессией. Поскольку обучение ориентировано на конкретные профессиональные задачи, студенты осознают, что все, чему они учатся, будет полезно и необходимо в их карьере. Это осознание практической значимости значительно повышает вовлеченность в учебный процесс и стимулирует стремление к достижению более высоких результатов. Владение английским языком профессиональной деятельности дает выпускникам значительное конкурентное преимущество на рынке труда. Работодатели высоко ценят сотрудников, которые могут эффективно коммуницировать на профессиональные темы на иностранном языке, особенно в международных компаниях или в отраслях, требующих взаимодействия с иностранными партнерами. Таким образом, обучение английскому языку профессиональной деятельности не только способствует эффективному освоению языка, но и значительно улучшает профессиональные навыки и перспективы студентов, делая их более конкурентоспособными на современном рынке труда.

Английский язык для специальных целей — это не просто курс языка, а инвестиция в будущее профессионала. Индивидуализированный подход, основанный на глубоком анализе потребностей конкретной профессиональной сферы, позволяет не только развивать языковые навыки, но и формировать у студентов комплексную профессиональную компетенцию. Использование аутентичных материалов, таких как научные статьи, деловая корреспонденция и презентации, создает максимально приближенную к реальности языковую среду, способствуя развитию навыков, необходимых для успешного общения в профессиональном сообществе. Действуя как мост между теорией и практикой, английский язык профессиональной деятельности готовит специалистов к решению сложных коммуникативных задач, таких как ведение переговоров, участие в международных конференциях и написание научных публикаций. В результате студенты обладают не только языковой компетенцией, но и развиты-

ми навыками критического мышления, межкультурной коммуникации и адаптации к постоянно меняющимся требованиям современного рынка труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Hutchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — 441 p.
2. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998 — 125 p.
3. Basturkmen, H. Ideas and Options in English for Specific Purposes / H. Basturkmen. — Lawrence Erlbaum Associates, 2006 — 594 p.
4. Hyland, K. English for Academic Purposes: An advanced resource book / Hyland, K. — Routledge, 2006 — 327 p.
5. Johns, A. M. English for Specific Purposes: Its history and contributions / A. M. Johns // Teaching English as a Second or Foreign Language M. Celce-Murcia (ed.). — Heinle & Heinle, 1991 — 184 p.
6. Flowerdew, J., Peacock, M. Research Perspectives on English for Academic Purposes / J. Flowerdew. — Cambridge University Press, 2001 — 236 p.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА В ИНТЕГРАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

С. А. Лосева

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

Целью данной статьи является исследование проблемы исчезающих языков и путей решения этой проблемы. Исследование способствует продвижению идеи языкового разнообразия, так как сейчас наилучшие условия для изучения языков благодаря большому количеству доступных ресурсов и технологий. Особое внимание в статье уделено политике языкового образования некоторых государств, созданию мотивации к культурному доминированию родного языка в том числе и на законодательном уровне. Материал может быть широко использован в преподавании языкознания. Результаты работы могут быть использованы на семинарских занятиях по теории и практике перевода, а также в исследовательской практике студентов.

Ключевые слова: современная лингвистика; лингвистическая политика; исчезающие языки.

LINGUISTIC POLICY IN INTEGRATION PROCESS

S. A. Loseva

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, losevaSA@bsu.by*

The purpose of this article is to study the problem of endangered languages and ways to solve this problem. The study promotes the idea of linguistic diversity, as there are now the best conditions for learning languages due to the large number of resources and technologies available. Particular attention in the article is paid to the policy of the linguistic education of some states, creating motivation for the cultural dominance of the native language, including at the legislative level. The material can be widely used in teaching linguistics. The results of the work can be used in seminars on the theory and practice of translation, as well as in the research practice of students.

Keywords: modern linguistics; linguistic policy; endangered languages.

Термин «современная лингвистика» относится к научному изучению языка. Он анализирует фонологию, морфологию, синтаксис, семантику и прагматику, чтобы понять, как языки развиваются, развиваются и используются. Современные лингвисты используют эмпирические и количественные методы для анализа лингвистических данных, объединяя традиционные теории с инновационными подходами.

Компьютерная лингвистика является одной из наиболее быстро развивающихся областей. Он сочетает лингвистику с информатикой для разработки алгоритмов и моделей, которые позволяют автоматически понимать и генерировать естественный язык.

Обработка естественного языка имеет решающее значение для таких приложений, как поисковые системы, чат боты и машинные переводчики.

Алгоритмы машинного обучения используются для анализа больших массивов текста и разработки прогнозирующих моделей языка.

Социолингвистика изучает, как социальные переменные влияют на использование языка. Исследует языковые различия на основе таких факторов, как социальный класс, возраст, пол и этническая принадлежность. Социолингвистика исследует, как язык способствует формированию индивидуальной и групповой идентичности, языковые разновидности, диалектные вариации и региональные различия в языке.

Психолингвистика исследует психические процессы, связанные с пониманием, производством и усвоением языка, изучает, как дети усваивают родной язык и как взрослые изучают второй язык, а также когнитивные механизмы, обеспечивающие обработку речи, такие как память и внимание.

В основе языковой политики и языкового образования лежат лингвистические исследования, способствуя многоязычию и сохранению языков меньшинств. На лингвистических исследованиях основаны инициативы, направленные на сохранение языков, находящихся под угрозой исчезновения, а также решения по политике языкового образования.

Языки исчезают с угрожающей скоростью: в среднем каждые две недели язык исчезает навсегда. Из примерно 7000 языков, на которых все еще говорят сегодня, лингвистический журнал *Ethnologue* называет почти 3000 исчезающими [1]. Однако, по данным проекта «Вымирающие языки», их будет около 2500. Какой бы ни была правильная цифра, исчезающих языков много. Если так будет продолжаться, по оценкам, в ближайшие десятилетия огромное количество языков может исчезнуть из-за нехватки носителей языка, а вместе с ними и их культура и история. Интернет оказался обоюдоострым мечом для языков, находящихся под угрозой исчезновения: многие ценят его, поскольку он позволяет людям со всего мира связываться друг с другом способами, которые раньше были невозможны. Таким образом, носители исчезающего языка не знают географических барьеров. Однако, с другой стороны, Интернет наводнен английским языком, и большая часть онлайн-контента доступна только на одном языке. Если мы добавим к этому тот факт, что даже лучшие инструменты перевода склонны игнорировать исчезающие языки, мы придем к выводу, что, возможно, нынешний Интернет отходит от идеи полиглотологии, которую, как предполагалось, он мог бы продвигать. Несмотря на это, его влияние на все языки, безусловно, не следует игнорировать, и особенно на новые поколения, которые используют цифровой мир для применения инноваций, связанных с языками, находящимися под угрозой исчезновения.

Ситуация, которая заставила многих людей задать себе важнейший вопрос: как мы можем спасти эти находящиеся под угрозой исчезновения языки? На этот вопрос есть разные ответы.

Возьмем исландский язык: на нем говорят около 300 000 человек, практически все из которых живут в Исландии. Язык существует уже сотни лет, но в последние десятилетия он пришел в упадок, и наибольшую угрозу роли исландского языка представляет культурное доминирование английского языка, который медленно завоевывает остров. Такое использование частично оправдано как способ приветствовать большую массу туристов, даже если местное население все чаще использует английский в повседневной жизни, особенно в Интернете. Одним из вариантов противодействия английскому языку является консолидация использования исландского языка и отказ от перехода на английский язык. У него есть своя логика: чтобы сохранить первичный исландский язык, необходимо защитить его от внешних влияний. Однако это означает, что язык не смог отреагировать на глобальные изменения; поэтому решение может заключаться в поиске правильного баланса между сохранением чистого исландского языка и полным «переходом» на английский язык.

Особенно в Интернете детям приходится перенимать английский сленг или изобретать собственные термины, чтобы общаться на исландском языке. Хотя некоторые из них говорят, что такое использование «разрушает их язык», точно так же, как подростки во всем мире «разрушают» свои языки, используя сленг, в Исландии это жизненно важный процесс.

Около 640 языков в мире, в том числе 31 в Италии, находятся под угрозой исчезновения, поскольку дети больше не изучают их в своих семьях, согласно тому, что указывает Атлас мировых языков ЮНЕСКО, находящихся под угрозой. Законопроект С. 734, представленный 23 декабря 2022 г. депутатом Фабио Рампелли, членом партии большинства в правительстве «Фрателли д'Италия» и нынешним вице-президентом Палаты депутатов, имеет название «Положения о защите и продвижение итальянского языка и создание Комитета по защите, развитию и развитию итальянского языка». Как поясняется в преамбуле, это предложение преследует две основные цели. Первая призвана обеспечить «барьер для распространения использования иностранных терминов вместо итальянских» (англицизмов), а вторая призвана стать «инструментом для устранения языковых барьеров, ограничивающих участие итальянских граждан» в жизни коллектива» — языковые барьеры, которые, по мнению авторов предложения, возникают из-за чрезмерного использования англицизмов или английского *tout Court* в институциональном общении. Законопроект С 734 должен быть разработан в международном политическом и экономическом контексте, который с 1990-х гг. характеризуется растущей взаимозависимостью между экономическими системами (глобализация), усилением интеграционного процесса, европейской политикой, интенсивными миграционными явлениями и международной мобильностью. Наконец, появление цифровых технологий, которые уменьшают важность и актуальность расстояний и географических барьеров. Эти явления неизбежно создали новые возможности и ситуации контакта между языками как на международном, так и на национальном уровне,

что может привести либо к взаимному обогащению, либо к конкуренции или даже к конфликту в некоторых сферах использования и социальных функций. Отсюда необходимость вмешательства лингвистической политики, призванной управлять и опосредовать процессы языкового контакта и их социальные, политические и экономические последствия.

Двумя наиболее значительными явлениями лингвистического контакта, вытекающими из только что упомянутых политических, экономических, миграционных и технологических процессов, являются ускорение и интенсификация распространения английского языка на глобальном уровне и появление все более многоязычные общества в пределах национальных границ. Это явления, которые, безусловно, создают проблемы, на которые лингвистическая политика призвана реагировать. В ответ несколько европейских стран законодательно подтвердили центральную роль национального языка, следуя принципу языковой территориальности, хотя и в смягченной версии, чтобы уважать права традиционных языковых меньшинств и обеспечить определенную гибкость в управлении многоязычием. в системах высшего образования.

Однако важно отметить, что недавние законодательные меры по защите и продвижению национальных языков в Европе отвечают в первую очередь необходимости подтверждения ценностей социальной инклюзивности, свободы выражения мнений и прозрачности публичной институциональной коммуникации, а не направлено на защиту национальной идентичности или (реальной или предполагаемой) языковой чистоты. Кроме того, можно проиллюстрировать случаи недавних законов, защищающих национальные языки в двух скандинавских странах, Норвегии и Швеции.

В 2022 г. Норвегия приняла закон о языках с целью «укрепить норвежский язык, чтобы сохранить его как полноценный язык, который служит и объединяет наше общество и который может использоваться во всех секторах общества и во всех частях гражданского общества в Норвегии» [2, с. 60]. Под «полным языком» мы должны понимать язык, оснащенный словарным запасом и формальным и символическим статусом для использования каждой сфере социальной жизни (в отличие от диалектов). Норвежское законодательство поручает государственным учреждениям использовать, развивать и укреплять норвежский язык в двух его письменных вариантах (т. е. букмол и нюнорск).

В Швеции с 2009 г. действует закон, защищающий шведский язык, языки меньшинств и языки жестов. Цель закона — уточнить положение и использование шведского языка и других языков в обществе скандинавской страны. Закон направлен на защиту шведского языка и языкового разнообразия в Швеции, а также доступа людей к языку. Закон предписывает, что шведский язык является общим языком общества, к которому должны иметь доступ все жители Швеции и который должен использоваться во всех сферах жизни общества. Закон также определяет, что государственный сектор несет важную ответственность за использо-

вание и развитие шведского языка. Правительственные учреждения несут особую ответственность за обеспечение доступности, использования и развития шведской терминологии в различных областях своей деятельности. Все жители Швеции должны иметь возможность изучать, развивать и использовать шведский язык. В обеих скандинавских странах закон гарантирует жителям свободу использования национального языка в любом контексте и среде, а также требует от государственного аппарата обеспечить эффективное осуществление этого права, постепенно предотвращая использование английского языка, который заменяет норвежский и шведский языки по словарному запасу и статусу в некоторых социальных функциях. Это не означает ни препятствования преподаванию и изучению этого языка, которые общеизвестно развиты в этих странах, ни искоренения англицизмов из нынешнего лексикона. Это обращение к государственному аппарату взять на себя обязательство использовать общий язык в его официальном, но доступном реестре во всех случаях, чтобы его понимали все граждане (с уважением к языкам меньшинств), и систематически использовать его в государственных службах. Это также значит использовать его в трудовых договорах, поощрять его изучения всеми иммигрантами, независимо от их социального статуса — от помощника по дому до менеджера иностранной транснациональной корпорации — для эффективной интеграции их в национальную экономическую и социальную структуру.

Сохранить жизнь уходящему языку могут помочь не только административные и законодательные меры. Такой важной и благородной цели могут способствовать и культурные явления. Музыка является центральной частью нашей повседневной жизни: она используется для развлечения, эмоций, общения и многого другого. Мы также знаем, что можем недооценивать значение, которое музыка имела в человеческой культуре: она документировала нашу историю и наши легенды на протяжении всей письменной истории. Поэтому неудивительно, что многие люди используют музыку для содействия использованию языков, находящихся под угрозой исчезновения. Одним из примеров является язык гарифуна, на котором говорят менее 100 000 человек в Центральной Америке, в основном в Гондурасе. Этот язык используется народом Гарианагу, группой коренных афроамериканцев, которая образовалась в 1700-х гг. после того, как некоторые выходцы из Западной Африки прибыли на Сент-Винсент и присоединились к коренному народу Карибов-Араваков. Британские колониальные захватчики позже вынудили их покинуть остров, но группе удалось выжить до наших дней. Взаимодействие языка и музыки сыграло важную роль в выживании народа Гарианагу. Частично это произошло благодаря исполнению традиционных песен и танцев, таких как джанкуну, созданных сотни лет назад в качестве насмешки над британскими колонизаторами.

Однако еще одним фундаментальным аспектом является создание новой музыки, которая может привлечь внимание людей, которые в про-

тивном случае не проявили бы особого интереса к языку. Музыкальный жанр под названием *Punta Rock* сочетает в себе традиционную перкуссию Гаринагу с современным звучанием: такие группы, как *Garifune Collective*, гастролировали по миру, чтобы распространить эту информацию в буквальном смысле.

Одной только музыки, вероятно, недостаточно для поддержания жизни языка, но это интересный способ распространения творческой энергии в контексте общей цели сохранения. Язык гарифуна — не единственный язык, используемый в музыке. Гэльский, идиш и бесчисленное множество других идиом теперь исполняются и записываются как с традиционными, так и с новыми песнями. Музыка расширяет долгую культурную историю языков, находящихся под угрозой исчезновения, будь то конкретная цель продвижения исчезающего языка или желание музыканта вернуться к своим корням, исполняя песни на языке, связанном с их предками.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ethnologue: Languages of the World // SILnet: Linguistic. Inform. System. — URL: sil.org/about/endangered-languages/languages-of-the-world (date of access: 09.09.2024).
2. Законодательный процесс в зарубежных странах: учеб. пособие / Ю. И. Лейбо [и др.]; под ред. Ю. И. Лейбо; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России — М.: МГИМО-Университет, 2012. — 172 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Э. В. Федосова¹⁾, С. А. Зудова²⁾

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

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

В статье рассматриваются вопросы повышения квалификации как возможности профессионального роста специалиста, с одной стороны, и как фактор развития личности, с другой стороны. Востребованность в повышении квалификации особо актуальна при постоянных трансформациях рынка труда, изменениях к квалификационным требованиям специалистов и соответственно отражениях всех этих изменений в образовательных стандартах и т. д. Приведен пример реализации программы повышения квалификации на английском языке на факультете международных отношений Белорусского государственного университета совместно с факультетом повышения квалификации и переподготовки БГУ как для специалистов международного профиля, так и для иных заинтересованных.

Ключевые слова: повышение квалификации; профессионально ориентированное обучение; коммуникативные навыки; содержание обучения; рефлексия; диагностика.

ADVANCED TRAINING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL PERSONAL DEVELOPMENT

E. V. Fedosova^a, S. A. Zudova^b

^aBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, fedosova@bsu.by

^bBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, zudava@bsu.by

The article discusses issues of advanced training as an opportunity for professional growth of a specialist, on the one hand, and as a factor in personal development, on the other hand. The demand for advanced training is especially relevant during the constant transformations of the labor market, changes in the qualification requirements of specialists and, accordingly, the reflection of all these changes in educational standards, etc. An example of the implementation of an advanced training program in English at the Faculty of International Relations of the Belarusian State University together with the Faculty of Advanced Training and Retraining of the BSU is given, both for specialists of international profile and for other interested parties.

Keywords: advanced training; professionally oriented training; communication skills, training content, reflection, diagnostics.

В связи с постоянно меняющейся социально-экономической ситуацией, требованиями рынка труда к конкурентоспособности работников, система дополнительного профессионального образования взрослых по-

стоянно подвергается трансформации, находясь в прямой зависимости от актуальных запросов общества к квалификационным характеристикам современных специалистов. В этой связи в программах дополнительного образования взрослых, в частности в программах повышения квалификации, все чаще остается востребованным компонент инновационности как в содержании, так и в подходах к обучению.

Как отмечает О. А. Андриенко, «проблема постоянного обновления и пополнения знаний взрослыми людьми является достаточно актуальной в современном, быстро меняющемся обществе. Ведь от этого зависит профессиональная мобильность и компетентность специалиста. Один из путей непрерывного образования взрослого человека — курсы повышения квалификации» [1, с. 211].

Согласно мнению Ю. В. Кравченко, «одной из целей современного образования в широком его смысле ... является подготовка не только высококвалифицированных и компетентных в своей области специалистов, прекрасно владеющих своей профессией и конкурентноспособных на рынке труда, но и активно расширяющих круг своих компетенций, готовых к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности» [2, с. 537].

По утверждению О. А. Олекс, «тем не менее, существует проблема одновременного использования термина «повышение квалификации» в широком смысле (как синоним непрерывного профессионального образования и обучения), а также в узком его значении (как «образовательная программа повышения квалификации...»)» [3, с. 114].

На современном этапе развития отечественного образования, характеризующегося трансформационными преобразованиями как всей системы образования, так и инновационными технологическими возможностями, вопрос повышения квалификации обретает особую актуальность. Так, в связи с введением в действие с 1 января 2023 г. Общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2022 «Специальности и квалификации», утвержденного постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24 марта 2022 г. № 54, требования к подготовке специалистов, руководителей среднего и высшего звена подверглись преобразованиям. В соответствии с общегосударственным классификатором Республики Беларусь ОКРБ-011-2022 «Специальности и квалификации», обеспечивающим получение степени «Бакалавр» и квалификации специалиста с общим высшим образованием, утвержденным и введенным в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24 марта 2022 г. № 54, по специальности 6-05-0421-02 «Международное право» предусматривается присвоение квалификации «Юрист». В то время, как согласно ранее действовавшему классификатору, присваивалась квалификация «Юрист-международник со знанием иностранных языков (с указанием языков общения)». По специальности 6-05-0312-02 «Международные отношения» присваивается квалификация «Специалист по международным отношениям. Перевод-

чик», а ранее присваивалась квалификация «Специалист по международным отношениям. Переводчик-референт (с указанием языков общения)» [4].

С 1 января 2024 г. в Республике Беларусь также изменились и профессиональные стандарты, что актуализировало и проблему взаимосвязи требований образовательных и профессиональных стандартов в подготовке будущих специалистов-международников, модифицировав соответственно и подходы в системе менеджмента качества образования к подготовке таких специалистов. Новые потребности времени, социально-экономическое развитие общества нашли свое отражение и в системе повышения квалификации, так как потребности в профессиональном развитии сотрудников являются современными требованиями к специалистам.

В свою очередь, кафедра английского языка международной профессиональной деятельности факультета международных отношений Белорусского государственного университета совместно с факультетом повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного университета отреагировали на эти преобразования, организовав обучение на английском языке по программе повышения квалификации «Английский язык в переговорном процессе (презентации, официально-деловая корреспонденция и коммуникация, ведение переговоров)». Обучение в рамках дополнительного образования взрослых по такой программе на английском языке на базе упомянутых факультетов проводилось впервые и в своем содержании отразило самые актуальные лингвистические явления в развитии языка профессионального общения, расширило закрепление навыков практического применения полученных иноязычных коммуникативных навыков в новых профессионально ориентированных ситуациях.

Учебная программа составлена по модульному принципу и выстроена в логически структурированной последовательности, что позволило рассматривать каждый из модулей как независимый компонент обучения. Три основных тематических модуля («Презентация», «Официально-деловая корреспонденция», «Переговоры») направлены прежде всего на развитие навыков аудирования, устной речи, навыков публичной иноязычной речи и ведения переговоров, а также навыков письменной речи на английском языке и продуцирования официально-деловой корреспонденции с учетом современной терминологической англоязычной лексики и англоязычных клише, применяемых в деловой коммуникации. Кроме того, программа нацелена на расширение современных фоновых знаний, так называемых «*soft skills*».

Содержательное наполнение программы не только актуализирует знания обучающихся, но и коррелирует их релевантность как образовательным, так и профессиональным стандартам. Инновационная составляющая программы затрагивает особенности построения образовательного процесса и применения педагогических подходов, а подобранный дидактический материал, в том числе и цифровой, отвечает современным профессиональным реалиям. Инновационно-дидактическая ценность

учебной программы расширена за счет широкого спектра педагогических инноваций и элементов эвристического подхода. К педагогическим инновациям программы следует отнести эвристическую модель тренингов, отображающих реальную коммуникативную ситуацию профессионального общения и проводимых на завершающем этапе каждого модуля. В ходе таких тренингов закрепляются интегративные компетенции и формируется готовность к современному профессиональному иноязычному общению, на основе саморефлексии и самодиагностики.

Преподавание в рамках программы осуществляется на английском языке, что усиливает воздействие коммуникативно-деятельностного и эвристического подходов, положенных в основу обучения. В рамках данного подхода тематика занятий была выстроена как коммуникативная детерминанта, а английский язык использован как средство передачи тематического содержания, основанного на профессионально значимой информации. Коммуникативно-деятельностный подход позволил выстроить учебный процесс в соответствии с актуальными потребностями времени, а эвристический подход — максимально гибко решать коммуникативные задачи профессиональной направленности. Коммуникативные ситуации, коррелирующие с грамматическими формами, типичными для заданной ситуации, создали условия стимулирования речевой деятельности, а коллективные формы деятельности в сочетании с индивидуальным подходом позволили применить различные формы рефлексии и диагностики усвоения изученного материала на различных этапах. Обучение, спроецированное непосредственно на личность обучаемого, дает возможность преподавателю ставить персонифицированные задачи, акцентировать внимание на его успехи и достижения, отмечать недоработки и ошибки. Повышению иноязычной компетенции через призму практикоориентированных компетенций способствовала продолжительность курса во времени, что позволяло длительный период времени «погружаться» в атмосферу иноязычного общения при еженедельных практических занятиях на английском языке по 4 академических часа в неделю. Моделирование коммуникативных ситуаций профессионального иноязычного общения, применение инновационных педагогических технологий, освоение терминологических неологизмов, фразеологизмов, идиоматических выражений, фиксированных иноязычных речевых оборотов, применяемых в деловой коммуникации, современный деловой этикет общения в сочетании с применением инновационных педагогических технологий способствовали формированию интегративных компетенций слушателей и их готовности к реализации иноязычного переговорного процесса. Данный курс продемонстрировал актуальность и востребованность у специалистов и руководящих работников современного рынка труда, повысил их конкурентноспособность и практический потенциал.

Таким образом, полагаем согласиться с выводами О. А. Олекс о том, что «перспективы развития системы дополнительного образования взрослых видятся в создании образовательной среды, пронизанной условиями

для включения человека любого возраста в ведущую для него на определенном этапе жизненного пути и позитивную для общества деятельность. Созданию таких условий служат современные телекоммуникационные и иные технологии, устраняющие препятствия на пути к получению образования» [3, с. 115]

На наш взгляд, повышение квалификации на английском языке для специалистов и руководящих работников является не только фактором профессионального развития личности, но и их высокой конкурентноспособности на современном рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андриенко, О. А. Повышение квалификации как форма непрерывного образования взрослых / О. А. Андриенко // Балтийск. гуманитар. журн. — 2018. — Т. 7, №4 (25). — С. 211—214.
2. Кравченко, Ю. В. Дополнительное образование взрослых: особенности и некоторые проблемы / Ю. В. Кравченко // Эпоха науки. — 2019. — № 20. — С. 537—540.
3. Олекс, О. А. Дополнительное образование взрослых в Республике Беларусь: проблемы и перспективы развития / О. А. Олекс // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы II междунар. науч.-метод. конф., Минск, 27—28 нояб. 2014 г. — Минск, 2014. — С. 110—117.
4. Об утверждении, введении в действие и отмене общегосударственного классификатора Республики Беларусь: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 24 марта 2022 г., № 54 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238072p> (дата обращения: 26.09.2024).

СЕКЦИЯ 4 СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГОВОРЕНИЕ КАК ЧАСТЬ ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. Ч. Бахарь

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

Особый интерес в языковой подготовке специалистов — международников вызывает обучение говорению. В данной статье раскрывается сущность устной части экзамена по иностранному языку в профессиональной сфере, который проводится в Германии. Экзамен подготовлен на основе Рамочного соглашения о сертификации владения иностранным языком в профессиональном образовании и позволяет продемонстрировать профессиональные навыки владения иностранным языком на уровнях от А2 до С1. Некоторые положения данного испытания могут быть использованы для разработки подобного экзамена в учебных заведениях нашей страны.

Ключевые слова: экзамен по иностранным языкам в профессиональной сфере; взаимодействие; ролевая игра; общение на иностранном языке.

SPEAKING AS PART OF A FOREIGN LANGUAGE EXAM IN A PROFESSIONAL ACTIVITY

T. Bakhar

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, bakharTTsch@bsu.by*

Speaking training is of particular interest in the language training of international specialists. This article reveals the essence of the oral part of the foreign language exam in the professional field, which is held in Germany. The exam is prepared on the basis of the Framework Agreement on Certification of Foreign Language Proficiency in Vocational Education and allows you to demonstrate professional foreign language skills at levels from A2 to C1. Some provisions of this test can be used to develop such an exam in educational institutions of our country.

Keywords: examination in foreign languages in the professional field; interaction; role-playing; communication in a foreign language.

С 1998 г. в Германии проводится экзамен по иностранным языкам в профессиональной сфере — *KMK-Fremdsprachenzertifikat* (*Kultusministerkonferenz-Fremdsprachenzertifikat*), который позволяет

подтвердить знания иностранного языка на уровнях от A2 до C1. Такой экзамен проводится преимущественно по английскому языку, но также и по русскому, французскому, испанскому, польскому, итальянскому языкам.

Особое преимущество этого языкового экзамена заключается в его ориентации на конкретную профессию или сферу деятельности. Основные специальности по которым проводится экзамен — экономика и управление, проектирование и дизайн, сельское хозяйство, гостиничный бизнес и гостеприимство, образование и здравоохранение [1, с. 201].

Экзамен на знание иностранного языка в профессиональной сфере состоит из письменной и устной частей и позволяет проверить следующие области компетенций:

- восприятие (*Rezeption*): способность понимать устные и письменные сообщения на иностранном языке,
- производство (*Produktion*): умение излагать свои мысли устно и письменно,
- посредничество (*Mediation*): способность общаться устно или письменно посредством перевода или перефразирования,
- взаимодействие (*Interaktion*): умение вести беседу [2, с. 5].

В данной статье рассматриваются особенности проведения устной части (*Interaktion*) вышеназванного экзамена, которая обычно проводится в виде интерактивного взаимодействия экзаменаторов с участием двух экзаменуемых.

Устная часть экзамена включает два задания. Сначала испытуемым предлагается высказаться на соответствующую профессиональную или личную тему. Во второй части испытуемые должны взаимодействовать в ролевой игре. Помимо ролевой игры может предлагаться еще одно неподготовленное задание, в котором необходимо показать короткую, спонтанную языковую реакцию на определенные вопросы. Согласно рамочному соглашению *KMK-Fremdsprachenzertifikat* экзаменуемые должны обладать следующими компетенциями:

Уровень A2 — экзаменуемый может справляться с помощью собеседника с наиболее распространенными ситуациями профессиональной деятельности сугубо информативного характера на иностранном языке учитывая при этом культурные различия. Он в состоянии реагировать на наиболее распространенные сообщения, используя простые языковые средства. Родной язык может еще оказывать сильное влияние на произношение, выбор слов и использование языковых средств.

Уровень B1 — экзаменуемый может справляться с типичными разговорными ситуациями в профессиональной сфере с привлечением собеседника и реагировать на его высказывания. При этом он может в сжатой форме объяснить и обосновать собственное мнение и планы. Он

также способен учитывать существенные типичные для стран различия. Произношение, лексический выбор и использование языковых структур могут еще носить отпечаток родного языка.

Уровень B2 — экзаменуемый может уверенно справляться на иностранном языке с типичными разговорными ситуациями в профессиональной сфере. При этом он может брать на себя инициативу в разговоре и целенаправленно обращаться к собеседнику. Он может адекватно ситуации реагировать на сообщения сложного содержания. Он может обстоятельно изложить сложные темы и отстоять свою точку зрения. Его межкультурная компетенция позволяет ему соответствующим образом учитывать в профессиональной сфере типичные для стран различия. В произношении, лексическом выборе и использовании языковых структур еще заметно влияние родного языка. Но он обладает соответствующими идиоматическими средствами языкового выражения.

Уровень C1 — экзаменуемый может спонтанно, ясно и свободно общаться на иностранном языке, активно и компетентно участвовать в разговорах и в случае необходимости брать на себя ведение разговора. Он располагает обширными лексическими и идиоматическими средствами для эффективного и гибкого использования иностранного языка в ситуациях профессионального и повседневного общения. Его языковая и межкультурная компетенции позволяют ему высказываться точно, дифференцированно и в соответствии с целевой группой, убедительно аргументировать и учитывать социально-культурные отличия [2, с. 34].

Примеры заданий:

В первой части экзамена предлагается рассказать о своей работе или об обучении, перспективах на будущее, о деятельности предприятия (о том, что нравится и не нравится в работе предприятия).

Во второй части экзамена могут быть предложены следующие ситуации:

Специальность: мировая экономика, уровень C1

Ситуация. Партнер А — Вы являетесь сотрудником отдела стратегического и маркетингового планирования. Господин Шнайдер, руководитель этого отдела, хочет, чтобы ваша команда обсудила кризис, связанный с закрытием отделений банка. С Вашей точки зрения, нет другого выхода, кроме как закрыть некоторые филиалы, особенно в менее обеспеченных районах. Но Вы открыты для новых идей и различных взглядов. Посмотрите статистику, обсудите свое мнение с коллегой, приведя обоснованные аргументы. Обратитесь как минимум к двум из прилагаемых информационных материалов, чтобы подтвердить свою точку зрения. Разработайте и обрисуйте в общих чертах краткую концепцию вместе.

Партнер В — Вы являетесь сотрудником отдела стратегического и маркетингового планирования. Господин Шнайдер, руководитель этого отдела, хочет, чтобы Ваша команда обсудила кризис, связанный с закрытием отделений банка. По Вашему мнению ни один филиал не должен быть закрыт. Вы хотите предложить специальные мероприятия и услуги, адаптировать дизайн и цифровые функции и т. д. к потребностям Ваших клиентов, чтобы снова сделать филиалы привлекательными. Посмотрите статистику, обсудите свое мнение с коллегой, приведя обоснованные аргументы. Обратитесь как минимум к двум из прилагаемых информаци-

онных материалов, чтобы подтвердить свою точку зрения. Разработайте и обрисуйте в общих чертах краткую концепцию вместе.

Специальность: мировая экономика, В1

Ситуация: Вы проходите стажировку в английском филиале Вашей компании. В рамках акции «Экономическая безопасность» Вы получили задание от местного сообщества собрать идеи для запуска мероприятия «Защита банковских данных». Муниципальная администрация запрашивает первое предложение. Необходимо подготовить совместное предложение для вашего клиента с вашим коллегой, приняв во внимание следующие аспекты: общая программа (срок действия и временные рамки), место проведения мероприятия, кейтеринг, мерчандайзинг. Необходимо обсудить дальнейшие действия, назначить дату следующей встречи и разработать презентацию

Специальность: гостеприимство В1

Ситуация: во время стажировки в отеле в Англии Вам будет поручено вместе с коллегой организовать выходные (с пятницы 15:00 до воскресенья 12:00), ожидаются 30 сотрудников страховой компании. Вам нужно определить девиз мероприятия, обсудить организацию приема, питание гостей, категории номеров отеля, которые можно предложить, активности для гостей, цены.

Специальность: гостеприимство В2

Ситуация: во время стажировки в отеле в Англии Вам будет поручено вместе с коллегой организовать выходные (с пятницы 15:00 до воскресенья 12:00), чтобы повысить привлекательность отеля. При этом нужно учитывать следующие аспекты: целевая группа, категории номеров, активность для гостей, питание, цены, реклама.

KMK-Fremdsprachenzertifikat позволяет обучающимся продемонстрировать компетенции, которые они смогут активно использовать в своей будущей профессиональной деятельности (например, при обслуживании клиентов банка или гостей отеля и т. д.) и благодаря этому эффективно решать конкретные задачи профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахарь, Т. Ч. КМК-remdsprachenzertifikat как экзамен по иностранным языкам в профессиональной деятельности / Т. Ч. Бахарь // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XVI Междунар. науч. конф., посвящ. 101-й годовщине образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. — Минск: БГУ, 2022. — С. 200—204.

2. Zertifizierung von Fremdsprachen in der beruflichen Bildung: Das KMK-Fremdsprachenzertifikat 2019 // Hamburger Institut für berufliche Bildung. — URL: https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/08/KMK-Zertifikat-Handreichung_Stand_9-2019.pdf (date of access: 14.09.2024).

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ CLIL В КОНТЕКСТЕ ДВУЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Л. А. Кушнырь

*Сургутский государственный университет ХМАО-Югры
пр. Ленина, 1, 628417, г. Сургут, Россия, kushnyr_la@surgu.ru*

В статье анализируются возможности применения технологии интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) в процессе формирования умений и навыков двуязычного общения будущих выпускников. Рассмотрены ключевые компоненты и этапы внедрения CLIL технологии в образовательный процесс. Актуальность исследования обоснована необходимостью подготовки будущих выпускников, обладающих компетенциями в области профессионального общения как на русском, так и на иностранном языке.

Ключевые слова: CLIL технология; интегрированное обучение; двуязычное общение; этапы технологии CLIL; будущие выпускники.

EXPERIENCE OF APPLYING CLIL IN THE CONTEXT OF BILINGUAL EDUCATION: FROM THEORY TO PRACTICE

L. A. Kushnyr

*Surgut State University,
1 Lenina Avenue, Surgut 628417, Russia, kushnyr_la@surgu.ru*

The article analyzes the possibilities of applying the technology of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the process of developing bilingual communication skills among future graduates. Key components and stages of implementing CLIL technology in the educational process are examined. The relevance of the study is justified by the need to prepare future graduates who possess competencies in professional communication in both Russian and a foreign language.

Keywords: CLIL technology; integrated learning; bilingual communication; stages of CLIL technology; future graduates.

В условиях последних изменений в системе высшего образования в России, будущие выпускники вузов должны обладать профессиональными умениями и навыками, уметь их применять не только на государственном языке Российской Федерации, но и на иностранном языке. Следовательно, перед педагогическим сообществом стоит задача поиска и разработки таких образовательных технологий, которые нацелены на подготовку будущих выпускников, владеющих умениями и навыками двуязычного общения на профессиональном уровне.

Особую актуальность в преподавании иностранных языков приобретают современные образовательные технологии, среди которых наиболее эффективной, на наш взгляд, является CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) — интегрированный подход к преподаванию профессиональных дисциплин на иностранном языке или предметно-языковое обучение.

Несмотря на то, что *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* был внедрен в образовательный процесс в конце XX века, истоки зарождения технологии прослеживаются со времен античной Греции и Рима. [1]. В 1990-х гг., совместно с развитием исследований по билингвизму, двуязычному и мультиязычному обучению, образовательная технология *CLIL* приобретает актуальность в виду необходимости повышения языковой компетенции специалистов в условиях единого европейского рынка труда [2; 3; 4].

ФГОС нового поколения по дисциплине «Иностранный язык» требует от будущих выпускников владеть навыками осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках [5]. Таким образом, чтобы процесс формирования умений и навыков двуязычного общения будущих выпускников стал эффективным, необходимо внедрить в образовательный процесс *CLIL* технологию как компонент профессиональных дисциплин.

CLIL технология ориентируется на четыре компонента: контент (*Content*), коммуникация (*Communication*), знание, познание (*Cognition*) и культура (*Culture*). Контент представляет содержание изучаемой дисциплины или ее части, в нашем случае «Биология». Коммуникация ориентируется на активное применение умений и навыков двуязычного общения в устной и письменной формах, совершенствуя лексико-грамматические навыки и способности четко и точно выражать мнение и позицию. Знание подразумевает развитие способностей к аналитическому и критическому мышлению при постановке и решении предметных задач посредством использования родного или иностранного языков. Культура ориентирована на понимание культурных контекстов и межкультурное общение.

В зависимости от условий обучения, образовательных потребностей, и ориентации на профессиональную дисциплину или язык применение *CLIL* технологии не имеет единой концепции реализации.

Опираясь на собственный опыт, опыт коллег, мы выделяем следующие этапы внедрения *CLIL* технологии при формировании умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов:

1. Этап активизации (*Activation*) активизирует приобретенные ранее знания, стимулируя вспомнить известные факты, слова, терминологию или концепции, связанные с темой, заимствованной из профессиональных дисциплин.

2. Ввод информации (*Input*) представляет новый контент на иностранном языке по содержанию профессиональной дисциплины.

3. Обработка (*Processing*): Учащиеся анализируют, обсуждают и осмысливают полученную информацию.

4. Практический этап (*Practice*) закрепляет изученный материал, посредством разыгрывания диалогов, групповых обсуждений, выполнения тестов, выполнения проектов, написания писем, эссе и т. д.

5. Результативный этап (*Output*) нацелен на демонстрацию приобретенных умений и навыков, в качестве эффективности внедрения *CLIL* технологии презентуется собственный продукт на иностранном языке.

6. Этап оценивания (*Assessment*): Завершающий этап, на котором оцениваются как предметные, так и языковые достижения.

7. Рефлексия (*Reflection*) включает в себя обсуждение того, что удалось, что вызвало сложности и как можно улучшить приобретенные навыки в будущем. Рефлексия помогает осознать процесс собственного обучения и ставит целью дальнейшее развитие.

Каждый этап играет важную роль и требует внимательной разработки в соответствии с потребностями будущих выпускников, эффективная реализация всех этапов способствует формированию умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов.

Таким образом, *CLIL* технология демонстрирует значительный потенциал для подготовки многоязычных специалистов, способных эффективно использовать умения и навыки двуязычного общения в профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Якаева, Т. И. История возникновения и развития *CLIL* за рубежом / Т. И. Якаева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 7-2. — С. 120–123. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26365945> (дата обращения: 14.09.2024).

2. Салехова, Л. Л. Педагогическая технология двуязычного обучения *CLIL*: учеб.-метод. пособие / Л. Л. Салехова, К. С. Григорьева, М. А. Лукоянова. — Казань: КФУ, 2020. — 101 с.

3. Барыбина, Н. В. История возникновения и развития концепции предметно-языкового интегрированного обучения (*CLIL*) / Н. В. Барыбина // Тенденции развития науки и образования. — 2020. — № 67-3. — С. 53–56.

4. Абжарова, Ж. К. Применение предметно-языкового интегрированного обучения (*CLIL*) в техническом образовании / Ж. К. Абжарова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — 2022. — № 4 (69). — URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/primenenie-predmetno-yazykovogo-integririvannogo-obucheniya-clil-v-tekhnicheskom-obrazovanii.html> (дата обращения: 14.09.2024).

5. Бакалавриат по направлению подготовки 06.03.01 Биология // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. — URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/6> (дата обращения: 14.09.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ

А. А. Чернявский

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

В данной статье речь идет об использовании театральных элементов на занятиях по немецкому языку как иностранному в качестве средства и метода изучения языка. Театральная педагогика отошла от чистого использования театра в образовательной и социальной сферах и сегодня рассматривает художественную форму театра как образовательный предмет. Во многих концепциях обучения немецкому языку как иностранному одним из главных дидактических вопросов, рассматривающих возможности использования театральных элементов, является вопрос конкретного повышения уровня языковой компетенции, чаще всего навыков устного общения. Театр не только обогащает обучение иностранному языку с методической точки зрения, но и по своим художественным характеристикам обладает потенциалом, который превращает занятие в интенсивное переживание, оказывая воздействие как на участников, так и на зрителей.

Ключевые слова: театр; театральные элементы; навыки устного общения; импровизационные упражнения; эстетический потенциал.

USING THEATRICAL ELEMENTS IN TEACHING A FOREIGN (GERMAN) LANGUAGE

A. A. Tcharniauski

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, tscharniauski@bsu.by*

This article deals with the use of theatrical elements as a means and method of language learning at classes of German as a foreign language. Theatre pedagogy has moved away from the pure use of theatre in the educational and social spheres and today considers the artistic form of theatre as an educational subject. In many concepts of teaching German as a foreign language, one of the main didactic questions considering the possibilities of using theatrical elements is the question of a specific increase in the level of language competence, most often oral communication skills. Theatre not only enriches foreign language learning from a methodological point of view, but also, in its artistic characteristics, has the potential to transform a lesson into an intense experience that has an impact on both participants and spectators.

Keywords: theatre; theatrical elements; oral communication skills; improvisation exercises; aesthetic potential.

Сборник эссе «Пустое пространство» всемирно известного британского режиссера театра и кино Питера Брука начинается так: «Любое ничем не заполненное пространство можно назвать пустой сценой. Человек движется в пространстве, кто-то смотрит на него, и этого уже достаточно, чтобы возникло театральное действие» [1, s. 14]. Когда мы говорим о теа-

тре как о художественной форме на практических занятиях по иностранному языку, мы имеем в виду исключительно ориентированное на зрителя сценическое представление, которое стремится оказать воздействие и лишь в момент которого со всей очевидностью обнаруживается его художественная направленность.

С 1990-х гг. театральнo-педагогическая практика уделяет основное внимание не столько образовательной пользе театра в различных контекстах, сколько театру как виду искусства и его эстетическому воспитательному потенциалу. Театральная педагогика тем самым отошла от чистого использования театра в образовательной и социальной сферах и сегодня рассматривает художественную форму театра как образовательный предмет. В противоположность этому во многих концепциях обучения немецкому языку как иностранному одним из главных дидактических вопросов, рассматривающих возможности использования театральных элементов, является вопрос конкретного повышения уровня языковой компетенции, чаще всего навыков устного общения [2, s. 27]. При этом сама суть театра зачастую игнорируется. Одна из главных целей нашей статьи — выйти за рамки инструментализации театрально-педагогических методов и посмотреть, как театр может обогатить преподавание иностранного языка благодаря своим специфическим эстетическим свойствам.

В основе театра — художественно оформленный процесс общения, который, как и все виды искусства, преследует определенный запланированный эффект. Поэтому, когда речь идет о преподавании немецкого языка как иностранного, важно четко отличать театр от ролевых игр и других форм симуляции. В отличие от театральной сцены в ролевой игре роль не определена четко. Зачастую дается информация только о социальном статусе, например, о том, что Вы продавец. Обстоятельства ситуации в задании чаще всего также не описываются. Самое большое различие, однако, заключается в целеполагании: в ролевой игре речь идет о внутренней перспективе, видении своей сущности, а именно об опыте игры участников, в то время как в театре решающее значение для зрителей имеет перспектива внешняя, т. е. воздействие и эстетическое оформление.

При подготовке к театральному выступлению самое главное — осознать, что все оказывает воздействие: тело и его движения, язык и голос, а также использование пространства. Телодвижения могут поддерживать, сопровождать или заменять использование языка и, в зависимости от той или иной театральной формы, приобретать большее или меньшее значение по сравнению с другими выразительными средствами.

Театр передается через невербальные средства, главным образом с помощью языка тела, эмоций, взаимодействия с партнером и использования пространства. Большим заблуждением многих студентов и преподавателей является то, что они думают, что театр — это устный текст на сцене и поэтому может использоваться на занятиях по иностранному языку только у студентов с высоким уровнем языковой подготовки. Теа-

тральную ситуацию можно создать всего лишь с помощью двух простых предложений. Известное театральное упражнение позволяет двум участникам импровизировать на уровне двух предложений: *Ich liebe dich*, а для партнера / партнерши — *Ich weiß* [3, s. 57]. Действия в помещении / аудитории и с партнером, а также реакция на них с использованием небольшого количества слов могут создать множество увлекательных театральных сцен. Студентам не обязательно иметь высокий уровень языковых навыков, чтобы заниматься театром. Необходимо понимать, как театр работает и как его создавать осознанно. Вышеупомянутое упражнение также можно легко адаптировать для обычных практических занятий, предоставив обучаемым мини-диалог из учебника, с которым им следует импровизировать.

Осознание того, что множество факторов оказывают воздействие, может иметь и негативные последствия и дает понять, что использование иностранного языка в театральном выступлении требует многого: с одной стороны, осознание языкового значения, с другой же стороны, постоянное преодоление страха совершить ошибку, когда владеешь языком не в полной мере. Нужно принять как факт, что ошибки — неотъемлемая часть как в театральном действе, так и при изучении иностранного языка.

В работе с текстами можно применять принцип эстетического оформления, чтобы адаптировать тексты для их использования в качестве театральной постановки. Конечно, можно использовать и отрывки из драматических произведений, которые априори имеют высокий сценический потенциал в плане содержания, напряжения и конфликта. Можно также попробовать добавить к уже имеющимся текстам из учебников драматические компоненты (эмоции, статус, ситуацию), чтобы они создавали эффект, аналогичный театральному тексту. Работа с таким компонентом, как статус, позволяющая оживить простой диалог из учебника, основана на концепции импровизационного театра Кита Джонстона. Различают высокий и низкий статус как средство формирования ролей. Персонаж с высоким статусом, как правило, смотрит прямо в глаза другому человеку, часто прикасается к тому, с кем разговаривает, обычно сохраняет прямую и спокойную позу. С помощью этого компонента можно создавать интересные сцены из диалогов, связанных с продажей чего-либо или знакомством. Технику можно и расширить, применив смену статуса или наделив обоих участников более высоким статусом. Определение такого компонента, как ситуация, принадлежит русскому режиссеру и теоретику актерского мастерства Константину Станиславскому и является обязательным в развитии сцены и персонажа. Чтобы конкретно определить обстоятельства ситуации, полезными являются следующие вопросы:

Wer bin ich? Name, Alter, Beruf, Charakter, Beziehungen zu anderen Figuren

Was tue ich? Körperliche Aktion, die in der Szene passiert

Wo bin ich? Ort des Geschehens, Raum, wie sieht es dort konkret aus?

Wann spielt die Szene? Tageszeit, Uhrzeit
Warum tue ich das? Motiv des Handelns [4, с. 165].

Так как вопросы понятны даже на низком уровне владения немецким языком и подходят, таким образом, для занятий в группах начального уровня, простые диалоги можно взять за основу дальнейших интересных ситуаций. Вот пример простого диалога, который приобретает аутентичность, если реализовать это принцип:

A: *Liebst du mich?*

B: *Ich verstehe nicht.*

A: *Liebst du mich!*

B: *Donnerstag ist gut.*

За счет более точного указания обстоятельств в игре достигается более высокий уровень идентификации, и как сами участники, так и зрители становятся более вовлеченными в игру и, следовательно, в процесс обучения на занятии.

Намерение искусства оказать влияние предполагает коммуникацию между производителем и реципиентом, что придает интерес последующему обмену информацией. Когда театральные элементы используются на занятии исключительно как метод, часто происходит так, что те или иные сцены хотя и разыгрываются на занятии, носят лишь односторонний характер общения участников со зрителями, потому что сценическое представление не имеет узнаваемого замысла или не передает никакого послания, которое стоило бы обсудить в устной форме. Если же мы на занятии сознательно используем выразительные средства, это зачастую сразу же вызывает реакцию аудитории. Эти ситуации взаимного общения, последующий обмен мнениями о сценическом продукте обогащает занятие одной из немногих по-настоящему аутентичных коммуникативных ситуаций, которые и делают процесс обучения возможным. Учебная группа только что пережила нечто и может напрямую делиться своими чувствами и мнениями. Возможности оценивания сценических представлений, в том числе и с точки зрения аудирования, разнообразны. На начальном уровне обучения, как с точки зрения игровой компетенции, так и с точки зрения владения иностранным языком, речь идет в основном о простой обратной связи на уровне описания (что увидела аудитория? что произошло? как ведут себя персонажи?). На более высоком уровне оценивание может выполняться с помощью различных специфических речевых средств и относиться, например, к интерпретации текста, его сравнению и инсценировке (какие аспекты текста были реализованы особенно хорошо? какие аспекты полностью отсутствовали или были изменены?). Также можно оценить использование выразительных средств, определив наиболее удачные моменты, а также внести предложения насчет того, что можно усовершенствовать. Обучаемые должны учиться давать дифференцированную обратную связь, а не ограничиваться утверждением наподобие *alle Teilnehmer haben richtig gut gespielt*. Хорошая наблюдательность — лучшая предпосылка для развития собственных игровых навыков.

Концепция презентации стала уже неотъемлемой частью дидактики немецкого языка как иностранного. Презентацию можно рассматривать как любое представление контента аудитории и относить к конечному продукту, который был подготовлен заранее с содержательной и творческой точек зрения. Театр при этом — лишь одна из возможных форм представления, но каковы его особенности? Отталкиваясь от содержания, теоретически в театр можно превратить практически все, что угодно: художественный или нехудожественный текст, такой, например, как газетная статья или текст в учебнике, страноведческое исследование, фотография, комикс и т. д. Но и здесь важно понять, в чем специфика театра, прежде чем, так сказать, перевести в театральный формат упомянутое содержание. В силу своей художественной природы театр выдвигает субъективную перспективу на передний план. В качестве художественной формы театр не обязательно остается верным содержанию, что-то добавляя, видоизменяя и позволяя актерам/участникам занять определенную позицию. Для передачи исключительно знаний театр поэтому не совсем подходит. С другой стороны, преимущества сценических презентаций заключаются в том, что они располагают средствами, которые еще больше могут привлечь внимание аудитории, захватить ее посредством игры. Театр может превратить обычное занятие по иностранному языку в событие. Будучи самой мимолетной, стремительной формой искусства, возникающей только в момент представления, театр может наполнить занятия общим и аутентичным переживанием. Аутентичность — благородная цель, но ее обычно не хватает в преподавании иностранного языка. Аутентичное и интенсивное переживание достигается, когда соответствующие выразительные средства и определенные правила используются с соответствующей отдачей участников. На практических занятиях по иностранному языку, напротив, зачастую наблюдается лишь симуляция и половинчатое изложение. Поверхностная имитация или притворство не приносят аудитории желаемого эффекта. Однако самая большая трудность в обучении использованию театральных элементов на практических занятиях состоит в увеличении интенсивности исполнения посредством осознанного, заведомого замысла: театр требует от своих обучаемых нечто, что поначалу их ошеломляет. Участники должны отдаваться игре на сто процентов, использовать язык тела и увлекать свою аудиторию вскоре после того, как они сидели на стульях и прочитали текст. Наиболее важной предпосылкой для достижения успеха является коммуникативная, свободная от боязни и непринужденная атмосфера обучения. Даже профессиональные актеры для того, чтобы настроиться на выступление, используют ряд различных упражнений, их хорошо можно использовать и на занятиях по иностранному языку, они удовлетворяют различным требованиям в зависимости от интенсивности процесса. Это упражнения и игры, развивающие энергию, концентрацию, умение избегать отвлекающих факторов, максимальную продуктивность, способность реагировать и сотрудничать, общаться и поддерживать партнерские отношения, упражнения

на отработку движений, развитие сценической речи (дыхание, голос, артикуляция). Игра в театре — сложный процесс, требующий множества различных навыков, но часто бывает достаточно один раз использовать театральные элементы на занятии по иностранному языку, чтобы отойти от условностей традиционных уроков немецкого языка, открыть обучаемым новые возможности, сместив акцент на саму игру и в меньшей степени на ошибки, которые допускают студенты в устной речи, для того чтобы они не боялись говорить и свободнее использовали язык. В интернете существует множество порталов с импровизационными играми и упражнениями, преподавателям мы хотели бы порекомендовать материалы сайта *improwiki.com/de*, многие из которых были проверены на собственном опыте.

Благодаря простым театральным трюкам и осознанному подходу можно достичь уровня игры, который соответствует эстетическим стандартам театра и позволяет обучаемым не только использовать иностранный язык, но и одновременно развивать чувство художественной формы и замысла. Лингвистическая редукция — важнейший элемент хорошего театра. Хороший театральный текст основан на сжатых диалогах, которые создают эстетический эффект с помощью движения и базовых ситуаций. Этот аспект театра можно использовать на занятиях по иностранному языку, потому что диалоги даже на начальном уровне могут оказывать драматическое воздействие.

Конечно же, использование театральных элементов на занятиях по немецкому языку как иностранному является средством изучения языка и в этом отношении сильно отличается от театрально-педагогической работы над спектаклем, которая ведется в течение более длительного периода времени. Тем не менее, здесь также следует учитывать эстетические характеристики театра, чтобы добиться на занятии интенсивного процесса обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брук, П. Пустое пространство / П. Брук. — М., 2024. — 104 с.
2. Oelschläger, B. Szenisches Spiel im Unterricht «Deutsch als Fremdsprache» / B. Oelschläger // gfl-journal. — 2024. — N 1. — S. 24 — 34. — URL: <http://gfl-journal.de/wp-content/uploads/2024/07/20040111-oelschlaeger.pdf> (mode of access: 15.09.2024).
3. Hippe, L. Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theater-pädagogischen Praxis / L. Hippe. — Weinheim: Deutscher Theaterverlag, 2011. — 312 s.
4. Hentschel, U. Theaterspielen als ästhetische Bildung: Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung / U. Hentschel. — Schibri-Vlg, 2010. — 258 s.

«МЯГКИЕ» НАВЫКИ (*SOFT SKILLS*) В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Шуша

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

Тема данной работы касается «гибких или мягких навыков» и как их развивать в преподавании иностранного языка. «Мягкие» навыки сегодня крайне важны и требуются практически во всех профессиях. Студентам, изучающим гуманитарные предметы особенно важно определиться с собственными проектами и укрепить свою междисциплинарную квалификацию, так как в зависимости от отрасли, конкуренция на рынке труда очень высока, и после успешного завершения обучения в поиске работы своей мечты, выпускники смогут использовать приобретенные «мягкие» навыки, чтобы набрать баллы у своего будущего работодателя. Тенденции на рынке труда в будущем будут определять два навыка — *soft skills* и критическое мышление.

Ключевые слова: мягкие навыки; критическое мышление; работа в команде; социальные навыки; жесткие (профессиональные) навыки.

SOFT SKILLS IN THE CONTEXT OF UNIVERSITY EDUCATION

N. V. Shusha

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, shushaNat@bsu.by*

The topic of this paper concerns "flexible or soft skills" and how to develop them in teaching a foreign language. "Soft" skills are extremely important today and are required in almost all professions. It is especially important for students studying humanities to decide on their own projects and strengthen their interdisciplinary qualifications, since, depending on the industry, competition in the labor market is very high, and after successfully completing their studies in search of their dream job, graduates will be able to use the acquired "soft" skills to score points from their future employer. Trends in the labor market in the future will be determined by two skills — *soft skills* and critical thinking.

Keywords: soft skills; critical thinking; teamwork; social skills; hard skills.

Коучинг, тренинги, консультирование — то, что сегодня является обычной практикой в профессиональной жизни для развития гибких навыков у сотрудников, может быть чрезвычайно полезным и в учебе. Но что такое «гибкие или мягкие навыки» и как их развивать, будучи студентом? «Коучинг мягких навыков» звучит как речь менеджера на международной встрече, но большинство людей могут отнести к нему с пониманием. Раньше тренинги проводились в крупных компаниях, но сегодня тренинги по общению, курсы по управлению сотрудниками и коучинги по продажам — неотъемлемая часть работы большинства компаний.

Но и для студентов освоение «мягких» навыков во время учебы — интуитивно понятное условие, даже в хорошо спланированной программе

бакалавриата уже не редкость. Тренинги могут помочь укрепить социальные навыки. Однако только от личности зависит, как она или он воспользуется различными возможностями. Если лицо осознает свои возможности как студента, все будет работать эффективнее и без коучинга.

Коммуникативные навыки, умение работать в команде, гибкость: вряд ли кто-то сделает карьеру без *soft skills*. Вуз — идеальное место для их развития. Иногда это происходит совершенно неосознанно.

Soft skills (мягкие навыки) — это новое немецкое слово, означающее социальную компетентность. Сюда входят навыки, ценности и установки, необходимые для социального взаимодействия. Таким образом, этот термин противопоставляется «жестким (профессиональным) навыкам». Навыки общения, язык тела, убедительность, эмпатия и многое другое — это мягкие навыки. Это, прежде всего, неспециализированные компетенции, которые описывают личность, а не навыки, необходимые для выполнения конкретной работы. Специальные требования, которые просто должны соответствовать работе, поэтому называются «жесткими навыками» [1].

То, что мягкие навыки важны во время учебы, стало понятно не так давно. С раннего возраста студентов готовят к социальному взаимодействию с помощью лекций или групповой работы. Хотя некоторые программы обучения создают впечатление, что важны только продвинутые, высокоспециализированные «жесткие» навыки.

Кроме того, учеба не только дает полезные «мягкие» навыки. Лекции и групповые презентации — это возможность улучшить мягкие навыки во время учебы, чтобы быть оптимально подготовленным к будущей профессиональной жизни.

Гибкость, коммуникабельность, умение работать в команде и стрессоустойчивость — вот что работодатели хотят видеть в идеальном выпускнике университета. Поэтому студенты должны отрабатывать свои мягкие навыки уже в университете. Это возможно на специальных курсах, а также на семинарах и в групповой работе [2].

Многие мягкие навыки, важные в профессиональной жизни, студенты приобретают в университете совершенно бессознательно, конечно не без помощи преподавателей. Студенты отрабатывают умение общаться на каждом семинаре. Навыки работы в команде также можно отрабатывать, например, в совместных презентациях или проектной работе. Планирование, исследование и презентация должны быть освоены вместе — точно так же, как и в дальнейшем на работе.

Начиная со школьной скамьи, молодому человеку или молодой девушке следует быть мотивированными, показывать свое желание участвовать в работе и готовность выполнять специальные задания. Если они проявят целеустремленность, у них будет преимущество перед другими, они будут отдавать больше, чем другие, и вкладывать время в развитие собственного образования. В то же время этот гибкий навык приходит почти автоматически, когда ставят перед собой цель, которую действительно хотят достичь. Получение степени — это новый этап в жизни, ко-

торый можно использовать, чтобы показать будущему работодателю, на что вы способны.

Студенты должны пробовать себя в разных ролях и брать на себя незнакомые лидерские функции. Этому же ждет от вас и начальник в будущем. Если сотрудничество не заладилось сразу, тренируется умение идти на компромисс и улаживать конфликты. Однако в конечном итоге всегда должен быть достигнут совместный результат. Диалог с коллегами в дальнейшем играет центральную роль. Это включает в себя умение сделать шаг назад и помочь другим.

Принятие на себя ответственности в университете также является хорошей подготовкой к трудовой деятельности. Это возможно, например, в Студенческом совете или в какой-нибудь другой организации. Там молодые люди могут научиться презентовать себя: не только перед коллегами, но и на публике. Необходимо стремиться к тому, чтобы проявлять широкий интерес и всегда делать немного больше, чем требует их собственная роль, так как специалисты и менеджеры имеют такой профиль.

Управление временем и самоорганизация также являются важными навыками, как в университете, так и на работе. Если студенты не умеют себя структурировать, они становятся экспертами в решении проблем, связанных с давлением. Во время обучения в университете необходимо соблюдать множество сроков. Работа часто делается в последнюю минуту. Но в этом есть и положительные стороны: Спонтанное взятие проекта часто не является проблемой для студентов, потому что они знакомы с ним по своей повседневной жизни.

Студенты вузов также учатся гибкости — например, когда им приходится одновременно прорабатывать материал нескольких курсов или параллельно готовиться к экзаменам. Часто можно наблюдать некую недосказанность, которая необходима и в профессиональной жизни. Отношение «Я как-нибудь справлюсь» демонстрирует стойкость даже в напряженных или стрессовых ситуациях.

Знания, бесспорно, являются основой для успешного обучения и начала карьеры. Но мягкие навыки также очень важны. Сегодня следует внимательнее отнестись к вопросу о том, какие личностные характеристики являются решающими для получения баллов в процессе обучения или подачи документов. Рекрутеры обращают все больше внимания на то, может ли потенциальный кандидат произвести впечатление не только в профессиональном, но и в социальном плане.

Но какие «мягкие навыки» являются решающими? До сих пор было трудно ответить на этот вопрос, опираясь на факты. Недавно португальский Университет Аберта провел научный анализ и выяснил, какие шесть социальных навыков действительно являются решающими.

По шкале от 1 (никогда) до 5 (всегда) 2000 португальских студентов попросили оценить, в какой степени, заранее сформулированные характеристики могут быть отнесены к категории точных высказываний на ту или иную тему, сообщает бизнес-портал «Спектрум».

Оценка результатов исследования показала, что эти шесть социальных навыков являются наиболее важными с научной точки зрения.

1. Ориентация на цели: постановка целей и определение их приоритетности.

2. Устойчивость: преодоление сложных жизненных ситуаций без стресса и проблем.

3. Эмпатия: реагировать на других людей, распознавать их чувства и сопереживать им.

4. Ассертивность: умение постоять за себя.

5. Социальная поддержка: возможность рассчитывать на помощь друзей или семьи.

6. Умение работать в команде: использование своих сильных сторон и совместная работа в команде.

В ходе исследования также стали очевидны различия между полами. Студенты-женщины показали заметно более высокие результаты в таких областях, как самоопределение, эмпатия, социальная поддержка и работа в команде. Студенты-мужчины получили более высокие баллы за жизнестойкость. А как насчет напористости? Удивительно, но здесь четких различий между мужчинами и женщинами не было.

Какой фактор из шести «социальных навыков» является наиболее значимым, в конечном итоге зависит от конкретной задачи на работе или в проекте. Например, решающим фактором для успеха в команде является «координирующая рука», которая может использовать всех членов команды в соответствии с их сильными сторонами и способностями.

Другими «мягкими» навыками, которые не менее важны, являются:

- 1) самоанализ,
- 2) любопытство,
- 3) стойкость,
- 4) знание человеческой природы,
- 5) межличностные навыки,
- 6) готовность к интеграции,
- 7) аналитические навыки,
- 8) структурированный подход к работе.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод: «мягкие» навыки сегодня крайне важны и требуются практически во всех профессиях. Поэтому не стоит недооценивать их важность. Если студенты изучают гуманитарные предметы, для них особенно важно определиться с собственными проектами и укрепить свою междисциплинарную квалификацию, так как в зависимости от отрасли, конкуренция на рынке труда очень высока, и после успешного завершения обучения в поиске работы своей мечты, выпускники смогут использовать приобретенные «мягкие» навыки, чтобы набрать баллы у своего будущего работодателя.

Лет десять назад в подавляющем большинстве случаев работодатели оценивали кандидата по наличию соответствующего позициям образования, квалификации и опыта работы. Развитые «хард скиллз» были

определяющим критерием, а такие навыки, как умение выстраивать коммуникацию, работать в режиме многозадачности (софт скиллз) значили немного при принятии окончательного решения.

Сегодня мы наблюдаем совсем другую ситуацию. Нет никаких сомнений в том, что хард скиллз, воплощенные в приобретенных квалификациях, необходимы для успеха на рынке труда. Вместе с тем, как показывает практика, мягкие навыки представляют собой решающий критерий при приеме на работу, в то время как квалификация используется для предварительного отбора кандидатов на работу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гибкие навыки (*soft skills*) — компетенции будущего: метод. пособие / Дальневост. гос. науч. б-ка, отд. науч.-исслед. и науч.-метод. работы; сост. М. П. Лопушенко; редкол.: Т. Ю. Якуба и др. — Хабаровск: ДВГНБ, 2023. — 36 с.
2. Лобанов, А. П. Интеллект. Компетентность. Образование: Кто стоит напротив Белой Вежи? / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. — Минск: РИВШ, 2013. — 102 с.

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

И. С. Юдчиц

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

В статье рассматривается использование музыки и песен в классе иностранного языка. Подчеркивается важность и необходимость музыки для педагогического разнообразия и эффективного обучения, особенно в отношении произношения, беглости речи, понимания на слух, запоминания лексики и грамматических структур, а также культурной осведомленности. В статье описывается последовательность действий, используемых для практического применения при обучении студентов песням.

Ключевые слова: пение; эмоции; изучение иностранных языков; преподавание иностранных языков; мотивация учащихся; понимание на слух; мелодия; память; музыка; педагогическое разнообразие; просодия; ритм; песня.

MUSIC AS A MEANS OF LEARNING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

I. S. Yudchits

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, yudchits@bsu.by*

This article examines the use of music and songs in the foreign language classroom. The importance and necessity of music for pedagogical diversity and effective learning is emphasised, especially in relation to pronunciation, fluency, listening comprehension, memorisation of vocabulary and grammatical structures, and cultural awareness. This article describes a sequence of activities used for practical application in teaching students songs.

Keywords: chanting; emotion; foreign language learning; foreign language teaching; learner motivation; listening comprehension; melody; memory; music; pedagogical diversity; prosody; rhythm; song.

Музыка и песни были частью человеческого опыта столько, сколько мы себя помним. В наши дни музыка звучит повсюду: на улице, в ресторанах и кафе, в торговых центрах, на спортивных площадках и мероприятиях, в наших автомобилях, и представить себе мир без музыки практически невозможно. Более того, большинство студентов любят слушать и заниматься музыкой в свободное время, так почему бы не использовать музыку и песни в классе постоянно и эффективно?

Использование музыки при изучении иностранных языков рекомендуется по целому ряду психологических, социальных, лингвистических, когнитивных, культурных и педагогических причин. Как отмечают многие авторы, музыка доставляет удовольствие учащимся и может создать приятную и непринужденную атмосферу в аудитории. В то же время музыка способна воздействовать на наши эмоции и таким образом эф-

фективнее вовлекать студента в процесс изучения иностранного языка. С точки зрения лингвистики, песни полезны для понимания речи на слух, отработки произношения (особенно просодии), изучения словарного запаса (особенно идиом) и грамматики. С когнитивной точки зрения тот факт, что песня часто «вертится у меня в голове», говорит о том, что она играет определенную роль в нашей кратковременной и долговременной памяти [1, р. ...]. Как и искусство, кино или литература, музыка является неотъемлемой частью иностранной культуры; в частности, песни отражают и комментируют ключевые социальные, политические и исторические вопросы. С педагогической точки зрения, музыка может быть способом начать дискуссию и создать аутентичную коммуникацию, в которой учащиеся обмениваются своими мнениями и интерпретациями.

Немаловажным является универсальный характер музыки — ее можно с пользой использовать практически со всеми изучающими язык. Однако выбор типа музыки зависит от многих факторов, включая возраст, уровень языка, культурный фон и музыкальные интересы учащихся, а также общий контекст обучения. Хотя некоторые учащиеся поначалу не хотят петь, их можно постепенно подводить к этому занятию.

Одно из главных преимуществ музыки заключается в том, что ее можно использовать очень гибко — от случайного пятнадцатиминутного занятия до целого курса в течение семестра или учебного года. Преподаватель может решить включить музыку в учебный план, используя песни через регулярные запланированные промежутки времени. С другой стороны, музыку можно использовать и более спонтанно, чтобы изменить темп, прервать рутину во время занятия и симитировать сюрприз. Например, фрагменты песен являются неотъемлемой частью разговорного языка, и часто они просто «всплывают» в аудитории. Например, при обсуждении словообразовательных суффиксов студенты называют слова, оканчивающиеся на *-tion*. Неизбежно кому-то приходит в голову слово *satisfaction* из-за песни «*Satisfaction*», которое затем становится мнемоническим устройством для запоминания того, что основное ударение всегда будет на быть на слоге перед *-tion*. (это можно назвать «*satisfaction*-правилом»).

Тот факт, что музыка, как правило, вызывает ассоциации, а не отсылает к каким-либо конкретным фактам, позволяет использовать открытые интерпретации, в которых учащийся может использовать свое воображение. Примером может быть задание, когда студенты пишут простые стихи или короткие прозаические произведения на английском языке, слушая классическую музыку. Другим заданием является придумывание истории на основе звуковых последовательностей, которые можно сравнить с миниатюрными произведениями музыкальной композиции. Это не только творческая и образная деятельность, но и возможность изучить богатый словарь, описывающий звук.

Разумеется, не существует какого-то одного способа использования музыки и песен на занятиях по английскому языку. Преподавателям следует экспериментировать с различными подходами.

Практический пример преподавания языка через музыку может быть выражен через следующий алгоритм действий.

1. Предварительное этап (*Prelistening activity*): беседа о музыке.

В парах или небольших группах студенты опрашивают друг друга об их музыкальных вкусах. Ниже приведены примерные вопросы для подобной дискуссии:

- *What genre of music do you prefer?*
- *Who are some of your top artists, songwriters, or bands?*
- *At what times do you like to listen to music?*
- *Do you play any musical instruments or sing? If so, what type of music do you perform?*
- *What's your all-time favorite song? In your view, which song from the 21st century stands out the most?*
- *What was the last song that really resonated with you?*
- *Which album do you cherish the most?*
- *Do you attend concerts? If yes, where do you go and what has been your favorite concert experience?*
- *Are there any songs in a different language that you know the lyrics to? Which ones?*
- *Do you believe that listening to songs can aid in learning a new language? How so?*

Затем следует короткая дискуссия в аудитории, чтобы обобщить и прокомментировать информацию, полученную в ходе интервью.

2. Детальное понимание на слух (*Detailed listening comprehension*).

Вместо того чтобы давать информацию о песне напрямую, преподаватель предлагает список вопросов и студентам предлагается подумать над ними, слушая песню в первый раз.

- *What genre of music is this?*
- *How would you categorize it in a record store?*
- *Who is the artist, songwriter, or band?*
- *What is the name of the song?*
- *When was it recorded?*
- *What instruments can you identify?*
- *What is the overall mood or feeling of the song?*
- *What is the tempo or rhythm like? Is it suitable for dancing?*
- *Where is the artist from?*
- *Does the artist have an accent?*
- *What words do you recognize in the lyrics?*
- *Does the song convey a narrative?*
- *Is there a chorus or refrain in the song?*

Некоторые песни довольно сложно понять даже носителю языка, поэтому следует избегать слишком сложного материала, в котором, например, текст заглушается музыкой. С другой стороны, песням присущи такие особенности, как поэтическая структура и повторы, которые часто делают их более легкими для понимания и запоминания, чем повседневный разговор. Кроме того, при коллективном восприятии на слух учащиеся помогают друг другу. Поэтому преподаватель может позволить структуре и учащимся сделать большую часть работы, а сам остаться быть в качестве помощника.

Проиллюстрировать это упражнение на понимание на слух можно через песню Отиса Реддинга *Sitting on the Dock of the Bay*, одну из величайших классических песен 1960-х годов. Для второго прослушивания на доске отображается схема первого куплета:

1. _____ ,
2. _____ .
3. _____ ,
4. _____ .

Учащиеся слушают куплет строка за строкой, а один из студентов заполняет схему. Прослушав стих два или три раза, студенты обычно могут найти почти все слова, которые показаны ниже:

*Sitting in the morning sun,
I'll be sitting when the evening comes.
Watching the ships roll in,
Then I watch 'em roll away again.*

Учащиеся часто не понимают *'em (for them)*, что дает возможность рассмотреть сокращения, которые так часто встречаются в разговорном английском. Первый куплет также можно использовать для изучения настоящего и будущего продолженного времени, а также придаточного предложения времени с союзом «когда». Ведь понимание — это не только вопрос слуха, но и применения грамматических, семантических и общих знаний в конкретном контексте.

Первые две строки второго куплета являются хорошим примером того, как понимание может быть облегчено географическими знаниями:

*Left my home in Georgia,
Headed for the Frisco bay...*

Это хорошая возможность попросить учеников найти Джорджию на карте, а также указать, что Отис Реддинг родился именно там. Песни действительно являются прекрасным способом обучения географии чужой страны. Прослушав этот куплет один или два раза, студенты часто творчески ошибаются, слыша *Frisco* как *crystal* или *fiscal*. Однако, уловив общий смысл и вдумавшись в первую строку, некоторые вдруг понимают, что певец имеет в виду Сан-Франциско.

Как и в поэзии, в песнях есть подсказки для понимания благодаря рифме. Например, в песне Чака Берри «Мемфис, Теннесси» последнее слово первого куплета трудно понять:

*She did not leave her number, but I know who placed the call,
'Cause my uncle took the message and he wrote it on the _____*

Благодаря схеме рифмовки слушатель знает, что пропущенное слово рифмуется с *call*. Кроме того, из определенного артикля *the* мы знаем, что слово должно быть существительным, а из контекста — что оно относится к чему-то, на чем можно написать. Комбинируя эти три подсказки, большинство студентов понимают, что дядя рассказчика написал послание *on the wall*.

Не обязательно прорабатывать так всю песню, это может стать утомительным. Можно сделать только один куплет или, возможно, куплет и припев, а затем раздать неполный вариант текста, обычно с одним пробелом в строке. Хорошая идея — варьировать пропущенные слова, исполь-

зую различные грамматические категории, исключить рифмующиеся слова и чередовать легкую и трудную лексику. Студенты снова слушают песню и заполняют пропуски. Это делается для того, чтобы придать уверенности после предыдущего задания на аудирование, которое часто бывает трудным для слабых учеников. Оно также подводит к следующему этапу — исполнению песни.

3. Пение в классе (*Classroom singing*)

Обычно группа начинает петь вместе с записью. Для быстрых мелодий студенты могут сначала напевать песню строчку за строчкой и постепенно увеличивать темп. Это отличный способ работы над беглостью речи. Можно разработать систему, показывающую, какие слоги синхронизируются с ритмом и попросить слушателей отбивать такт.

После пения с записью увлекательно, когда вся группа поет самостоятельно, с инструментальным сопровождением или без него. При этом преподаватель не должен беспокоиться о том, что он не является ярким музыкантом или певцом. На самом деле, лучше оставаться на заднем плане, давая подсказки и помогая только в случае необходимости. Помимо пения в унисон, можно попробовать и другие варианты. Например, одна из техник, которая почти всегда пользуется успехом у учеников, — поручить нечетные куплеты девушкам, четные — молодым людям, а к припеву присоединиться всем.

Преподаватель может использовать или адаптировать известные джазовые и грамматические песнопения, разработанные Кэролин Грэм, и, возможно, даже придумать новые вместе с учащимися [2].

В заключение следует отметить, что музыка является ценным и приятным инструментом в классе иностранного языка. Она укрепляет сплоченность коллектива, задействует все тело благодаря общему ритмическому импульсу и мобилизует различные модели нейронных ресурсов. Песни, в частности, способствуют улучшению произношения, развивают беглость речи, облегчают понимание и запоминание лексики и грамматических структур, а также способствуют осознанию целевой культуры. Прежде всего, музыка и песня могут творчески использоваться преподавателями и учащимися в соответствии с их собственными целями. Как и другие виды искусства, музыка все еще остается практически неиспользованным ресурсом, который заслуживает гораздо большего признания в университетах и программах подготовки преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Murphey, T. Music and song / T. Murphey. — Oxford: Oxford University Press, 1992. — 151 p.
2. Graham C. Grammmarchants / C. Graham. — Oxford: Oxford University Press, 1993. — 98 p.

СЕКЦИЯ 5 СОВРЕМЕННЫЕ КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

LEARNER'S MOTIVATION AND AFFECTIVE NEEDS FOR EFL LEARNING

V. P. Dzmitryeva

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics,
6 P. Brovki Street, Minsk 220013, Belarus, volhadzmitrieva@gmail.com*

Learner's motivation and their affective needs for learning English as a foreign language (EFL) are researched in the article. The research context is described, and its theoretical and methodological rationale is determined. Grounded on the recent theoretical research in applied linguistics, the author justified the choice of the two data collection instruments — the Motivation questionnaire and the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) questionnaire for the needs analysis (NA). The results of the mini-research is presented in the author's self-reflected conclusion.

Keywords: learner's motivation; motivational factor; learning need; affective need; needs analysis; learning strategy.

МОТИВАЦИЯ И АФФЕКТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О. П. Дмитриева

*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,
ул. П. Бровки, 6, 220013, г. Минск, Беларусь, volhadzmitrieva@gmail.com*

В статье рассмотрена мотивация обучающихся и их аффективные потребности при изучении английского языка как иностранного. Определен контекст исследования, представлено теоретико-методологическое обоснование для его проведения. Опираясь на актуальные научные работы в области прикладной лингвистики, в качестве инструментария по сбору данных для анализа потребностей обучающихся автор использовал метод опроса с помощью двух анкет — «Мотивация» и «Стратегический инвентарь при изучении языка». Выводы, полученные в результате проведенного мини-исследования, отражены в авторском заключении.

Ключевые слова: мотивация обучающегося; мотивационный фактор; потребность в обучении; аффективная потребность; анализ потребностей; стратегия обучения.

According to M. Williams and R. Burden, learning is most likely to happen when learners want to learn [1, p. 111]. From the perspective of *L2 learning motivation components*, Z. Dörnyei proposed a three-level categorisation: *the language level* — various orientations and motives related to aspects of the second language (e. g., the culture and the community, the usefulness of the

language); *the learner level* — individual characteristics that a learner brings to the learning task; *the situation level* — components related to the course, the teacher and the group dynamics [2, p. 280]. *An affective need* is concerned with student affect and is defined by J. Arnold and D. Brown (1999) as aspects of emotion, feeling, mood, or attitude that can condition behaviour [3]. Thus, there is a certain connection between learners' motivation at the learner level and their affective needs in an EFL classroom.

This article *aims to research learners' motivation and their affective needs in terms of ESL learning*. The research context is thirteen 18-year-old first-year adult students studying at the Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk, Belarus in the faculty of Engineering and Economics, majoring in “*Digital Economy*”, using Russian and Belarusian as their first languages, have been learning English as L2 for the second semester at university. As a part of the learners' four-year undergraduate degree programme, *they* study the course “*Foreign Language (English)*” aimed at improving their foreign language competence in interpersonal and cross-cultural communication along with learning communicative strategies for professional purposes [4, p. 8]. The learners are with CEFR B2 level, according to the results of the Republican Centralized Testing in the English Language required from the applicants to be enrolled in the speciality “*Digital Economy*”.

The rationale for NA is grounded on S. B. Bastable's research (2017) defining a learning need as what the learner needs and wants to learn, a knowledge gap that exists between a desired level of performance and the actual level of performance [5, p. 1272]. In the views of J. Rubin (1975), J. M. O'Malley and A. Chamot (1990), A. Cohen (1998), and C. Griffiths (2013), the success of learners' learning languages depends on the language learning strategies they use and the possibilities of integrating strategy training in the language classroom [6, p. 339]. *In R. C. Scarcella and R. L. Oxford's views (1992)*, the identification of learners' affective needs may raise learners' awareness of learning strategies — *specific actions, behaviors, steps, or techniques used by students to enhance their learning* [7, p. 1] *and contribute to their ESL learning*.

The NA was carried out in February—March 2024 when the target students were in the middle of their course by the two questionnaires — *the Motivation questionnaire* (Questionnaire 1) devised from Z. Dörnyei and T. Taguchi's questionnaires [8, p. 139—148] and *the SILL questionnaire* (Questionnaire 2) adapted from R. L. Oxford's SILL (1989, Version 7.0 ESL/EFL).

Questionnaire 1.

The sample of the Motivation questionnaire

Dear Student!

I have designed this questionnaire to learn more about your motivation so that I can make our English classes more effective this year. I would like you to tell me how much you agree or disagree with the following statements by circling a number from 1 to 6.

1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Slightly disagree	4 Slightly agree	5 Agree	6 Strongly agree
1. I would like to study English even if I were not required to do so.	1 2 3 4 5 6				
2. I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in English	1 2 3 4 5 6				
3. Learning English is necessary because people surrounding me expect me to do so.	1 2 3 4 5 6				
4. Studying English is important to me in order to achieve a special goal (e.g., to get a degree or scholarship).	1 2 3 4 5 6				
5. I have to study English because I don't want to get bad marks in it at university.	1 2 3 4 5 6				
6. I find learning English really interesting.	1 2 3 4 5 6				
7. I feel excited when hearing English spoken.	1 2 3 4 5 6				
8. I would feel uneasy speaking English with a native speaker.	1 2 3 4 5 6				
9. Studying English is important to learn more about the culture and art of its speakers.	1 2 3 4 5 6				
10. I study English because with English I can enjoy travelling abroad.	1 2 3 4 5 6				
11. I am working hard at learning English.	1 2 3 4 5 6				
12. The things I want to do in the future require me to use English.	1 2 3 4 5 6				
13. Studying English is important to me because an educated person is supposed to be able to speak English.	1 2 3 4 5 6				
14. Studying English is important to me to attain a higher social respect	1 2 3 4 5 6				
15. I have to study English; otherwise, I think I cannot be successful in my future career.	1 2 3 4 5 6				
16. I would like to have more English classes at university.	1 2 3 4 5 6				
17. I find the difference between Belarusian/Russian vocabulary and English vocabulary interesting.	1 2 3 4 5 6				
18. I get nervous and confused when I am speaking in my English class.	1 2 3 4 5 6				
19. I like the music and films of English-speaking countries.	1 2 3 4 5 6				
20. Studying English is important to me because without English I won't be able to travel a lot.	1 2 3 4 5 6				
21. I would like to concentrate on studying English more than any other discipline at university.	1 2 3 4 5 6				
22. Whenever I think of my future career, I imagine myself using English.	1 2 3 4 5 6				
23. It will have a negative impact on my life if I don't learn English.	1 2 3 4 5 6				
24. Studying English is important to me because English proficiency is necessary for promotion in the future.	1 2 3 4 5 6				
25. Studying English is important to me because, if I don't have knowledge of English, I'll be considered a weak learner.	1 2 3 4 5 6				
26. I like the atmosphere of my English classes.	1 2 3 4 5 6				
27. I feel excited when hearing English spoken.	1 2 3 4 5 6				
28. I would get tense if a foreigner asked me for directions in English.	1 2 3 4 5 6				
29. I like to read books, journals, magazines, sites in English.	1 2 3 4 5 6				
30. Learning English is important to me because I would like to travel internationally.	1 2 3 4 5 6				

The sample of the SILL questionnaire

Dear Student!

I have devised this questionnaire to learn more about your learning needs so that I can make our English classes more effective this year. Please, read the statements and circle a number from 1 to 5 which best describes how true of you the statement is.

1 Never/almost never true of me	2 Usually not true of me	3 Somewhat true of me	4 Usually true of me	5 Always/ almost always true of me
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.				1 2 3 4 5
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.				1 2 3 4 5
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word.				1 2 3 4 5
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.				1 2 3 4 5
5. I use rhymes to remember new English words.				1 2 3 4 5
6. I use paper and/or digital flashcards to remember new English words.				1 2 3 4 5
7. I physically act out new English words.				1 2 3 4 5
8. I review English lessons often.				1 2 3 4 5
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on the site layout.				1 2 3 4 5
10. I try to find as many ways as I can to use my English.				1 2 3 4 5
11. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.				1 2 3 4 5
12. I pay attention when someone is speaking English.				1 2 3 4 5
13. I try to find out how to be a better learner of English.				1 2 3 4 5
14. I plan my schedule so I will have enough time to study English.				1 2 3 4 5
15. I look for people I can talk to in English.				1 2 3 4 5
16. I look for opportunities to read as much as possible in English.				1 2 3 4 5
17. I have clear goals for improving my English skills.				1 2 3 4 5
18. I think about my progress in learning English.				1 2 3 4 5
19. I try to relax whenever I feel afraid of using English.				1 2 3 4 5
20. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.				1 2 3 4 5
21. I give myself a reward or treat when I do well in English.				1 2 3 4 5
22. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.				1 2 3 4 5
23. I write down my feelings in a language learning diary.				1 2 3 4 5
24. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.				1 2 3 4 5

Based on *the results of the SILL* (Questionnaire 1), there is some evidence that most learners engage themselves in L2 settings through reflection on their feelings and emotions in L2-related situations. 85 % of them try to relax whenever they feel afraid of using English, 85 – encourage themselves to speak

English even when they are afraid of making a mistake, 77 — reward themselves when they do well in English, 54 % notice if they are tense or nervous when studying or using English.

To identify the external factors that may influence learners' motivation, they were offered the devised motivation questionnaire based on Z. Dörnyei and R. Taguchi's categorisation of questions [8, p. 139—148]: *criterion measures* (learners' intended effort in learning L2); *ideal L2 self* (the person the learner would like to become when they speak an L2); *ought to L2 self* (refers to the attributes that the learner believes they should possess); *instrument promotion* (how learners estimate the role of L2 in terms of benefits); *instrument prevention* (how learners define the difficulties connected with lack of knowledge in L2); *attitudes towards learning English* (leaners' feelings and emotions about learning L2); *interest in the English language* (what makes learners like learning L2); *English anxiety* (what difficulties learners see for themselves in L2); *integrativeness and cultural interest* (how learners see L2 as a cultural value and an integrative instrument); *travel orientation categories* (how learners estimate the role of L2 for travelling).

The most *influential factors that might affect the target learners' motivation* relate to learners' *interest in the English language* (95%), their *travel orientation* (92 %), their *attitudes toward learning English* (89%), their *viewing English as an instrument promotion* (87%), *criterion measuring* (82 %), and their desire for integrativeness and cultural interest (82 %). The qualitative results of the learners' answers concerning *the ideal L2 self* and *ought to L2 self* is 78 % and 72 %, respectively. Supposedly, the category of *ought to L2 self* and the category of *instrument prevention* mentioned by 59 % of learners are interconnected and may influence each other's increasing and decreasing tendencies. Besides, 44 % of the respondents do not feel uneasy when speaking to others with some language drawbacks, and 41 % do not associate failures in learning English with their low student status. As the learners stated that they are often excited, enthusiastic, and interested in L2 settings, and consider English to be important for professional and career promotion, successful social integrativeness, travelling, cultural cooperation, and individual manifestation, there is certain evidence that there is no need to design lessons to appeal to the target learners' interest in the English language, since this is what they are most motivated by. However, almost half of the group showed evidence of anxiety (56 %) which may signal a need to design lessons to address learners' anxiety.

The mine-study aimed at researching learners' motivation and their *affective* needs in terms of ESL learning *directed to the formulation of some conclusions concerning learner- and teacher-related issues in the academic context*.

Firstly, the NA results may support M. G. Tassinari's view that learners often use learning strategies flexibly and creatively, combine them in various ways, and orchestrate them to meet learning needs [6, p. 339]. There is some evidence that learners' choice for strategy may depend on their affective needs and motivational factors: 54 % of the target learners stated that they feel anxiety in an EFL classroom, 56 % feel uneasy and tense, 59 % of learners

mentioned the motivational factors of “the *ought to L2 self*” and “the *instrument prevention*” categories. *Supposedly, half of the target learners attempted to avoid or decrease the use of the learning strategies connected with the issues that might be unpleasant for them.*

Secondly, the NA results may contribute to the developing teacher’s pedagogical and methodical potential in terms of an EFL classroom at different stages: selecting, devising, and designing the teaching material; lesson planning and performance; choosing the relevant forms of interaction with learners and among learners; searching for the appropriate ways for feedback types; learners’ self- and peers’ reflection; and assessment. In the researched context, it might be reasonable to continue research on the learners’ motivation and affective needs to define the pedagogical approaches and methods contributing to the possible decrease of the learners’ anxiety in an EFL classroom.

Thirdly, as the learners’ *interest in the English language* (95 %), their *travel orientation* (92 %), and their *attitudes toward learning English* (89 %) are supposed to be motivational factors, they may be considered by a teacher when modelling the relevant strategies and teaching the learners to use them to satisfy their EFL learning needs.

REFERENCES

1. Williams, M. Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach / M. Williams, R. Burden. — Cambridge: Cambridge University Press. — 1997. — 397 p.
2. Dörnyei, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom / Z. Dörnyei // The Modern Language Journal. — 1994. — Vol. 78, N 3. — P. 273–284.
3. Thararuedee, P. Attending to learners’ affective needs: Teachers’ knowledge and practices / P. Thararuedee, R. Wette // System. — 2020. — Vol 95. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X20307351?via%3Dihub> (date of access: 10.09.2024).
4. Dmitrieva, O. P. Foreign Language: Syllabus for Higher Education on a Discipline / O. P. Dmitrieva, A. P. Drobysheva, M. V. Ladyjenko [et. al.]. — Minsk: BSUIR, 2021. — 72 p.
5. Beydokhti, T. B. Information Need, Learning Need, and Educational Need, Definitions and Measurements: A Systematic Review / T. B. Beydokhti, F. H. Nabavi, M. Ilkhani // Patient Educ Couns. — 2020. — Vol. 103, N 7. — P. 1272–1286.
6. Tassinari, M. G. Teaching and Researching Language Learning Strategies / M. G. Tassinari // ELT Journal. — 2017. — Vol. 72, N 3. — P. 339–341.
7. Oxford, R. Language Learning Styles and Strategies: An Overview / R. Oxford // ResearchGate. — URL: https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview (date of access: 09.10.2024).
8. Dörnyei, Z. Questionnaires on Second Language Research. Construction, Administration, and Processing / Z. Dörnyei, T. Taguchi; 2nd ed. — New York: Routledge, 2010. — 200 p.

СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. З. Зенченко

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

В статье рассматриваются эффективные стратегии мотивации студентов при изучении иностранного языка, ориентированного на профессиональную деятельность. В ней освещаются современные педагогические подходы, способствующие формированию долгосрочного интереса к языку как ключевому инструменту профессионального общения. Названы факторы, влияющие на недостаточную мотивацию учащихся. Приведены примеры методов активного обучения, включая использование ролевых игр, межкультурной коммуникации и интеграции цифровых технологий. Индивидуальный подход и контекстуализация учебного материала, а также моделирование реальных профессиональных ситуаций названы ключевыми элементами для достижения большей мотивации. Автор подчеркивает значимость профессионализма преподавателей и позитивной конструктивной обратной связи. В статье приводятся примеры практик, направленных на повышение мотивации студентов, и даются рекомендации по их внедрению в образовательный процесс.

Ключевые слова: мотивация; профессиональная деятельность; повышение мотивации; иностранный язык; профессиональные навыки; учебный процесс: практическая направленность.

STRATEGIES TO INCREASE MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE OF PROFESSIONAL ACTIVITY

A. Z. Zenchenko

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, zenchankaSV@bsu.by*

The article discusses effective strategies for motivating students when learning a foreign language oriented towards professional activity. It highlights modern pedagogical approaches that contribute to the formation of long-term interest in the language as a key tool of professional communication. The factors influencing students' lack of motivation are named. Examples of active learning methods are given, including role-playing games, intercultural communication and integration of digital technologies. Individual approach and contextualisation of teaching material, as well as modelling of real professional situations are mentioned as key elements for achieving greater motivation. The author emphasises the importance of teachers' professionalism and The author emphasises the importance of teacher professionalism and positive constructive feedback. The article provides examples of practices aimed at increasing student motivation and gives recommendations for their implementation in the educational process.

Keywords: motivation; professional activity; motivation enhancement; foreign language; professional skills; educational process: practical orientation.

Главной целью освоения иностранного языка в высшей школе является приобретение обучающимися общекультурных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности специалистов. Знание иностранных языков становится важным профессиональным навыком, значительно повышает коммуникативную активность специалиста, становится важнейшим инструментом для получения более выгодных вакансий и конкуренции на международном рынке. Это открывает возможности для трудоустройства, работы в международных компаниях и доступа к новейшим научным исследованиям. В связи с этим перед педагогами стоит задача повышения интереса и стремления учащихся к освоению языков в профессиональной сфере.

Одним из важных факторов успеха, особенно в профессиональном контексте, является мотивация. Термин «мотивация» происходит от латинского глагола *moveré*, значение которого — двигаться, поэтому мотивация — это необходимость активизировать поведение, направив его на достижение поставленной цели. Исследование мотивации привлекало ученых в разное время, потому что понимание этого обеспечивает возможность прогнозирования и оптимизации деятельности людей в различных сферах, например в сфере образования [1, с. 1282]. И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, Н. Д. Гальскова и др. исследовали особенности мотивации к изучению иностранных языков. Признается, что мотивация — это двигатель, который побуждает стремиться к обучению, преодолевать препятствия и упорно пытаться овладеть языком. Однако в ряде ключевых проблем обучения языкам можно выделить как раз недостаточную мотивацию студентов. Н. В. Коротка называет среди факторов, лежащих в основе этого явления: личностные и профессиональные черты преподавателя; личностные черты студента, его языковые способности; «близорукость» студентов, неспособных увидеть связь между изучением иностранного языка и будущей профессиональной деятельностью [2, с. 55]. Кроме того, многие студенты сталкиваются с трудностями в поддержании долгосрочного интереса из-за сложного и непрерывного характера обучения.

Рассматривая опыт исследователей мотивации при изучении иностранного языка в профессиональных целях, можно выделить следующие эффективные стратегии ее повышения.

1. Связь с профессиональной деятельностью и четкая постановка целей. Многие учащиеся не всегда видят непосредственную практическую ценность языка, что может снижать их мотивацию. Поэтому преподаватели должны найти способы связать изучение языка с карьерными целями учащихся. Студенты должны видеть и понимать прямую взаимосвязь между изучением языка и их будущей профессиональной деятельностью. Разработка курса языка профессии, как отмечают Т. Дадли-Эванс и М. Дж. Сейнт Джон, должна базироваться на «анализе потребностей», что и обеспечивает его нацеленность на нужды и интересы учащихся как будущих специалистов в конкретной сфере профессиональной деятельно-

сти [3, р. 3]. Преподаватели могут включать в учебный процесс мероприятия и материалы, имитирующие реальные рабочие ситуации, например, проведение презентаций, написание электронных писем, участие в совещаниях или переговорах на иностранном языке, воспроизведение диалогов по профессиональным вопросам. Осознание того, что язык — это не только теоретическое знание, но и реальный инструмент, значительно повышает мотивацию. Важно помогать студентам ставить конкретные и достижимые цели. Разделение процесса обучения на этапы, с четким отслеживанием прогресса, поможет студентам видеть постоянное совершенствование и поддерживать мотивацию на высоком уровне.

2. Использование аутентичных и профессиональных ресурсов, таких как нормативные документы, отчеты, статьи из профильных изданий, видеоролики с международных конференций, профессиональные блоги, инструкции или руководства на иностранном языке. относящиеся к профессиональной сфере учащихся, может сделать обучение более актуальным и увлекательным. Студенты, которые видят язык в контексте, близком к их области специализации (будь то туризм, право, экономика, медицина и т. д.), будут более заинтересованы в содержании и, следовательно, более мотивированы к его пониманию и применению. Такой подход делает обучение более прикладным и наглядным.

3. Практическое применение и моделирование работы. Практическая направленность занятий — один из ключевых факторов повышения мотивации. Моделирование рабочих сценариев, таких как собеседование, переговоры или обсуждение проектов и их представление на иностранном языке, симуляции деловых встреч, участие в дискуссиях по профессиональной тематике, подготовка резюме, проведение интервью, — позволяет студентам практиковать язык в условиях, напоминающих их будущую карьеру и ощутить значимость языка в реальных профессиональных ситуациях. Эта методика не только улучшает языковые навыки студентов, но и укрепляет уверенность в использовании языка в официальном контексте. В ходе ролевой игры студенты с энтузиазмом и интересом воспринимают «возможность примерить на себя роль директора по маркетингу, менеджера по продажам, главного бухгалтера и т. д.», они «реально вживаются в свою роль» [4, с. 130]. По мнению М. В. Гриневой «такой эмоциональный опыт в контексте имитируемых профессионально значимых ситуаций не только способствует более эффективному усвоению студентами учебного материала, но и приносит удовлетворение от осознания своей способности преодолевать трудности, укрепляет уверенность в своих силах и дает возможность пережить успех. Таким образом, мотивирование студентов содержанием учебного материала и формами организации учебного процесса напрямую обуславливает их заинтересованное отношение к занятиям по данному курсу» [5, с. 113].

4. Интеграция мультимедийных технологий и ресурсов. Обязательное условие поддержания и сохранения мотивации в процессе преподавания и обучения — сделать обучение стимулирующим и увлекательным,

и один из способов добиться этого — нарушить монотонность, варьируя используемые ресурсы или средства, тип заданий, предлагаемых в аудитории. Современные студенты привыкли к использованию цифровых технологий, и интеграция мультимедийных ресурсов в процесс обучения может повысить их интерес, сделать обучение более динамичным и доступным. Подкасты, приложения для изучения языка, интерактивные видео и платформы для онлайн-общения, игры могут сделать процесс обучения более разнообразным, а также позволяют студентам заниматься самостоятельно вне аудитории, в своем собственном темпе в удобное для них время. Кроме того, эти инструменты можно адаптировать к конкретным потребностям каждого учащегося, что делает процесс более эффективным и мотивирующим. В Белорусском государственном университете созданы курсы на образовательном портале *Moodle*. Платформа отличается гибкой схемой наполнения. В нее можно загружать файлы, аудио и видеоматериалы и задания к ним, папки, различные формы тестирования, глоссарии по профессиональной лексике, которые студенты могут заполнять самостоятельно. Замечено, что работа на портале способствует активизации самостоятельной учебной деятельности студентов, повышению их мотивации к изучению иностранного языка, а также развитию критического мышления при выполнении творческих заданий.

5. Персонализация обучения. Важно учитывать личные интересы и профессиональные цели студентов, предлагая задания, соответствующие их индивидуальным потребностям. Опросив студентов о конкретной специализации каждого, преподаватель распределяет задания соответственно. Это может включать в себя выбор специализированных текстов или тем для обсуждения, касающихся конкретной профессиональной сферы (например, логистика или право для студентов специальности «Таможенное дело»). Логисту можно предложить подготовить перечень документов для экспедирования груза, заполнить таможенную декларацию, подобрать коды для товаров по Товарной номенклатуре внешнеэкономической деятельности. Н. В. Гринева замечает, что в практическом плане для усиления мотивационного потенциала курса языка специальности необходима дальнейшая координация работы предметных и языковых кафедр наряду с активизацией усилий преподавателей по моделированию учебного дискурса, максимально приближенного к реальной иноязычной профессиональной коммуникации [5, с. 116]. Студенты, понимающие, что обучение строится на их интересах и потребностях, более активно вовлекаются в процесс. Кроме того, индивидуализированные задания позволяют чувствовать свою значимость и ответственность за результат.

Индивидуальный подход включает также и определенные психологические аспекты подхода. Важно помочь студентам принять, что ошибки — часть обучения, определить их причины и использовать стратегии для их исправления. Нужно донести, что неудачи связаны с переменными и контролируемыми факторами, такими как недостаток усилий или

знаний, а не с отсутствием лингвистических способностей. Следует основывать оценку на индивидуальном прогрессе, избегая, насколько это возможно, сравнения между учащимися.

6. Совместное обучение и работа в команде. Поощрение групповой работы — эффективная стратегия повышения мотивации. Работая вместе над проектами или заданиями, учащиеся могут обмениваться знаниями, практиковать язык в ситуациях социального взаимодействия и поддерживать друг друга. Важно, что «использование групповых форм обучения втягивает в процесс деятельности даже немотивированных, так как, попав в группу студентов, которые коллективно выполняют определенное задание, обучающийся не может отказаться выполнять свою часть работы, иначе он подвергнется критике своих товарищей, а их мнением, уважением он зачастую дорожит даже больше, чем мнением преподавателя» [6, с. 128]. Кроме того, групповая учебная работа порождает здоровую конкуренцию, что повышает ее привлекательность для студентов. Равно как и введение соревновательных элементов, таких как языковые олимпиады, квизы или дебаты, стимулирующие учащихся к лучшим результатам.

7. Поощрение и конструктивная обратная связь играют важную роль в мотивации, укрепляя самооценку и желание учиться. Регулярная похвала за даже небольшие успехи поддерживает уверенность студентов. Важно также сформировать у них ожидание успеха: если человек верит, что у него есть все шансы выполнить задание, он будет более мотивирован на его выполнение.

8. Интеграция межкультурных коммуникаций. Знание культурных особенностей целевого языка помогает студентам лучше понять профессиональный контекст и нормы делового общения. Интеграция межкультурных аспектов способствует формированию более глубокого понимания того, как язык используется в различных профессиональных сферах.

Таким образом, исходя из описанных тактик, видим, что повышение мотивации студентов при обучении иностранному языку в профессиональной сфере требует комплексного подхода. Четкая связь между изучаемым материалом и будущей профессией, использование аутентичных ресурсов и технологий, а также персонализация учебного процесса способствуют росту интереса студентов к языку. Только при условии активной мотивации можно добиться глубокого и устойчивого усвоения материала, что в дальнейшем станет прочным фундаментом для профессионального роста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Чаплыгина, О. В., Апухтина, Л. М. Условия формирования положительной мотивации у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку / О. В. Чаплыгина, Л. М. Апухтина // Концепт: научно-методический электронный журнал. — 2017. — Т. 31. — С. 1281—1285. — URL: <https://e-koncept.ru/2017/970271.htm>. (дата доступа: 29.09.2024).

2. Коротка, Н. В. Посилення мотивації навчання професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою здобувачів немовних вишів / Н. В. Коротка // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2020. — Вип. 73, № 2. — С. 54—58.
3. Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach Tony Dudley-Evans and Maggie Jo St John // Cambridge University Press. — URL: https://assets.cambridge.org/97805215/96756/excerpt/9780521596756_excerpt.pdf (date of access: 29.09.2024).
4. Коровина, Л. В. Роль интегрированного подхода в подготовке экономистов международников / Л. В. Коровина // Человеческий капитал. — 2020. — №3 (135). — С. 128—134.
5. Гринева, М. В. Мотивация к изучению иностранного языка для профессиональных целей в вузе. Педагогический фокус / М. В. Гринева // Образование и педагогика: перспективы развития: материалы Всеросс. научн.-практ. конф. — Чебоксары, 16 окт. 2020 г. / Чуваш. респ. ин-т образования; редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. — Чебоксары: Среда, 2020. — С. 108—117.
6. Рябцева, О. М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка / О. М. Рябцева // Изв. Южн. федерал. ун-та. Технические науки. Тематический вып. — 2012. — С. 125—129.

ТЕХНОЛОГИЯ «ЖИВОЙ УЧЕБНИК» В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ

Т. В. Караичева

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

В статье предлагаются направления развития технологии «живой учебник» для университетских курсов иностранного языка (английского) на основе сложившихся подходов (когнитивного, коммуникативного и комбинированного/интегративного). Автор показывает целесообразность формирования «живого учебника» вокруг достаточно устойчивого ядра: одного-двух учебников/учебных пособий интегрированного характера, дополняемых несколькими специализированными учебными пособиями, регулярно обновляемыми и дополняемыми заданиями (периферия 1) и материалами, разработанными совместно со студентами в соответствии с изменениями задач и условий обучения (периферия 2).

Ключевые слова: «живой учебник»; технология; дополнительность; интегративный подход; ядро; периферия.

THE «LIVE TEXTBOOK» TECHNOLOGY IN THE CHANGING CIRCUMSTANCES

T. V. Karaicheva

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, karaich@bsu.by*

The paper offers some directions for the development of the “live textbook” technology for designing university courses of foreign languages (English), based on the current educational approaches (cognitive, communicative, integrated). The rationale of forming “the live textbook” around a sufficiently stable core of one of two textbooks/manuals of an integrated character, complemented by several specialized (periphery 1) regularly upgraded through replacing and adding the tasks and learning materials designed by students together with teachers in accordance with the emerging new requirements and conditions of study (periphery 2).

Keywords: «live textbook»; technology; cognitive; complementarity; integrated approach; core; periphery.

Технология (от греч. téchnē — искусство, мастерство, умение и... логия), совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, полуфабрикатов, осуществляемых в процессе производства продукции. Задача технологии как науки — выявление закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономических производственных процессов.

Советский Энциклопедический Словарь, 1979, с. 1338.

Live adj

2. not recorded (fixed) a broadcast sent out while the event is actually happening; (performance) given or made while people are watching.

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.

Oxford University Press. Seventh Edition. 2005.

Самое важное в образовательной технологии — выявление закономерностей эффективности/целесообразности (жизненности) методов, методических приемов и учебных материалов и воспроизводимость результатов их применения для решения сходных задач при изменении условий.

Сама идея «развивающегося», «растущего», не фиксированного обучения не нова и при желании ее можно проследить к диалогам Платона и беседам Аристотеля. Но как всякое наставничество и авторские методики она не технологична, т. е. не воспроизводима эффективно другими преподавателями и для других учащихся (в широком смысле). Тем более, когда образование приобрело массовый характер. Объем информации радикально возрос, а задачи дифференцировались.

Возникшее противоречие между необходимостью фиксации стандартов в программах и апробированных учебных материалах (учебниках и учебных пособиях), а также необходимостью обеспечения ими большое количество учащихся, с одной стороны, и необходимостью соответствовать изменяющимся потребностям общества создало ситуацию, когда одновременно действуют разнонаправленные факторы и подходы.

Для специальностей, связанных с международными отношениями, формулировка концепции иноязычного образования, прежде всего, предполагала «выполнение профессиональной деятельности на иностранном языке» (по крайней мере, первом) в ситуациях, где английский является рабочим (международные организации, внешнеполитическая и внешнеэкономическая деятельность, совместные предприятия, международные проекты и т. д.)

Поэтому планирование учебного процесса и разработка учебных программ изначально были нацелены на сочетание нескольких подходов, важных для профессиональной деятельности: когнитивного, коммуникативного, гуманистического и эклектического. Подробную классификацию смотри в [1].

Концепция изучения иностранных языков на ФМО с самого начала основывалась на тесной взаимосвязи специальных дисциплин и программ изучаемых языков, поэтому предметные сферы и ситуации коммуникации чрезвычайно разнообразны.

С расширением/изменением спектра образовательных и, конкретно, языковых потребностей студентов возникает необходимость разработки новых программ и учебных материалов для обеспечения учебного процесса. Наиболее остро эта проблема возникла в начале 1990-х гг., когда складывались новые специальности, а традиционные, апробированные учебные программы эффективно работавшие десятилетиями на филологических и лингвистических специальностях, не могли даже частично обеспечить учебный процесс там, где английский язык являлся частью специальности, дополнительной квалификацией и т. д., особенно, если учебный план не предусматривал достаточное количество аудиторных занятий.

Потребовалось обращение к когнитивным подходам и методам: активное вовлечение студентов и специалистов в создание учебных материалов для требуемых предметных сфер (когнитивный подход) и прогнозируемых ситуаций общения (коммуникативный подход). Создаваемые учебные материалы функционировали на основе принципа дополнительности, т. е. создавали своего рода комплекс, которому, естественно, была свойственна некоторая эклектичность.

Эклектический подход к обучению не означает бессистемного, хаотичного нагромождения положений из разных методов. Этот подход правильнее назвать комбинированным или интегрированным, так как эти термины имеют положительную коннотацию. Использование комбинированного подхода оправдано в том случае, если элементы, присущие различным методам, выстраиваются в единую логическую систему и способствуют более эффективному обучению иностранному языку.

Данный подход находит свое выражение в разработке программ, которые по сути являются комбинированными, так как включают в себя структурные и лексические единицы, характерные для структурного и лексического подходов, речевые функции и единицы, используемые в функционально-содержательном подходе, перечень умений и навыков и другие компоненты, которые обычно содержатся в программе. Такие программы оказываются наиболее эффективными и детальными, так как описывают процесс обучения с разных сторон.

С разработкой и внедрением понятия «компетенция» учебные комплексы стали приобретать интегрированный характер за счет использования однотипных упражнений и заданий, нацеленных на формирование сложных компетенций таких как социолингвистическая или социокультурная наряду с традиционными лингвистической и дискурсивной в рамках общей коммуникативной компетенции.

Учебники по английскому языку постепенно приобрели формат учебных курсов и комплексов, обросли по мере появления электронных технологий мультимедийными средствами, однако, принципы, которые лежат в основе развития, роста и живого взаимодействия учебника, студентов и преподавателя по-прежнему опираются на профессиональные и личностные языковые потребности студентов, энергию, энтузиазм, профессионализм и коллегиальную работу преподавателей, а также на рациональное использование материальных и интеллектуальных ресурсов.

В сложившихся обстоятельствах многие аспекты учебного процесса приходилось определять «вживую», разрабатывать учебные материалы, апробировать и дорабатывать по ходу процесса, дополнять после получения «обратной связи» — анкетирования выпускных курсов после преддипломной практики.

Таким образом, планирование, методическое и учебное обеспечение учебного процесса на наших специальностях изначально было нацелено на динамическое соотношение потребностей социума, образовательных стандартов, целей и задач освоения иностранного языка как языка про-

фессиональной деятельности (хотя термин возник гораздо позже) в уникальном сочетании сфер и ситуаций общения, знаний, навыков и умений, присущих именно этим специальностям.

Для этого потребовалось сочетание изучения языковых систем (грамматика, лексика, словообразование) на основе традиционных учебников, что повлекло за собой пересмотр и отбор необходимого минимума сведений и упражнений из учебников, рассчитанных на лингвистов/филологов, и внедрения современных аутентичных учебных материалов, прежде всего, учебных комплексов, которые к тому времени были основаны на взаимосвязанном обучении различным видам речевой деятельности, но не содержали заданий и упражнений на развитие аналитических навыков; мало было заданий, развивающих знания языковых систем, отсутствовали задания, формирующие коммуникативные умения и навыки в сферах профессионального общения.

Тем не менее, их большим достоинством была комплексность аутентичных материалов, особенно, наличие аудиозаписей и стимулов для диалогической речи.

Упражнения и задания для формирования и развития навыков аналитического чтения, развернутой монологической устной, и, что крайне важно, письменной речи, а также перевода, разрабатывались преподавателями кафедры. Использовался также опыт МГИМО и аналогичных учебных заведений в других странах, в первую очередь, при определении функционала и языковых потребностей будущих специалистов.

Учебные комплексы и учебники в результате такого развития приобрели сложный полевой характер.

1. Ядро из двух-трех учебников (учебных комплексов); программы; методические рекомендации для студентов и преподавателей.

2. Периферия 1 — дополнительные учебные материалы и задания в специальных учебных пособиях (разработанных на кафедре в том числе) в разной степени интегрированных в учебный процесс.

3. Периферия 2 — раздаточные материалы, задания, упражнения и тесты в электронных форматах, проектные и творческие задания и материалы студенческих Портфолио. Это наиболее «живая», изменчивая часть учебных комплексов, содержащая актуальную, живую информацию, получаемую *on-line*, которая часто достаточно быстро устаревает, но сам тип заданий, алгоритм самостоятельной работы студентов позволяет эффективно формировать целевые компетенции.

Именно на стыках ядра и периферий 1, 2 происходит отбор наиболее технологичных материалов, форматов их методической организации и эффективных заданий, чтобы при соответствующей методической обработке (в том числе, средствами современных информационных технологий) включить их в более высокий уровень стандартизации и технологичности — в программу и основные материалы, т. е. в ядро учебно-методического комплекса, что позволяет обеспечить как преемственность, так и обновление.

Эволюция форматов «Живого учебника» на ФМО

I. Аспектизация/специализация.

— дополнение

E.G. — дополнение грамматических упражнений аутентичного комплекса по аспекту *General English (GE)* упражнениями из специализированных учебников/пособий по грамматике;

— дополнение заданий по теме ТПП заданиями из других стандартных учебных пособий.

— развитие

— включение в работу с «активной» лексикой урока по *GE* заданий по системной разработке семантики словарных единиц, в том числе, переносных, ассоциативных значений, поиск и создание студентами микроконтекстов употребления, и т. п.;

— интеграция

— использование типов эффективных заданий при работе с учебными материалами языка специальности, для усвоения многозначной абстрактной лексики (когнитивные карты, парафраз и т. п.);

— систематизация и локализация информации, полученной студентами при работе по разным аспектам курса английского языка в виде когнитивных схем (таблиц, карт, глоссариев разного вида), включаемых в личный Портфолио студентов.

Например:

ПОРТФОЛИО

по ТПП 3 курс 5 семестр отделение МО (ФИО)

— справочные материалы (в электронной или печатной версии):

— конспект лекций; программа семинаров и список рекомендуемой литературы (с дополнениями); рекомендации по преодолению определенных трудностей при переводе (по совету преподавателя); дополнительная литература справочного характера.

1. Новые правила практической транскрипции.

2. Теория и практика перевода; типовая учебная программа, семинарий, проблемные задания. Т. В. Караичева. Минск, БГУ — 2006.

— Приложение № 1. Глоссарий.

— Приложение № 2. Универсальная переводческая скоропись.

— Приложение № 5. Macroeconomic and Business Terms.

3. Проблемы перевода с английского языка на русский. Практикум. Т. В. Караичева, С. А. Дубинко, М. А. Тарасенко. Минск, БГУ, 2023.

— Приложение 3. Иноязычные вкрапления.

4. Список наиболее употребительных сокращений. Перевод с английского языка на русский. Мисуно Е.А., Шаблыгина И.В. Перевод с английского языка на русский язык. Практикум. Минск, 2013. С. 250—254.

Другая литература по рекомендации преподавателя.

— Выполненные переводы и задания — текущие (исправленные, отредактированные) — контрольные (задания и тексты).

— Творческие задания и проекты — материалы к презентации словарей: когнитивные карты переводческих соответствий; глоссарии фразеологизмов на основе определенных лексико-семантических групп; транскрипты устных текстов (публичные выступления, новостные программы).

II. Комплексность

— **сочетаемость**

— учебники и учебные пособия, входящие в ядро комплекса, сочетаются *тематически*, дополняя друг друга. При этом их «удельный вес» как отдельных компонентов может по мере изменения обстоятельств меняться (изменение учебного плана, публикация новых пособий, обновление программы). Но при этом созданный преподавателями кафедры цикл учебных пособий *Lexis Intermediate, Lexis Upper Intermediate* (чтение, лексические и творческие задания, перевод) позволил сохранить преемственность по основным темам и компетенциям.

— В свою очередь, применение современных информационных технологий позволило сочетать *обучение и контроль* в период дистанционного обучения.

— **модульность**

— Представление учебного материала в виде модулей эффективно при освоении обширного информационного материала и ориентации не только на процесс (формирование), навыков и алгоритмов, но и на результат (материалы тематических презентаций студентов, создание определенных форматов устных и письменных текстов, связанных с профессиональной деятельностью глоссариев и т. д.), поэтому такой способ характерен на старших курсах, особенно в аспекте *ESP*, обширных темах *GE* (экономика, глобальные проблемы и т. д.). Учебно-исследовательские проекты также могут организоваться как своего рода модули, т. к. они также доказали свою технологичность.

III. интегрированность

Различные компоненты учебно-методических комплексов для студентов международных имеют различный вид и уровень интегрированности в общее обеспечение учебного процесса.

Это, прежде всего, **интеграция**:

— **методическая** — внедрение эффективных видов заданий в разные дисциплины курса английского языка на ФМО, направленные на формирование целевых компетенций через овладение специализированными знаниями и умениями в *ESP, GE* и переводе.

— **тематическая** — например, ТПП — темы курсовых проектов освещают проблемы перевода, но выполняются на материале, связанном с темами *ESP*.

— **организационная** — аспектизация обучения с целью развития общих и специальных профессиональных компетенций;

— взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности в каждом аспекте;

— интеграция перевода как формы профессиональной деятельности в различные аспекты, дисциплины, проекты;

— интеграция практических результатов, полученных студентами, в их личные Портфолио и научную работу по специальности, а также в учебные материалы (периферия 2, периферия 1).

По форме описываемый «живой учебник» может напоминать учебно-методический комплекс, но по сути, будучи связанным едиными подходами, темами и интегрированными заданиями (хотя, технически различно оформленными), он является единым учебником с инвариантной частью (ядром) и вариативными, «живыми» составляющими.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Колесникова, И. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Колесникова, О. Долгина. — СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. — 223 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА *SILENT WAY* В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

О. Ф. Курачек¹⁾, С. А. Шурко²⁾

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

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

Метод *Silent Way* (Метод Тихого Пути), разработанный Калемом Гаттеньо, представляет собой подход к обучению иностранным языкам, в котором преподаватель минимизирует свою вербальную активность, предоставляя студентам возможность самим осваивать материал. Метод направлен на развитие когнитивных способностей студентов и их самостоятельности в обучении. В данной статье рассматриваются основные принципы метода, его применение в образовательном процессе вузов, преимущества и недостатки, а также анализируется его эффективность при работе со студентами с различным уровнем владения иностранным языком.

Ключевые слова: методы Тихого пути; визуальные символы; цветные таблицы; грамматические структуры.

APPLICATION OF THE SILENT WAY METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS

O. F. Kurachek^a, S. A. Shurko^b

^aBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, kurachek@bsu.by

^bBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, shurko@bsu.by

The Silent Way Method, developed by Caleb Gatteño, is an approach to teaching foreign languages in which the teacher minimizes his/her verbal activity, giving the students the opportunity to master the material themselves. The method is aimed at developing students' cognitive abilities and their autonomy in learning. This article discusses the basic principles of the method, its application in the educational process of universities, advantages and disadvantages, and analyzes its effectiveness when working with students of different levels of foreign language proficiency.

Keywords: the silent way method; visualized symbols; colourful spreadsheets; grammatical structures.

Современное высшее образование в условиях глобализации требует от студентов умения свободно владеть иностранными языками для успешной профессиональной деятельности и участия в международных проектах. Традиционные методы преподавания, которые включают детальные объяснения грамматики и выполнение стандартных упражнений, постепенно уступают место методам, ориентированным на развитие практических навыков. Одним из таких методов является *Silent Way* —

подход, который основан на минимальном вмешательстве преподавателя и активной роли студента в обучении.

Цель данной статьи — изучить и оценить возможности метода *Silent Way* в системе высшего образования, а также предложить рекомендации по его применению для повышения эффективности языковой подготовки студентов вузов.

Метод *Silent Way* был разработан Каледом Гаттеньо в контексте его более широкой педагогической философии, основанной на идее, что обучение должно быть сконцентрировано на ученике. В основе метода лежит убеждение, что человек лучше учится, когда активно взаимодействует с материалом, а не просто получает знания от преподавателя [1, s. 12].

Основные принципы метода включают:

— **Роль преподавателя:** Преподаватель в рамках метода *Silent Way* выступает как фа проводник, а не как источник знаний. Он минимизирует свою вербальную активность, используя в основном жесты, символы и другие средства, чтобы направить студентов к правильным выводам.

— **Активная роль студента:** Студенты должны самостоятельно анализировать материал, выдвигать гипотезы и проверять их на практике. Преподаватель не предоставляет готовых ответов, а лишь создает условия для обучения.

— **Использование вспомогательных средств:** Для визуализации грамматических и лексических структур в *Silent Way* широко используются цветные таблицы, стержни Куизенера и другие наглядные материалы. Эти средства помогают студентам ассоциировать определенные элементы языка с визуальными символами и более эффективно осваивать их.

— **Положительное отношение к ошибкам:** Ошибки считаются важной частью процесса обучения, так как они дают студентам возможность самостоятельно исправить свои недочеты и глубже понять материал.

Метод *Silent Way* особенно полезен в контексте высшего образования по нескольким причинам. Во-первых, студенты вузов, как правило, обладают достаточным уровнем когнитивной зрелости для того, чтобы эффективно учиться через самостоятельное исследование и анализ. Во-вторых, многие студенты уже имеют базовые знания по иностранному языку, что позволяет им более уверенно работать в условиях минимального вмешательства преподавателя.

Преимущества применения метода в вузах:

1. **Развитие когнитивных навыков:** Студенты учатся самостоятельно искать решения и осознавать структуру языка. Это особенно важно в условиях вузовской программы, которая направлена не только на обучение конкретным языковым навыкам, но и на развитие критического мышления.

2. **Фокус на интуитивное понимание языка:** Метод *Silent Way* способствует интуитивному осознанию языковых структур, что помогает студентам быстрее и эффективнее использовать язык в реальной коммуникации.

3. Индивидуальный подход: В рамках метода преподаватель может адаптировать задания и материалы под уровень подготовки и потребности каждой группы студентов, что особенно важно в многоуровневых группах.

Одним из распространенных примеров применения метода *Silent Way* является использование цветowych таблиц для изучения грамматических структур. Например, для объяснения правил построения предложения в иностранном языке преподаватель использует таблицу, в которой каждая клетка обозначает определенный элемент языка (например, существительное, глагол, предлог и т. д.). Преподаватель показывает на ячейки, а студенты должны самостоятельно составить предложение, исходя из этих подсказок. Это помогает студентам развивать навыки анализа и синтеза информации [2, р. 31].

Цветные блоки могут быть применены для моделирования сложных синтаксических конструкций, таких как условные предложения, пассивный залог или конструкция с инверсией. Преподаватель выкладывает ряд блоков, представляющих отдельные компоненты сложного предложения, например, условное предложение 3-го типа: «*If I had known earlier, I would have helped you*». Он использует блоки для подлежащего, вспомогательных глаголов и основного действия, а затем меняет их порядок, не произнося ни слова. Студенты должны сами реконструировать предложение, осознавая различия в порядке слов и временных формах.

Для усложнения преподаватель может ввести еще несколько блоков для вторичных предложений, например, «*If I had known earlier, I would have helped you and avoided the misunderstanding*». Студенты работают над комбинацией и изменением различных предложений, используя блоки как визуальные репрезентативные элементы.

Silent Way включает в себя фонематические карты для работы со звуками, однако на продвинутом уровне можно расширить работу с интонацией и акцентом, что особенно важно для беглой речи и естественной коммуникации. Например, преподаватель показывает комбинации цветов, соответствующие различным интонационным моделям английских предложений: восходящей, нисходящей, нейтральной и т. д. Восходящая интонация может ассоциироваться с одним цветом, а нисходящая — с другим. Преподаватель показывает карту с цветами, и студенты должны не только правильно произнести предложения, но и подобрать нужную интонацию, различая интонационные паттерны вопросительных и утвердительных предложений: «*You are coming today, aren't you?*» — восходящая интонация в конце, или «*He said he'd be here, didn't he?*» — нисходящая. В этом упражнении студенты учатся распознавать и воспроизводить нюансы интонации в зависимости от контекста, что существенно улучшает их навыки аудирования и говорения.

На более продвинутом уровне *Silent Way* может использоваться для изучения таких сложных языковых концепций, как стиль речи и контекстуальные вариации. Преподаватель продолжает говорить минимально,

но студенты должны выстраивать речь с учетом различных факторов. Преподаватель предлагает студентам визуальные подсказки, например, изображения формальных и неформальных ситуаций (офисное собрание, дружеская вечеринка, академическая лекция) и указывает на грамматические структуры, слова и выражения, которые лучше соответствуют каждому контексту. Студенты должны предложить варианты фраз или предложений в зависимости от ситуации. Например, в неформальной обстановке они могут сказать: «*Hey, how's it going?*», а в более формальной — «*Good afternoon, how are you?*».

Silent Way позволяет использовать текстовые таблицы, на которых показаны сложные временные формы, такие как сочетания времен в сложноподчиненных предложениях. Это способствует глубокому осмыслению и самостоятельному выведению грамматических правил.

Преподаватель демонстрирует таблицу с временными формами для разных ситуаций: «*If I had been more careful, I wouldn't have made this mistake*» (предложения с третьим условным временем), «*I will have finished by the time you arrive*» (*Future Perfect*). Он указывает на элементы таблицы, комбинирует их между собой, не объясняя правил, а затем задает студентам вопросы, где они должны сами строить сложные предложения, исходя из таблицы и контекста. Это упражнение требует от студентов понимания сложных временных структур и их использования в различных ситуациях, например, при описании событий, которые могли бы произойти в прошлом или будут завершены к определенному моменту в будущем.

В *Silent Way* ошибки студентов становятся основой для самостоятельного анализа и корректировки. Преподаватель побуждает студентов к сравнению вариантов, чтобы они смогли сами прийти к правильному решению. Студент делает ошибку, произнося сложное предложение: «*If I would have known, I would help you*». Преподаватель не исправляет его напрямую, а показывает на блоки или таблицу времен, намекая, что структура неправильная. Затем преподаватель может попросить студента сравнить свое предложение с тем, что предложили другие студенты, или дать ему возможность пересобрать предложение, используя цветные блоки, которые представляют временные формы и модальные глаголы. Это упражнение стимулирует не просто исправление ошибки, а осознание глубинных закономерностей языка, что позволяет студентам совершенствовать свои навыки и критически подходить к собственным ошибкам.

Метод помогает студентам развивать способность к самостоятельному решению задач и исправлению собственных ошибок без прямого вмешательства преподавателя.

За счет самостоятельного анализа и открытия языковых структур студенты лучше запоминают материал и понимают его суть.

Метод позволяет преподавателю гибко адаптировать уроки в зависимости от уровня группы и конкретных потребностей студентов.

Несмотря на значительные преимущества, метод *Silent Way* имеет и свои недостатки. Так, преподаватель, работающий по этому методу, должен обладать высоким уровнем подготовки, чтобы уметь направлять студентов без активного участия в процессе обучения. Студенты с начальным уровнем владения языком могут испытывать сложности с самостоятельным изучением материала и поиском решений, что может замедлить их прогресс. Процесс обучения по методу *Silent Way* может быть медленнее по сравнению с традиционными методами, так как он требует от студентов больше времени на самостоятельное осмысление материала [3, p. 57].

Внедрение метода *Silent Way* в вузах целесообразно проводить на продвинутых уровнях обучения, где студенты уже обладают базовыми знаниями языка. Преподавателям, работающим по методу *Silent Way*, следует проходить дополнительное обучение для эффективного использования метода в условиях минимального вербального участия. Для начинающих студентов необходимо адаптировать метод, вводя более структурированные элементы обучения, чтобы облегчить им процесс освоения материала.

Метод *Silent Way* является перспективным подходом к обучению иностранным языкам, особенно в контексте высшего образования, где акцент делается на развитии самостоятельности, критического мышления и интуитивного понимания языка. Тем не менее, для его успешного применения необходимо учитывать уровень подготовки студентов и обеспечить соответствующую квалификацию преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Gattegno, C. The Common Sense of Teaching Foreign Languages / C. Gattegno. — Educational Solutions, 2014. — 223 p.
2. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching / D. Larsen-Freeman. — Oxford University Press, 2018 — 318 p.
3. Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. — Cambridge: Cambridge University Press, 2021. — 171 p.

ОБ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБАХ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Ю. Л. Майсюк

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

Рассмотрена проблема повышения эффективности обучения в вузе, высказаны предположения о важности целенаправленного структурирования знаний и организации их в систему для решения этих задач. Рассмотрены основные отличия в организации знаний специалистов экспертного уровня и студентов. Проанализированы возможные различия в структуре знаний студентов, отмечены проблемы, возникающие в случае линейной структуры или отсутствия связей между структурами, приведены способы предупреждения и устранения этих проблем. Продемонстрирована важность создания многоуровневой структуры знаний у студентов. Рассмотрены принципы организации информационных структур, и задачи преподавателя при выборе формы и критериев структурирования. Приведены приемы и способы, позволяющие организовать структурирование знаний в соответствии с поставленными целями и задачами дисциплины. Продемонстрировано на примерах, каким образом эти приемы могут быть интегрированы в процесс обучения в вузе в рамках преподавания иностранного языка или дисциплин профессиональной направленности на иностранном языке.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в вузе; создание информационной структуры; система организации знаний; элемент информации; фрагментирование информации; концептуальная карта; стратегии организации эффективного обучения; повышение эффективности обучения в вузе.

ON EFFECTIVE WAYS OF STRUCTURING STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

Y. L. Maisiuk

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, maisiuk@bsu.by*

The problem of increasing the efficiency of training at a higher educational institution is considered, assumptions are made about the importance of purposeful structuring of knowledge and its organization into a system for solving these problems. The main differences in the organization of knowledge of expert-level specialists and students are considered. Possible differences in the structure of students' knowledge are analyzed, problems arising in the case of a linear structure or lack of connections between structures are noted, ways of preventing and eliminating these problems are given. The importance of creating a multi-level structure of students' knowledge is demonstrated. The principles of organizing information structures and the tasks of the teacher in choosing the form and criteria of structuring are considered. The techniques and methods are given that allow organizing the structuring of knowledge in accordance with the set goals and objectives of the discipline. It is demonstrated by examples

how these techniques can be integrated into the process of teaching at a university within the framework of teaching a foreign language or professionally oriented disciplines in a foreign language.

Keywords: teaching a foreign language at a university; creation of an information structure; knowledge organization system; information element; chunking; a concept map; strategies for organizing effective training; improving the efficiency of higher education.

В процессе преподавания общенаучных и узкоспециальных дисциплин все преподаватели находятся в постоянном поиске наиболее эффективных способов и приемов, помогающих сделать обучение максимально эффективным, заложить прочную базу знаний, которые не забудутся бесследно по прошествии нескольких лет, а, напротив, станут опорой выпускнику в его профессиональной деятельности. К сожалению, нередко преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда студент, активно посещавший и принимавший участие в работе на практических занятиях, выполнявший необходимые задания на достаточно высокий балл, во время промежуточной аттестации обнаруживает неспособность применить изученный материал для выполнения творческих заданий, затрудняется ответить на вопрос, который подразумевает обобщение материала нескольких разделов. Подобные ситуации свидетельствуют о том, что знания студента по дисциплине отрывочны, разрознены и не структурированы. Рассмотрим подробнее, каким образом можно помочь студентам организовать изучаемый материал в стройную систему, успешно интегрировать новую информацию в уже имеющуюся структуру знаний и сформировать прочные междисциплинарные связи.

Являясь экспертами в своих областях, преподаватели вырабатывают комплексную организацию профессиональных знаний, где элементы системы тесно связаны, что позволяет быстро извлекать информацию из долговременной памяти и успешно ей оперировать. У студента такая система знаний только начинает формироваться, и то, как они организуют эту систему, будет оказывать влияние на способы запоминания, успешность сохранения в памяти и возможность дальнейшего использования. Так, *Susan Ambrose* [1, с. 44] приводит пример различных подходов к запоминанию точной информации, например даты какого-либо исторического события. Один студент называет точную дату, другой — приблизительную, и создается впечатление, что знания первого глубоки, а второго — весьма поверхностны. Но если попытаться выяснить, каким образом они смогли ответить на вопрос, первый студент может сказать, что просто заучил необходимые даты, а второй студент, в свою очередь, может воспроизвести целую цепочку рассуждений, основанную на его знании истории, которая помогла ему прийти к искомой дате, пусть и не столь точно. В этом случае, можно предположить, что более развитая структура знаний второго студента может быть более эффективна и долговременна, в то время как первый студент через какое-то время забудет разрозненные отрывки информации в виде заученных дат, если не смо-

жет выработать достаточное количество связей с другой информацией, иначе говоря, не включит эти знания в систему.

Следует отметить, что система организация знаний может основываться на различных принципах. Так, например, при изучении грамматики английского языка, возможно последовательное рассмотрение частей речи (существительное, глагол) и присущих им грамматических категорий (число, время, артикль и т. п.), а можно исходить из функций, которые выполняют данные грамматические формы. Первый способ организации знаний может быть эффективен во время выполнения лексико-грамматических тестов, второй способ способствует успеху устной коммуникации. Таким образом, при выборе предпочтительного способа изложения учебной информации и заданий по ее дальнейшей систематизации, преподавателю следует принимать во внимание, с какой целью студенты изучают данный материал, как он будет использоваться в их дальнейшей деятельности, и каким образом будет оцениваться овладение этим учебным материалом, то есть какие задания им предстоит выполнить в рамках промежуточной аттестации.

Задача, которая стоит преподавателем при изложении учебного материала, состоит в том, чтобы помочь обучаемым выстроить многоуровневую систему организации учебного материала, то есть перейти от простого заучивания к более продвинутым способам структурирования информации. Заучивание наизусть ведет к образованию линейной структуры знания, при этом если забывается какой-то небольшой фрагмент, цепочка элементов разрывается, что может привести к проблемам с воспоминанием и изложением остальной информации. Напротив, если изучаемая информация рассмотрена, проанализирована и использована в различных комбинациях заданий, это способствует образованию многочисленных нейронных связей, и результатом такой активности станет образование более стабильной многоуровневой структуры знаний.

Еще одной задачей преподавателя является предоставление возможности обучаемым выработать как можно большее количество значимых связей между элементами информации, тем самым объединить их в кластеры, что будет способствовать повышению скорости узнавания определенной ситуации и реагирования на нее, а также позволит увеличить объем запоминаемой информации. Так, согласно экспериментам, опытные шахматисты, взглянув на шахматную доску, были способны расположить аналогичным образом более 15 фигур на пустой доске [1, р. 56]. Как им удалось увеличить объем оперативной памяти, которая может удерживать одновременно не более 7 элементов? Эту способность шахматисты приобрели, группируя несколько шахматных фигур в одну узнаваемую комбинацию. Данная техника носит название *chunking* (фрагментирование), ее активно используют представители многих профессий. Она может применяться для кратковременного запоминания более семи элементов информации, или для долговременного хранения и последующего извлечения из памяти взаимосвязанных элементов. Студенты, овладевшие

этой техникой, более внимательно отслеживают значимые связи между элементами информации, что позволяет усваивать ее более эффективно.

Очевидно, что построение эффективной информационной структуры, состоящей из большого количества взаимосвязанных элементов, предполагает наличие опыта в работе с информацией, и требует достаточного количества времени на обработку, анализ и синтез значимых фрагментов. Для ускорения и облегчения этого процесса преподаватель может предложить студентам способы структурирования, соответствующие целям курса, уровню подготовленности студентов, а также типу выполняемого задания. Рассмотрим подробнее техники и приемы структурирования, которые могут использоваться при обучении иностранному языку в вузе, или при преподавании дисциплин профессиональной направленности на иностранном языке.

1. Создание преподавателем своей концептуальной карты (*concept map*) изучаемой дисциплины/ аспекта/ темы. [1, с. 59] Данный вид работы может быть полезен преподавателю для детального анализа своей собственной системы организации знаний, позволяет лучше осознать основные принципы и отличительные черты, которые лежат в ее основе. В дальнейшем преподаватель может продемонстрировать свою концептуальную карту студентам для объяснения и наглядной иллюстрации принципов ее построения.

В случае создания концептуальной карты всей дисциплины или курса, рекомендуется познакомить с ней студентов на первом занятии, и возвращаться периодически, по мере освоения новых блоков информации, для понимания взаимосвязи между отдельными темами курса. В данном случае вероятность того, что студенты будут воспринимать данный курс не как некоторое количество разрозненных тем, а как целостную систему, гораздо выше.

2. Анализ темы или задания для выбора оптимальной системы организации знаний. В результате этой работы студентам может быть предложен шаблон для организации информации по определенной теме. Это может быть схема, таблица, текст с пропущенными фрагментами, план и т. п.

3. Ознакомление студентов с целью и планом занятия или планом работы над отдельным заданием. В данном случае важно отметить, что план, предоставляемый студентам, должен включать не предполагаемые задания (например, чтение текста, прослушивание интервью, выполнение лексических упражнений), а те ключевые знания, которые им предстоит усвоить, выполняя эти задания (например, понимание важности создания брендов для компаний и изучение секретов создания успешных брендов).

4. Акцентирование внимания студентов на самых значимых характеристиках темы, проблемы, задания или примера. Одним из эффективных приемов в данном случае является предъявление нескольких примеров проблемы, которые на первый взгляд не имеют ничего общего между собой, но при детальном рассмотрении обнаруживают единство наиболее важных черт, или наоборот, рассмотрение похожих ситуаций, которые

при более внимательном изучении оказываются совершенно различными. Задания такого рода способствуют развитию критического мышления у студентов, позволяют им идентифицировать наиболее значимые характеристики и принципы, и таким образом, структурировать свои знания более целенаправленно и осознанно.

5. Демонстрация связей между различными изучаемыми темами. При рассмотрении новой темы, теории, проблемы, привила или примера рекомендуется привлечь внимание к связи этого нового материала с уже изученным. Это можно сделать как путем непосредственного объяснения этих связей на начальном этапе обучения, так с помощью вопросов, побуждающих к самостоятельному анализу на продвинутом этапе. Использование данного приема способствует закреплению изученного материала и переосмыслению имеющихся знаний с учетом новой информации.

6. Использование заданий, требующих распределить ситуации по группам на основании общих черт и обозначить эту общую характеристику. Задания такого рода позволяет студентам разработать собственную классификацию на основе выбранного критерия, и дают возможность преподавателю оценить, насколько глубоко студенты понимают материал, воспринимают ли действительно значимые характеристики, или берут за основу поверхностные или незначительные критерии.

7. Разработка студентами собственных концептуальных схем на основе критериев, указанных преподавателем, или выбранных студентами. На продвинутом этапе обучения можно разбить студентов на группы и попросить структурировать информацию по теме исходя из различных критериев. Например, при изучении модальных глаголов можно взять за основу структуры сам глагол, и далее обозначить все способы его употребления, а можно взять за основу функцию (например, предположение, просьба, упрек), и перечислить все модальные глаголы, ее выполняющие, с нюансами их употребления. Такого рода задания позволяют понять, что структур организации знаний может быть много, и овладение знаниями в какой-либо области предполагает гибкость и быстроту переключения между ними.

Таким образом, можно утверждать, что эффективное обучение иностранному языку в вузе, или освоение дисциплин профессиональной направленности на иностранном языке предполагает не только ознакомление студентов с определенным материалом, но и обучение структурированию этого материала. Построение многоуровневой информационной структуры способствует более глубокому осмыслению всех ее элементов и связей между ними, обеспечивает надежное хранение информации в долговременной памяти, развивает гибкость мышления, аналитический подход, что создает предпосылки для подготовки грамотных, вдумчивых и квалифицированных специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. How learning works: seven research-based principles for smart teaching / S. A. Ambrose [et al.]. — 1st ed. — San Francisco: Jossey-Bass, 2010. — 301 p.

ДИАЛОГ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЦЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

И. А. Непомнящих

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

Смена образовательной парадигмы со знаниевой на человекообразующую актуализирует проблему профессионального воспитания будущих специалистов. Особенной является проблема профессионального воспитания будущих юристов-международников, поскольку они напрямую могут влиять на решение глобальных проблем. В статье рассматривается диалог как эффективный инструмент организации профессионального воспитания на занятиях по иностранному языку. Диалог на занятиях рассматривается в нескольких ракурсах. Как диалог культур, разворачиваемый на занятии, он способствует расширению картины мира и формированию поликультурной языковой личности. Организация межличностного диалога, как обмена ценностями, убеждениями, может влиять на формирование высоко нравственной личности. Возрастание субъектности, как одной из характеристик гуманитарно-антропологической парадигмы образования, осуществляется через рефлексивный диалог, т. е. диалог студента с самим собой.

Ключевые слова: диалог; иностранный язык; профессиональное воспитание; юристы-международники; межкультурная коммуникация.

DIALOGUE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR THE PURPOSES OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE INTERNATIONAL LAWYERS

I. A. Niapomniashchykh

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, niapomniashchykh@bsu.by*

Changing the educational paradigm from a knowledge-based one to a human development one draws attention to the problem of professional education of future specialists. A special problem is the professional education of future international lawyers, since they can directly influence the solution of global problems. The article examines dialogue as an effective tool for organizing professional education in foreign language classes. Dialogue in the classroom is viewed from several angles. As a dialogue of cultures unfolding in the classroom, it contributes to expanding the picture of the world and the formation of a multicultural linguistic personality. The organization of interpersonal dialogue, as an exchange of values and beliefs, can influence the formation of a highly moral personality. The increase in subjectivity, as one of the characteristics of the humanitarian-anthropological paradigm of education, is carried out through reflexive dialogue, i.e. students' dialogue with themselves.

Keywords: dialogue; foreign language; professional education; international lawyers; intercultural communication.

Несовершенства образовательной системы, частое несоответствие компетенций выпускников УВО требованиям рынка труда и быстро меняющейся действительности, слабое повышение качества человеческого капитала побуждают ученых к поиску способов и инструментов устранения этих недостатков. Намечается тенденция смены образовательной парадигмы со знаниевой на человекообразующую. Иными словами, она приобретает характер гуманитарно-антропологической, где центром становится человек во всей его целостности, а главной целью образования выступает сохранение «человеческого в человеке» [1] и развитие заложенного потенциала каждого. Именно это актуализирует проблему профессионального воспитания будущих специалистов. Особого внимания заслуживает проблема профессионального воспитания будущих юристов-международников, поскольку это специалисты, прямо или косвенно влияющие на решение глобальных проблем и их правовое регулирование.

Одним из эффективных инструментов такого преобразования в системе образования, по мнению ряда ученых, может стать диалог. Дидактические возможности диалога описаны такими учеными, как О. В. Бочкарева, Т. И. Вострикова, Г. И. Давыдова, А. Д. Король, И. А. Полушкин, В. А. Седов и др. Использование диалога на занятиях в воспитательных целях требует конкретизации. Возьмем для примера занятия по иностранному языку для будущих юристов-международников. Наш выбор дисциплины определяется ее универсальным характером и длительностью изучения для данной специальности. Поэтому **цель статьи** — определить возможности диалога на иностранном языке для достижения цели профессионального воспитания будущих юристов-международников.

Диалог ошибочно понимается некоторыми как разговор двух лиц. Однако само слово происходит от древнегреческого слова «διάλογος» — «разговор, беседа» (состоит из διά «через» + λόγος «слово»). То есть «диалог» значит «через слово», он может включать количество участников больше двух, где они делятся своими выводами из приобретенного ими опыта с помощью слов.

Целью профессионального воспитания будущих юристов-международников нами определена этико-правовая позиция студентов как система этических и правовых отношений человека к себе, к другим, к профессии, к миру [2, с. 93]. Эта позиция характеризуется пониманием этико-правовой основы международного права, принятием ценностей профессии и ее деонтологических требований как императивов собственного поведения, разрешением профессиональных задач и конфликтов с опорой на этико-правовые нормы, принятые в разных культурах, готовностью анализировать свое поведение на соответствие категориям этики и права. Формирование такой позиции, как ядра личности профессионала, может осуществляться только в особых условиях. Эти условия и создаются на занятиях по иностранному языку, которые предстают своеобразной антропоцентрированной средой. Язык здесь выступает тем средством, которое человек использует для выражения своих знаний, взглядов, убеждений,

ценностей и смыслов. А диалог необходим для более полного понимания себя, поскольку «другой — это зеркало для оценки человеком своих убеждений, поступков, воззрений, способность выйти за собственные пределы и открыть самого себя» [3, с. 53].

Какой же диалог ведет студент на занятиях по иностранному языку? Их несколько. Это «диалог культур», диалог личностей и диалог с самим собой. Поясним каждый из них ниже.

В лингводидактике одним из ведущих принципов выступает принцип со-изучения языков и культур. Он воплощен в идее, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [4, с. 27]. Данный принцип подразумевает изучение языка через культуру и культуру через язык. Язык кодифицирует принятые в обществе нормы, предъявляет ценности и способствует формированию собственных смыслов. Нормы профессиональной деятельности закреплены в этических кодексах. Предъявляемые ценности имеют как общечеловеческую (жизнь, мир), так и национальную значимость (долг, Родина). Смыслы человек конструирует сам, облекает их в речевые акты. Именно поэтому иностранный язык является мощным инструментом для формирования этико-правовой позиции будущего профессионала в области международного права. Юрист-международник работает в многонациональной среде, где важно уважать разнообразие культур, норм и ценностей различных стран. В то же время ему необходимо быть патриотом, чтоб успешно отстаивать интересы своей страны и ее граждан на международной арене [5, с. 425].

Таким образом, «диалог культур», разворачиваемый на занятиях по иностранному языку способствует формированию поликультурной языковой личности и патриотизма.

Межличностный диалог, организованный преподавателем на темы этической и правовой направленности способствует тому, что у студентов возникает определенное эмоциональное переживание по поводу норм, ценностей, своих убеждений и своего поведения. В темах для обсуждения затрагиваются такие этические дилеммы, как «эвтаназия», «смертная казнь», «генная инженерия», «баланс между безопасностью и правами человека на конфиденциальность при сборе разведывательной информации о гражданах других государств» и т. д.

Личность может воспитать только личность. Поэтому обмен мнениями по сложным этическим и правовым вопросам отражает не только личностную позицию человека, но и позволяет увидеть ее со стороны, поскольку общение — это «процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга» [6, с. 30]. Участники диалога на занятиях по иностранному языку, выражая себя и предъявляя свою ценностно-смысловую сферу через язык, влияют на взгляды и убеждения других участников. Язык формирует человека, определяет его опыт. Академик Д. С. Лихачев утверждал, что «вернейший способ узнать человека — его

умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит» [7, с. 15]. Этот обмен ценностями и смыслами возможен только в диалоге, построенном на принципах паритета участников и взаимного уважения. Таким образом, межличностный диалог на занятиях по иностранному языку способствует формированию высоко-нравственной и гуманистической личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод от том, что возрастание субъектности студентов в процессе изучения дисциплин способствует их самореализации и авторскому отношению к жизни и профессии, а, следовательно, к повышению качества человеческого капитала. Механизмом становления субъектности является рефлексия. Организация рефлексии на занятиях по иностранному языку ведет к тому, что студент невольно начинает вести диалог сам с собой. В процессе профессионального воспитания анализ своей деятельности проводится с точки зрения ее соответствия категориям этики и права. Диалог студента с самим собой предполагает постепенное осознание себя субъектом познания, нравственности, будущей профессиональной деятельности и общения.

Так диалог, в том числе на иностранном языке, является необходимым условием построения процесса профессионального воспитания будущего юриста-международника. В диалоге будущий специалист узнает новое для себя в профессии, приобщается к профессиональной культуре, обменивается этическими и правовыми ценностями, конструирует собственные смыслы своей будущей деятельности. Иначе говоря, в диалоге изменяется качество этических и правовых отношений, т. е. формируется этико-правовая позиция.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Слободчиков, В. И. Антропологический смысл профессионального образования / В. И. Слободчиков // Психологическая газета. — 02.06.2022. — URL: <https://psy.su/feed/9972/> (дата обращения: 06.01.24).
2. Непомнящих, И. А. Профессиональное воспитание будущих юристов-международников в современных условиях / И. А. Непомнящих // Педагогическая наука и образование. — Минск: НИО, 2024. — № 1. — С. 87—93.
3. Король, А. Д. Образование для человека. От скорости к ценности / А. Д. Король, Е. А. Бушманова. — Минск: Авеерсэв, 2024. — 190 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 146 с.
5. Непомнящих, И. А. Организация профессионального воспитания юристов-международников на занятиях по иностранному языку / И. А. Непомнящих // Правовая культура в современном обществе: сб. науч. ст. / Мин-во внутренних дел Респ. Беларусь, Могилев. ин-т Мин-ва внутренних дел Респ. Беларусь»; редкол.: И. А. Демидова (отв. ред.) [и др.]. — Могилев: Могилев. ин-т МВД, 2024. — С. 422—427.
6. Бодалев, А. А. Личность и общение. / А. А. Бодалев — М.: Междунар. педагог. акад., 1995. — 328 с.
7. Лихачев, Д. С. Земля родная / Д. С. Лихачев. — Эксмо, 2015. — 320 с.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В ИЗЛОЖЕНИИ МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С. А. Полевой

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

Статья рассматривает влияние эмоциональных факторов на мотивацию в изучении иностранного языка и эффективность усвоения материала. Целью данной работы является показать, каким образом выбор определенных методов и форм подготовки и представления учебного материала способствует овладению знаниями благодаря созданию положительного эмоционального настроения. В статье описывается воздействие личности педагога на учащихся; влияние актуальности, аутентичности и практико-ориентированности учебного материала на заинтересованность студентов; исследуются вопросы многообразия и адаптации учебных методов и приемов, исходя из языкового уровня и культурных особенностей учащихся; применение педагогической диагностики для регулирования психологического микроклимата группы. Практическая значимость статьи заключается в указании на конкретные способы представления учебного материала для повышения академических достижений учащихся.

Ключевые слова: эмоциональные факторы; мотивация; восприятие; адаптация учебного материала; усвоение материала; педагогическая диагностика; положительный эмоциональный настрой.

THE ROLE OF EMOTIONAL FACTORS IN THE PRESENTATION OF MATERIAL AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

S. A. Polevoy

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, polevoySA@bsu.by*

The article examines the influence of emotional factors on motivation in learning a foreign language and the efficiency of material assimilation. The purpose of this paper is to show how the choice of particular methods and forms of presentation of educational material contributes to the mastery of knowledge through the creation of a positive emotional attitude. The article describes the impact of the lecturer's personality on students; the influence of relevant, authentic and practice-oriented teaching material on students' interest; explores the issues of diversity and adaptation of teaching methods and techniques, based on the language level and cultural background of students; the use of pedagogical diagnostics to regulate the psychological microclimate of the group. The practical significance of the article lies in pointing out specific ways of presenting teaching material to improve students' academic achievements.

Keywords: emotional factors; motivation; perception; adaptation of educational material; material assimilation; pedagogical diagnostics; positive emotional attitude.

В отличие от самообразования или использования систем искусственного интеллекта в обучении иноязычной речи, преимущество педагога состоит в живом соприкосновении с личностью учащегося, возможностью

осуществлять контролируемое воздействие на студента и формировать положительные эмоциональные установки к процессу обучения.

Личность преподавателя оказывает значительное воздействие на эмоциональное восприятие студентами изучаемого предмета. Своим личным примером педагог задает тон будущей работе. Студенты обращают внимание на ряд вербальных и невербальных факторов, касающихся личности педагога: желание научить иностранному языку или же равнодушное отношение к предмету; высокий уровень владения преподаваемым языком или же наличие неточностей и ошибок; присутствует доброжелательное отношение или резкая критика; жесты, мимика, тон голоса могут либо привлекать учащегося, либо отталкивать. Таким образом, личность и характер преподавателя способны как заложить позитивную эмоциональную базу для раскрытия принципов коммуникативного подхода к обучению, так и подавить интерес.

В значительной мере отношение учащегося к процессу обучения будет зависеть от осознанного целеполагания. В самом начале курса преподавателю важно показать и убедить учащегося в том, каким образом цели, стоящие в курсе иностранного языка, соотносятся с личными, профессиональными и общественно значимыми задачами, которые ставит перед собой студент. На этом этапе важно разъяснить и доказать, каким образом преподаваемый курс вносит вклад в личное и социальное развитие учащегося. Зрелое и осознанное эмоционально-оценочное отношение к работе во многом будет определять ее дальнейшие результаты.

Случаются ситуации, когда учащимся необходимо преодолевать не только языковой, но эмоционально-психологический барьер, мешающий им приступить к эффективному освоению иностранного языка. Это может быть связано с рядом факторов: предыдущий негативный опыт изучения языка, воображаемая чрезмерная сложность предмета, скептическое отношение со стороны других учащихся, заниженная самооценка. Для преодоления подобного психологического барьера Л. И. Зверева предлагает следующие рекомендации: осуществить педагогическую диагностику (выявить степень тревожности и тип психологического барьера); подобрать соответствующие технологии, методы и инструменты обучения, упражнения и задания, которые будут интересны обучаемым; отследить результаты внедренных механизмов» [1, с. 59]. Главным здесь является своевременное оказание как психологической, так и методической поддержки со стороны преподавателя, создание благоприятной учебной атмосферы.

На формирование позитивного эмоционального настроения значительное влияние оказывает подбор материала в зависимости от уровня студентов. В определенных случаях, как уже было упомянуто, студентам необходимы внешние стимулы и поддержка. Однако, достаточно часто учащиеся обладают высокой внутренней мотивацией и нацелены на плодотворное развитие. Особую сложность здесь представляет наличие в одной учебной группе обеих категорий студентов. Как чрезмерно сложный, так и заниженный уровень ведут к разочарованию, снижению мотивации

и эмоциональному отторжению материала. С одной стороны, преподаватель не должен отступать от программных требований, с другой — на первый план выступает *адаптация* материала к уровню, способностям и ожиданиям учащихся. В таком случае преподавателю важно установить контакт с каждой из категорий, определить степень сложности предлагаемых заданий, сделать акцент именно на тех моментах, что представляют наибольшую сложность.

На повышение эмоциональной вовлеченности студентов более высокого уровня знаний и мотивации будут оказывать влияние задания творческого, исследовательского и аналитического характера с предоставлением более высокого уровня свободы и самостоятельности. Более слабая часть группы требует повышенного внимания, более тесного взаимодействия с преподавателем, что должно обеспечить им чувство поддержки, уверенности и комфорта. В этой ситуации возможно привлечение более сильных студентов к обучению отстающих по отдельным аспектам курса под контролем преподавателя. Это позволит первым проверить свой уровень знаний и навыков и посмотреть на процесс обучения под новым углом. В свою очередь, более слабые студенты получают дополнительную помощь и стимул к обучению. В данном случае значительную роль играет активный творческий подход педагога.

На актуализацию приобретаемых знаний во многом влияет проведение параллелей между изучаемым материалом и окружающей действительностью. Например, при изучении темы «Технологии» можно ограничиться традиционным изложением материала с выполнением системы упражнений. Однако, будет наблюдаться значительное повышение интереса, если преподаватель включит новостной видеофрагмент, касающийся последних технологических разработок. В рамках темы «Успех» будет уместно привести примеры известных личностей, оказывающих влияние на развитие текущих событий. Используя в качестве учебного материала цитаты известных людей, имеет смысл сочетать высказывания мыслителей прошлого с идеями известных людей настоящего времени. Актуальный контекст занятия, безусловно, добавит привлекательности для обучающихся, находящихся под влиянием современной культуры.

Говоря о преподавании иностранного языка для профессиональных целей, следует обратить особое внимание на практикоориентированность предлагаемых знаний, что не может не привлекать будущих специалистов. В связи с этим представляется целесообразным использование аутентичного материала. Для учащегося, получающего узкоспециализированные знания иностранного языка, важно видеть, что предлагаемый текстовый материал не является значительно адаптированным в учебных целях или вышедшим из употребления. Например, если методическое пособие составлено на основании аутентичного материала в таможенной сфере, будет весьма полезно не только выполнить учебные задания, но открыть сайт соответствующей таможенной организации и показать, что изученный материал представляет собой действующие и применимые в

настоящее время положения. Как отмечает М. Э. Аманов, преподавателю следует «на каждом занятии внушать понимание практической и теоретической значимости приобретаемых знаний, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Поэтому при построении занятия необходимо использовать элементы, способствующие созданию атмосферы, приближенной к будущей профессии, подбирать познавательные и профессионально ориентированные задания» [2, с. 27]. Акцентирование внимания на аутентичности и актуальности текстов и лексических единиц будет иметь прямую связь со степенью мотивированности и эмоциональной заряженности студентов.

Для повышения заинтересованности в языке со стороны иностранных студентов будет полезно не только раскрыть лингвокультурологические особенности страны изучаемого языка, но и провести параллели с национальной культурой и бытом самих студентов. Преподавая тему «Еда» на уроке английского языка, нередко упоминаются *fish and chips, shepherd's pie, Yorkshire pudding* и многие другие традиционно британские блюда. Работая с китайскими студентами, далее можно обратить внимание на их национальную кухню и упомянуть такие названия как *sweet and sour pork, dim sum, fried rice*. Стоит предложить студентам провести сравнение блюд из обеих стран и выразить личные предпочтения. Работая над темой «Природа» со студентами из Туркменистана, после изучения географических особенностей страны изучаемого языка, представляется целесообразным привлечь внимание к чертам традиционного туркменского ландшафта. В качестве домашнего задания будет уместно предложить студентам подготовить презентацию по природным достопримечательностям как изучаемой языковой культуры, так и своей Родины. Данный подход оказывает положительное психологическое влияние на группу, позволяет сделать материал ближе и доступнее с культурной точки зрения, помогает учащемуся «увидеть себя» в изучаемой теме.

Представляется крайне важным, чтобы преподаватель использовал при подготовке учебного материала широкое разнообразие методов и средств, позволяющих сделать подачу материала не только глубокой и содержательной, но еще и обеспечить остроту и доступность восприятия. На современном этапе значительное преимущество в этом отношении дает использование мультимедийных средств обучения. Они позволяют задействовать комбинацию различных органов восприятия студента, использовать ресурсы различных видов памяти: словесно-логической, эмоциональной, образной [3, с. 57]. К примеру, работая над темой «Секреты счастья», будет логичным дополнить текстовый материал учебника краткими видеосюжетами с людьми, описывающими собственный позитивный эмоциональный опыт. Преподавая тему «Путешествия», представляется актуальным дополнить лексико-грамматический материал презентацией, содержащей яркие картины туристических достопримечательностей в сопровождении узнаваемой национальной музыки. Как справедливо замечает Г. Кодирова, «особенно сильно на запоминание влияет эмоцио-

нальное отношение человека к тому, что запоминается. Все то, что вызывает у человека яркую эмоциональную реакцию, оставляет глубокий след в сознании и запоминается прочно и надолго» [4, с. 79].

Значительному оживлению атмосферы на занятии способствует применение таких форм работы как дискуссия, игра, соревнование. Они заставляют активизировать полученные знания и навыки для решения конкретной задачи, сравнить имеющийся багаж знаний с достижениями одноклассников, выявить имеющиеся недостатки. Допустим, когда студентам вместо обычного представления презентаций предлагается конкурс на лучшую презентацию. В таком случае создаются предпосылки для привлечения дополнительных резервов для более качественной и плодотворной работы, привносятся элементы интриги, неожиданности. В свою очередь дискуссия предоставляет участникам свободу выражения собственной позиции на иностранном языке, дает возможность применить логическое мышление и показать умение аргументировать собственную позицию. Данные формы работы обладают как образовательным потенциалом, так и способствуют достижению эмоциональной удовлетворенности со стороны студентов.

В ходе курса представляется целесообразным проводить не только текущий контроль знаний, но и педагогическую диагностику степени эмоциональной удовлетворенности предлагаемым материалом, методами и формами его подачи на начальном и текущем этапах. В качестве одного из вариантов диагностики студентам можно предложить заполнить анкету с количественной шкалой. В расчет следует принимать такие критерии как заинтересованность в работе, уровень стресса, степень достижения поставленных целей и оправданность ожиданий, продуктивность взаимодействия с преподавателем, эффективность решения имеющихся проблем, общий уровень эмоционально-психологической напряженности в группе, имеющиеся предложения. Преподавателю следует внимательно отнестись к динамике происходящих изменений, особенно если наблюдается снижение показателей в сравнении с начальным периодом. Выводы из проведенной диагностики позволят педагогу регулировать психологический микроклимат в учебной группе.

Итак, следует сделать вывод, что при изложении материала на занятии по иностранному языку преподавателю стоит обращать непосредственное внимание не только на его информативную сторону, но и на эмоциональные факторы, связанные с восприятием. В процессе обучения важно создать условия для преодоления негативных установок студентов и формированию осознанного целеполагания. При этом личность преподавателя должна служить примером заинтересованности в достижении конечного результата. В немалой степени на эмоциональную вовлеченность в учебную деятельность будущих специалистов влияет использование актуального, аутентичного и практикоориентированного материала. На улучшение восприятия и повышение степени усвоения материала значительное влияние оказывает разнообразие методов и форм его подачи

с учетом языкового уровня и культурных особенностей учащихся. Как достигнутые учебные результаты, так и эмоциональный фон группы поддаются качественной и количественной оценке и регулированию с применением педагогической диагностики, учитывающей описанные выше психологические критерии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зверева, Л. И. Исследование проблемы языковой тревожности и пути ее преодоления при изучении иностранного языка в вузе / Л. И. Зверева // Вестн. педагог. ун-та. — 2022. — № 6-2 (101). — С. 56—65.
2. Аманов, М. Э. Эмоциональный эффект как фактор формирования мотивации в организации учебно-образовательного процесса / М. Э. Аманов // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2020. — № 4 (67). — С. 21—30.
3. Нурова, М. А. Классификация видов памяти, их характеристика / М. А. Нурова, Л. В. Мамедова // Вестн. науки и образования. — 2020. — № 21-1 (99). — С. 55—58.
4. Кодирова, Г. Роль эмоций в обучении иностранному языку / Г. Кодирова // Научный импульс. — 2024. — № 19 (100). — С. 78—81.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК КЛЮЧЕВАЯ КАТЕГОРИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ДИСКУРСА

О. А. Туркина

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

Статья посвящена коммуникативным стратегиям как сложному явлению, которое находится в центре внимания многих гуманитарных наук, изучающих человека и его деятельность. Поэтому данное понятие находится в междисциплинарном поле научного дискурса. Предлагается рассмотреть коммуникативные стратегии с позиций дискурс-исследований. Для того, чтобы понять их в своей уникальности в ходе реализации в каждой конкретной коммуникативной ситуации с конкретным составом участников коммуникативного процесса, а также как функциональную целостность представляется целесообразным применить каузально-генетический подход к изучению дискурса. Каузально-генетическая теория исследования предлагает рассматривать коммуникативную деятельность как процесс и результат с социально-ориентированной направленностью. Данный подход позволяет исследовать коммуникативную деятельность в ее многомерности и многоплановости, в ее статике и динамике развития.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия; коммуникативная тактика; дискурс; коммуникант; риторическая деятельность; каузально-генетический подход; дискурс-категория.

COMMUNICATIVE STRATEGIES AS A KEY CATEGORY IN DISCOURSE RESEARCH

O. A. Turkina

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, turkina@bsu.by*

The article is devoted to communication strategies as a complex phenomenon that is the focus of many humanities that study humans and their activities. Therefore, this concept is in the interdisciplinary field of scientific discourse. It is proposed to consider communication strategies from the standpoint of discourse research. In order to understand them in their uniqueness during implementation in each specific communicative situation with a specific composition of participants in the communicative process, as well as as a functional integrity, it seems appropriate to apply the causal-genetic approach to the study of discourse. The causal-genetic model of research suggests considering communicative activity as a process and a result with a socially oriented focus. This approach allows us to consider communicative activity in its multidimensionality and multifacetedness, in its statics and dynamics of development.

Keywords: communicative strategy; communicative tactics; discourse; communicant; rhetorical activity; causal-genetic approach; discourse category.

Одним из ключевых понятий при изучении различных типов дискурса находятся понятия «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика». Понятие «коммуникативная стратегия» привлекало внимание ученых-лингвистов, психологов, социологов не одно десятилетие

и используется в самых разных направлениях (маркетинг, журналистика, политика и т. д.). Подобный интерес к данному концепту среди ученых, работающих в разных областях научного дискурса, объясняется тем, что коммуникативные стратегии находятся в поле зрения наук, которые занимаются изучением человека в его взаимодействии с другими людьми во всех проявлениях этого взаимодействия, то есть находятся в интердисциплинарном поле научного знания. Такое пристальное внимание со стороны научного сообщества к понятию коммуникативных стратегий дает импульс к его активному применению в рамках исследований различных типов дискурса. В результате сегодня при определении и описании коммуникативных стратегий исследователям стоит учитывать все элементы, которые влияют на реализацию коммуникативных стратегий как одного из важнейших функциональных элементов того или иного дискурса. Проблема столкновения с определенной размытостью данного термина, который на первый взгляд может возникнуть из-за взаимопроникновения определений из различных научных областей, может быть решена, если исследовать коммуникативные стратегии с позиций дискурс-исследований. При этом мы рассматриваем дискурс как процесс и результат коммуникации, актуализирующий функционирование текста в контексте многомерной структуры социума [1, с. 137].

Для преодоления трудностей при определении коммуникативной стратегии необходимо обратиться к той научной области, в которой ведется исследование, учесть то, на каком объекте фокусируется внимание исследователя, каким образом этот объект взаимосвязан с коммуникативными стратегиями, а также следовать той научной парадигме, в которой это понятие было выработано.

В лингвистике коммуникативные стратегии получили наиболее полное определение в рамках коммуникативно-прагматической парадигмы, в основе которой лежит теория речевых актов [2]. Кроме того, при изучении коммуникативных стратегий принимаются во внимание такие важные факторы как коммуникативная деятельность, целевая аудитория, коммуникативный контекст ситуации, в которой данное взаимодействие индивидов разворачивается.

В качестве методологического аппарата в изучении коммуникативных стратегий в различных типах дискурса может быть предложен разработанный в рамках каузально-генетического подхода исследовательский аппарат [3]. Говоря о классификации коммуникативных стратегий, в рамках данного подхода они подразделяются на предмет-ориентированные или тематические и субъект-ориентированные или реляционные. В то время как первые конструируют реальность в текстовом поле, вторые конструируют субъективную ситуацию общения, которая подразумевает конкретную коммуникативную ситуацию, в которую вовлечены коммуниканты с их уникальной для каждого картиной мира, опытом, ценностями, знаниями, а также коммуникативными целями, которые они преследуют в данной конкретной ситуации. Стратегии реляционного характера

объективируют субъект коммуникации, это значит, что он становится фрагментом объективной реальности, на который можно направлять те или иные коммуникативные стратегии, такие как защита или атака, реклама или «продажа» [4]. Коммуникативные стратегии тематического характера репрезентируют и актуализируют предмет объективной реальности сообразно целям и задачам, поставленным коммуникантом при вступлении в коммуникативное взаимодействие. При этом фокус внимания на предмете разговора сужается или расширяется, конкретизируется или абстрагируется в текстовой ткани коммуниканта. При всем при том, что оба типа равно важны для изучения, лучшего понимания и последующего моделирования того или иного типа дискурса, коммуникация представляется как деятельность, при которой задействованы как вербальное, так и невербальные элементы взаимодействия индивидов. Остановимся подробнее в рамках данной статьи на реляционных коммуникативных стратегиях. В наиболее распространенных типах дискурса, таких как политический и медийный наиболее активно используются в качестве реляционных стратегия «защита», «атака» и «продажа/реклама». Под реляционными коммуникативными стратегиями также понимаются такие стратегии, которые описывают речевые действия коммуникантов как инициальные или реактивные действия по отношению к действиям оппонентов [4].

«Атака» является инициальной коммуникативной стратегией и предполагает в той или иной мере агрессивную направленность аргументов против позиций, личности, убеждений, ценностей оппонента или поддерживающей оппонента группы индивидов. В контексте формирования благоприятного доброжелательного отношения к собеседнику актуализация «атаки» также возможна, но эта стратегия направлена на людей, объекты, явления и обстоятельства недружественные по отношению к собеседнику. Таким образом, стратегия «атака» на «твоих врагов» в данном случае обращается в стратегию «поддержка/защита тебя».

«Защита» — это реактивная коммуникативная стратегия, которая является ответной реакцией на актуализацию «атаки» в свой адрес со стороны оппонента и подразумевает активацию коммуникативных тактик, направленных на отрицание, контраргументацию, блокирование аргументов оппонента. Данная стратегия также может носить атакующий наступательный характер в коммуникации в том случае, если коммуникант защищает, поддерживает и разделяет убеждения и ценности недружественных собеседнику людей, идей, ценностей и обстоятельств. Таким образом, две по коммуникативной цели противоположные стратегии образуют единое функциональное единство в рамках того или иного типа дискурса.

«Реклама/продажа» — это коммуникативная стратегия, тесно связанная с саморепрезентацией и репрезентацией других субъектов как правило с целью репрезентировать их или самого себя в своем дискурсе в самом выгодном свете. В рамках каузально-генетического подхода, данная коммуникативная стратегия представлена операциональными

дискурс-категориями «саморепрезентация» и «интерсубъектность». Для реализации данной стратегии прибегают к коммуникативным тактикам идентификации субъекта через номинацию, интерпретации субъекта, характеристики его действий, качеств, репрезентации его во временных и пространственных координатах [5, с. 198—201].

Коммуникативные стратегии в функционировании дискурса актуализируются коммуникативными тактиками, тесно связанными с риторической деятельностью, включающей в себя как логические, так и эмоциональные компоненты, что, собственно, образует текстовое / речевое пространство дискурса. К компонентам риторической деятельности относятся разнообразные переносы, такие как метафоры, метонимия, наклеивание «ярлыков»; мифологизация — моделирование виртуальной реальности в прошлом, настоящем или будущем, как вариации объективно существующего положения вещей; грамматические и синтаксические трансформации (риторические вопросы, инверсии, маркированная модальность); использование эмоционально окрашенной лексики; оперирование достоверными данными.

Таким образом, коммуникативные стратегии являются объектом изучения лингвистики наряду с другими гуманитарными дисциплинами. Они, с одной стороны, являются одной из ключевых категорий изучения дискурса и в зависимости от типа дискурса получают определенную коммуникативную направленность и приобретают определенную специфику. С другой стороны, будучи частью дискурса, специфика их реализации определяется основными элементами того или иного типа дискурса, а именно, участниками (коммуникантами) с их целями, знаниями, опытом ожиданиями и специфической ситуацией общения (коммуникативным контекстом).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Туркина, О. А. Дискурс конфронтации-соперничества: реконструкция и моделирование / О. А. Туркина. — Минск: РИВШ, 2017. — 142 с.
2. Пальчун, Г. П. Дискурсивные связи в рамках обмена репликами / Г. П. Пальчун // Проблемы семантического описания единиц языка и речи: материалы междунар. науч. конф., посвящ. 50-летию МГЛУ, Минск, 10—12 нояб. 1998 г. В 2 ч. Ч. 2 / Минск. гос. лингвист. ун-т; редкол.: Н.П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. — Минск, 1998. — С. 168—170.
3. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. Ключевые позиции каузально-генетического моделирования содержания дискурса / И. Ф. Ухванова-Шмыгова // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов: сб. науч. тр. Вып. 3 / Белорус. гос. ун-т; под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. — Минск, 2002. — С. 11—15.
4. Туркина, О. А. Анализ актуализации реляционных коммуникативных стратегий в телевизионной игре «Последний герой 1» / О. А. Туркина // *Respectus Philologicus*. — 2005. — N 7. — С. 174—183.
5. Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов: сб. науч. тр. Вып. 2 / Белорус. гос. ун-т; под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. — Минск: БГУ: Технопринт, 2000. — 479 с.

РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Р. Н. Чиж

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Университетская набережная, д. 7-9, 199034, г. Санкт-Петербург, Россия,
romanchizh@inbox.ru*

Формирование дискурсивной компетенции является важным аспектом обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки. Вместе с тем, в настоящее время этой проблеме уделяется немного внимания. Игнорирование дискурсивного направления в лингводидактике приводит к тому, что часто выпускники вуза не владеют иностранным языком бытовой сферы, не говоря о дискурсе профессиональной области, поскольку процесс иноязычного обучения в большинстве случаев структурирован, и не уделяется внимания освоению дискурсивной компетенции. Автор статьи раскрывает понятие дискурс, дискурсивная компетенция, анализирует актуальность применения медиатекстов в развитии дискурсивной компетенции студентов-будущих журналистов и музеологов, приводит разработанную технологию по развитию дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция; дискурс; медиатекст; иностранный язык; журналист; музеолог.

DEVELOPMENT OF THE DISCURSIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC AREAS OF THE UNIVERSITY THROUGH MEDIA TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

R. N. Chizh

*Saint Petersburg state university,
7-9, Unibversity emb., Saint Petersburg 199034, Russia, romanchizh@inbox.ru*

The formation of discursive competence is an important aspect of teaching a foreign language to students of non-linguistic fields of study. However, little attention is currently being paid to this problem. Ignoring the discursive direction in linguodidactics leads to the fact that university graduates often do not speak a foreign language of the household sphere, not to mention the discourse of the professional field, since the process of foreign language learning is not structured in many cases, and attention is not paid to the development of discursive competence. The author of the article reveals the concept of discourse, discursive competence, analyzes the relevance of the use of media texts in the development of discursive competence of students-future journalists and museologists, cites the developed technology for the development of discursive competence in foreign language classes.

Keywords: discursive competence; discourse; media text; foreign language; journalist; museologist.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, современная иноязычная подготовка студентов-бакалавров лингвистических направлений подготовки направлена на овладение ими деловой коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке [1]. Будущие специалисты сферы журналистики и искусства в своей работе часто сталкиваются с необходимостью поиска аутентичных материалов на иностранном языке, а также выполнения работ, которые включают взаимодействие с представителями зарубежных стран, поэтому иностранный язык является неотъемлемым компонентом их профессиональной деятельности.

Уверенное владение иностранным языком помогает журналистам и работникам арт-сферы свободно общаться с представителями других культур, устанавливать долгосрочные профессиональные контакты, освещать события, происходящие в странах, проводить интервью или выставки на иностранном языке, понимать картину мира партнеров — представителей других культур. Таким образом, для того чтобы стать хорошим специалистом в упомянутых областях у студентов должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция, т. е. способность и готовность взаимодействовать с представителями зарубежных стран, осуществляя иноязычное общение в ходе межкультурной коммуникации, а также быть хорошей лингвогуманитарная подготовка, заключающаяся в знании большого объема информации о странах, их истории, современном состоянии, нормах и обычаях, принятых в данном лингвокультурном обществе. Данная экстралингвистическая информация необходима в работе высококлассного современного журналиста и музеолога.

Высокие требования к иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза и существующая практика иноязычного обучения, заключающаяся часто в бессистемной неструктурированной подаче материала, в подготовке, не имеющей ничего общего с реальностью, с будущей профессиональной деятельностью обучаемого обуславливают проблему, которая должна быть решена.

В результате освоения дисциплины «Иностранный язык (английский)» будущий журналист направления подготовки 42.03.02 должен овладеть следующими универсальными компетенциями (УК) [1]:

Бакалавриат

Код индикатора	Наименование и(или) описание индикатора
УК-4.1	В результате освоения дисциплины «Английский язык» учащийся способен выбирать стиль общения на английском языке в зависимости от цели и условий партнерства
УК-4.2	В результате освоения дисциплины «Английский язык» учащийся способен адаптировать речь, стиль общения и язык жестов к ситуациям взаимодействия

УК-4.3	В результате освоения дисциплины «Английский язык» учащийся способен вести деловую переписку на английском языке с учетом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем
УК-4.4	В результате освоения дисциплины «Английский язык» учащийся способен вести деловую переписку на английском языке с учетом особенностей стилистики официальных писем и социокультурных различий
УК-4.5	В результате освоения дисциплины «Английский язык» учащийся способен выполнять для личных целей перевод официальных и профессиональных текстов с английского языка на русский, с русского языка на английский.

Выпускник бакалавриата по направлению подготовки 51.03.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия должен овладеть следующими универсальными компетенциями (УК) [1]:

Код индикатора	Наименование и(или) описание индикатора
УК-4.1	Знает нормативные, коммуникативные, этические аспекты устной и письменной речи; особенности современных коммуникативно-прагматических правил и этики речевого общения
УК-4.2	Проводит анализ конкретной речевой ситуации; оценивая степень эффективности общения и определяя причины коммуникативных удач и неудач, выявляя и устраняя собственные речевые ошибки
УК-4.3	Создает устные и письменные высказывания, учитывая коммуникативные качества речи
УК-4.4	Владеет устными и письменными речевыми жанрами; принципами создания текстов разных функционально-смысловых типов; общими правилами оформления документов различных типов; письменным аргументированным изложением собственной точки зрения.

Как видно из требований Федерального государственного образовательного стандарта за время обучения иностранному языку у студента необходимо сформировать иноязычную компетенцию во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), причем важным является также и освоение языка для специальных целей, т. е. языка своей будущей профессии.

Таким образом, целью изучения иностранного языка студентами лингвистических направлений является овладение ими рядом знаний, навыков и умений, которые достаточны и необходимы для осуществления иноязычного устного и письменного общения в рамках социальной и профессиональной сфер общения с опорой на социальный опыт, а также приобретаемый собственный опыт в контексте компетентного, личностно-ориентированного и профессионально ориентированного подходов, с учетом последних достижений современной гуманитарной науки [2].

Изменения, произошедшие за последние годы в лингвистике, лингводидактике и смежных науках привели исследователей к осознанию того, что язык — это не просто совокупность знаков, а сложная развивающаяся система, включающая сознание, мышление, психологию человека, соответственно необходимо учитывать этот аспект в процессе обучения иностранным языкам. На современном этапе мы должны обучать не словам, словосочетаниям, не заучивать предложения, а учить иностранному языку как системе, языку в его динамике. В настоящее время актуальным в процессе обучения иностранным языкам становится учет аспектов, связанных с тем, кто говорит, как говорит и, собственно, что говорит.

В этих условиях закономерным было введение в научный оборот лингвистики в 1952 г. американским учеными З. Харрисом понятия дискурс, под которым он понимал последовательность предложений, вербализованных одним человеком (или более) в устной или письменной форме в определенной ситуации [3].

Развивая свое понимание проблемы учение трактуют дискурс как:

- связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и другими факторами, взятый в событийном аспекте [4, р. 136];
- сложное коммуникативное явление, заключающее в себе единство процесса языковой деятельности и ее результата, то есть текста;
- обмен высказываниями, в ходе которого происходит двусторонний ряд речевых событий со сменой ролей (адресат-адресант — адресант-адресат), для которых характерны свои установки, языковые конвенции, стратегии и тактики [5, с. 852].

Таким образом вслед за учеными мы понимаем под дискурсом не только текст, но и совокупность процедур по его созданию (отбор языковых средств, учет экстралингвистических, социокультурных, психологических факторов), а также использование устной или письменной речи (разных видов дискурса с присущими им особенностями), представляющее в виде целенаправленного взаимодействия людей.

На занятиях по иностранному языку мы обучаем студентов-будущих журналистов и музеологов иноязычной дискурсивной компетенции, т. е. способности участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс на иностранном языке [6, с. 53].

Одной из актуальных и перспективных технологий обучения дискурсивной компетенции является использование медиатекстов на занятиях по иностранному языку. Под медиатекстом мы понимаем любой продукт сферы медиа, раскрывающийся при помощи вербального, визуального, аудитивного, мультимедийного каналов. Это могут быть фильмы, статьи в прессе, радиоматериалы, сообщения или тексты СМИ, часто с использованием аудио, видеоконтента, графики.

Медиатексты, используемые нами для формирования дискурсивной компетенции студентов представляют собой актуальные аутентичные материалы, зачастую характеризующиеся мультимодальностью, в виду использования в них различных каналов репрезентации информации.

Иноязычные медиатексты является источником актуальнейшей информации социокультурного и лингвистического характера. Работая с медиатекстами, студенты получают сведения о последних событиях в мире, знакомятся с освещением различных событий, анализируют большой объем страноведческой и культурологической информации, фоновые знания, характеризующие ту или иную страну. Кроме того, в языке медиа отражается динамика развития изучаемого иностранного языка с ее новыми формами — неологизмами, что, несомненно, актуально для будущего специалиста.

Широкое применение медиатекстов на занятиях по иностранному языку со студентами-будущими журналистами и музеологами способствует развитию их дискурсивной компетенции, профессиональной дискурсивной личности, поскольку они осваивают профессиональный тезаурус своей области, изучают различные виды дискурсов в рамках своего направления подготовки, интерпретируют различные подходы к построению текстов профессиональной сферы, а также усваивают различные речевые тактики и стратегии дискурсов изучаемой области.

Разработанная нами технология формирования дискурсивной компетенции студентов-будущих журналистов и музеологов заключается в следующем. На начальном этапе преподаватель отбирает тот тип дискурса, который будет релевантен для студентов: дискурс телевидения, радио, политический, рекламы, искусствоведческий и др. На основе чтения профессионально ориентированных текстов, прослушивания аудиозаписей и просмотров видеофильмов на изучаемом иностранном языке происходит знакомство студентов с этим видом дискурса, обсуждение сферы его применения, осуществляется дискурс-анализ его структуры и содержания (рассмотрение структурных, композиционных, логико-смысловых, лингвистических особенностей). После просмотра или прослушивания осуществляется контроль понимания задания с помощью таких упражнений как:

- Скажите, о чем данный текст/видео/аудиозапись?
- Отметьте, что характерно для структуры данного дискурса?
- Запишите слова, термины, которые связаны с изучаемым дискурсом;
- Прочтите текст заново и ответьте на вопросы (после текста);
- Прослушайте/просмотрите аудио/видеозапись снова и воспроизведите ту часть, которая следует далее (преподаватель выключает звук на определенном моменте);
- Воссоздайте дискурс, опираясь на ключевые слова.

На втором этапе тренировки студентам предлагается прослушать/просмотреть еще несколько записей с дискурсом их профессиональной сферы по вышеуказанному алгоритму и затем выполнить упражнения для отработки выражений-клише и языковых средств, характерных для данного дискурса. На этом этапе студенты вместе с преподавателем об-

суждают коммуникативную ситуацию, анализируют речевое и неречевое поведение коммуникантов, а также обращают внимание на пути реализации их коммуникативной интенции. В качестве заданий на данном уровне можно использовать следующие:

- смоделируйте конкретный дискурс, опираясь на отдельные реплики собеседника;
- смоделируйте конкретный дискурс, вставляя пропущенные фрагменты реплик;
- смоделируйте конкретный дискурс на основе узуальных реплик.

Следующий этап представляет собой практику, которая может быть реализована в двух вариантах. При первом варианте преподаватель сам указывает на тип дискурса, в котором студенты должны раскрыть свое речевое и неречевое поведение. При втором варианте студенты сами могут выбрать тип дискурса. Главной задачей здесь является создание студентами собственных дискурсов на основе заданного или выбранного типа дискурса. Задание реализуется согласно следующей схеме: *коммуникативная задача → план → опорные высказывания → ключевые слова → письменная презентация профессионально ориентированный дискурса → устная презентация выбранного дискурса с помощью ключевых слов, опорных высказываний.*

В конце данного этапа проводится подробный анализ дискурса, выявляется адекватность коммуникативной цели и ситуации общения, корректность языкового оформления, отмечаются недостатки и ошибки, а также обсуждаются пути их устранения.

Практика использования медиатекстов на занятиях по иностранному языку показывает, что они, безусловно, обладают огромным лингводидактическим потенциалом, так как содержат релевантную информацию для будущих специалистов конкретной области: социокультурную, страноведческую, лингвистическую.

Владение дискурсивной компетенцией, воплощаемой в уверенном владении дискурсом будущей профессии, жанрами дискурса, оперированием типичными речевыми клише, спецификой, речевыми тактиками и стратегиями, применяемыми в будущей профессиональной деятельности, делает будущего журналиста и музеолога высококлассным и ценным специалистом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика: приказ Мин-ва образования Рос. Федерации от 8 июня 2017 г. № 524 // Федеральные государственные образовательные стандарты. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-02-zhurnalistika-524/?ysclid=mit7yqmnf948087747> (дата доступа: 15.09.2024).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 51.03.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия: приказ Мин-ва обра-

зования Рос. Федерации от 6 дек. 2017 г. № 1180 // Федеральные государственные образовательные стандарты. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-51-03-04-muzeologiya-i-ohrana-obekтов-kulturnogo-i-prirodnogo-naslediya-1180/?ysclid=m1t82bfk7f167043468> (дата доступа: 15.09.2024).

3. Луцинская, О. В. Иностранный язык: типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальности 1-23 01 09 «Журналистика международная» / О. В. Луцинская, Е. П. Смыковская. — Минск: РИВШ, 2014. — 26 с.

4. Harris, Z. Discourse analysis / Z. Harris // Language. — 1952. — Vol. 28, N 1. — P. 1—30.

6. Якобсон, Р. Тексты, документы, исследования / Р. Якобсон. — М.: РГГУ, 1999. — 918 с.

7. Горбунов, А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход / А. Г. Горбунова // Вестн. Томск. гос. педагог. ун-та. — 2014. — № 6 (147). — С. 167—171.

ИЗМЕНЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ В АУДИТОРИИ

Т. В. Шмидт

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

Студенты, изучающие английский язык как иностранный, сталкиваются с серьезными проблемами при его изучении практически на всех уровнях и на протяжении всего обучения. В статье представлено несколько способов, которые могли бы дать ответы на такие вопросы: как мы можем помочь учащимся нашего университета изменить свое отношение к обучению английскому языку как иностранному? Какие решения может использовать преподаватель английского языка как иностранного, чтобы преодолеть трудности в изучении английского языка в аудитории?

Ключевые слова: английский язык как иностранный; установление благоприятного климата в аудитории; приоритеты обучения; мотивация студентов; компетентность преподавателя; научить учиться; справедливая оценка знаний.

CHANGING THE STUDENTS' PERCEPTION OF LEARNING ENGLISH IN THE CLASSROOM

T. V. Schmidt

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, shmidt@bsu.by*

Students who study English as a foreign language face serious problems when learning it at almost all levels and throughout their studies. The article presents several ways that could provide answers to such questions: how can we help the students of our university to change their attitude towards teaching English as a foreign language? What solutions can a teacher of English as a foreign language use to overcome difficulties in learning English in the classroom?

Keywords: English as a foreign language; establishment of a favorable climate in the classroom; learning priorities; motivation of students; competence of the teacher; teach to learn; fair assessment of knowledge.

Многие студенты, изучающие английский язык как иностранный, сталкиваются с серьезными проблемами при его изучении практически на всех уровнях и на протяжении всего обучения. Это проявляется в их неспособности свободно общаться на английском языке после многих лет обучения на школьном и университетском уровне. И хотя изучение английского языка уже давно находится в центре внимания педагогов, лингвистов, преподавателей и изучающих английский в качестве иностранного, требуется гораздо больше усилий для устранения этих трудностей на каждом уровне. Преподаватели английского в качестве иностранного сходятся во мнении, что изучение языка изначально не является легкой задачей. Поэтому не следует эту задачу дополнительно

усложнять. Эта статья посвящена практике преподавателей английского языка как иностранного, в ней также делается попытка изучить поведение и изменить восприятие своих студентов при изучении английского языка.

В статье рассматриваются пять способов, с точки зрения преподавателя, которые могут быть испробованы на практике в аудитории для «стимулирования» изучения языка.

1. Способствовать установлению благоприятного климата в аудитории

Эффективное обучение возможно только в том случае, если преподаватель и его студенты установят между собой дружеские отношения в аудитории. Осознание социальных потребностей своих студентов помогает успешнее преодолевать препятствия в обучении. Хотя студентам, по-видимому, легче установить хорошие партнерские отношения со своими однокурсниками в ходе выполнения языковых парных заданий или групповых занятий, именно преподаватели это те люди, которые могут служить примером для своих студентов, учить проявлять уважение к членам своих учебных групп, внимательно выслушивать каждого, а также в равной степени доброжелательно и справедливо относиться к каждому из студентов. Социальные требования наилучшим образом реализуются в повседневном общении в аудитории благодаря использованию преподавателем гуманистического контекста обучения, который культивирует ценности, способствующие повышению самооценки учащихся, уверенности в себе, уважению, стремлению к участию в учебном сообществе (группе), чувству принадлежности, демократии и гарантии реализации равных возможностей. Наблюдения в аудитории показали, что существует взаимосвязь между атмосферой групповых занятий и качеством обучения.

2. Отказ от «кормления с ложечки»

Если мы понимаем «кормление с ложечки» как выполнение за студентов тех задач, которые они могут и должны выполнять самостоятельно, то обучение часто сводится к потере времени и минимальному результату учебного процесса. Мы, как преподаватели, обычно контролируем и оттачиваем собственные навыки и лингвистическую компетентность, забывая о том, что приоритетом должны быть языковые навыки наших студентов и их предыдущие знания. Преподаватель, который говорит более двадцати пяти-тридцати пяти минут на 50-минутном занятии, должен понимать, что он сознательно отобрал у своих студентов возможность практиковаться в языке самим, и, в конечном итоге, создал "пассивных" слушателей. Студенты лучше усваивают учебный материал, если самостоятельно выполняют задания из учебника. Студенты готовы взять на себя ответственность за свое обучение без помощи преподавателя. Ответственные студенты обычно используют те стратегии обучения, которые они считают подходящими для своих целей, уровня владения языком и словарного запаса.

В отличие от стратегии обучения «сделай сам», которую предпочитают студенты, значительная часть преподавателей склонны помогать им, разъясняя и/или упрощая языковые задания в учебнике.

Еще один взаимосвязанный существенный момент может заключаться в том, чтобы преподаватель не перебивал студентов для немедленного исправления допускаемых ими ошибок. Более эффективным и стимулирующим способом может быть предложение преподавателя видоизменить, переформулировать свой ответ или дать полностью альтернативный вариант. В конечном итоге, мотивированный студент предпочитает сам контролировать результаты своего обучения и брать ответственность за него.

3. Обучение должно отражать практические запросы студентов

Заявляя основной целью преподавания языка научение студентов его употреблению, следует целенаправленно придерживаться этого. Не следует, к примеру, излагать объемные и достаточно запутанные правила, одновременно побуждая студентов применять их на практике. Язык изучается через его использование, таким образом, к примеру, грамматика на любом уровне преимущественно должна быть коммуникативной и ситуативной, а не изучаться как свод отвлеченных правил.

Не в последнюю очередь, также стоит убедиться, что используемые в аудитории учебники основаны на актуальном и аутентичном содержании, что способствовало бы нашим студентам больше узнать о том, как именно применяется изучаемый язык в сфере их непосредственных интересов.

4. Содействие самостоятельному обучению

Значительная часть преподавателей английского языка в качестве иностранного полагают, что основной мотивацией студентов в большинстве случаев может являться не столько их желание в совершенстве овладеть изучаемым языком, а, скорее, успешно пройти все формы контроля по предмету с получением высоких баллов. Однако многие студенты не считают это своей первостепенной целью, и по-другому оценивают конечную цель изучения английского языка. Здесь возникает очевидный конфликт в приоритетах обучения между преподавателями и студентами — серьезная проблема, требующая объективного рассмотрения.

Кроме того, представляется целесообразным избегать ситуаций в ходе аудиторных занятий, при которых преподаватель являлся бы единственным источником знаний для студента. Это может проявляться в разных ситуациях на занятии, наиболее показательными являются исправление ошибок по ходу высказывания и ответы на спонтанные вопросы студентов.

Если придерживаться того принципа, что студенты должны прежде всего сами отвечать за результат своего учебного труда, им следует позволить допускать собственные языковые ошибки, самим осознавать и находить их, и нести за них ответственность, поскольку это научит их быть более независимыми. В конечном итоге, наиболее амбициозной целью образования является научить студента учиться.

5. Пересмотр «неадекватных» методов оценки

И студенты, и преподаватели английского языка как иностранного, по-видимому, придерживаются одного и того же мнения о «несправедливости» экзамена как инструмента оценки: по различным источникам, порядка 75 % преподавателей и 80 % студентов не согласны с тем, что экзамен является справедливым критерием оценки. Действительно справедливая оценка знаний могла бы предоставить полезную информацию преподавателям и дать обратную связь студентам об актуальном уровне их языковых знаний. Преподаватели английского языка как иностранного понимают, что экзамен — это инструмент оценки, используемый в рамках процесса обучения, и к нему применяются те же критерии, что и при планировании курса обучения. Иначе говоря, экзамен — это тоже вид обучения, который используется для проверки того, как продвигается процесс и чего удалось достичь. Однако на практике преподаватели английского языка как иностранного могут использовать другие инструменты оценки, которые используются большинством образовательных учреждений, такие как портфолио, активность на занятии, вовлеченность и общий балл/рейтинг.

Таким образом, в статье сделана попытка представить несколько способов — с точки зрения преподавателя английского языка как иностранного, — которые могли бы дать ответы на такие вопросы, как: как мы можем помочь учащимся нашего университета изменить свое отношение к обучению английскому языку как иностранному? Какие решения может использовать преподаватель английского языка как иностранного, чтобы преодолеть трудности в изучении английского языка в аудитории? Предлагаемые варианты ответов касались способов, с помощью которых преподаватели могли бы побуждать и мотивировать студентов университетов к изучению английского языка как иностранного, изменяя их отношение к аудиторным занятиям. Описанные здесь "способы", безусловно, являются частью других аудиторных методик, обсуждаемых многими лингвистами-прикладниками, педагогами, преподавателями и студентами на протяжении всей их работы над обучением английскому языку как иностранному и обучению профессионально ориентированному английскому языку [1, p. 57—71].

С появлением методов, ориентированных на обучающегося, акцент сместился на то, чтобы прямо заявить, что студент является центром процесса преподавания/обучения. Преподавателям английского языка как иностранного также предлагается изменить свою роль в аудитории с авторитарной на фасилитатора обучения; с лектора на специалиста по повышению квалификации, и с единственного источника знаний на организатора и консультанта по вопросам получения и усвоения знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Gardner, R. C. An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? / R. C. Gardner, P. D. MacIntyre // *Studies in Second Language Acquisition*. — 1991. — Vol. 13. — P. 57—72.

СЕКЦИЯ 6 СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ХМАО-ЮГРЕ (на примере дисциплины «Иностранный язык»)

Е. Ю. Орехова

*Сургутский государственный университет,
проспект Ленина, 1, 628400, г. Сургут, Россия, orehova_eju@surgu.ru*

На территории Ханты-Мансийского автономного округа—Югры проживают группы коренных малочисленных народностей Севера (КМНС), принадлежащие к финно-угорской этноязыковой общности. Суровые природно-климатические условия, незащищенность традиционного образа жизни и небольшая численность каждого из народов ведут к снижению численности коренных жителей, утрате языкового разнообразия и культурной идентичности. С целью сохранения их самобытности и адаптации к современным реалиям предлагается педагогическое сопровождение на уровнях общего и профессионального образования, которое позволит эффективно осуществлять профессиональную подготовку будущих специалистов из числа коренных малочисленных народов Севера. В статье описан опыт использования элементов педагогического сопровождения студентов из числа КМНС опыт в рамках дисциплины «Иностранный язык» в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; коренные малочисленные народы Севера; иностранный язык.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE SPECIALISTS IN KHMAO-UGRA (on the example of «Foreign Language» discipline)

E. Y. Orekhova

*Surgut State University,
1 Lenina Prospect, Surgut 628400, Russia, orehova_eju@surgu.ru*

The territory of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Ugra is inhabited by groups of small-numbered peoples of the North belonging to the Finno-Ugric ethno-linguistic community. Severe natural and climatic conditions, vulnerability of the traditional way of life and the small number of each of the peoples lead to decrease in the number of indigenous people, loss of linguistic diversity and cultural identity. In order to preserve their identity and adaptation to modern realities, we propose pedagogical support at the levels of general and vocational education, which will make it possible to effectively carry out professional training of future specialists from among the small indigenous minorities of the North. The article describes the experience of using the elements of pedagogical support for students from the indigenous minorities in the framework of the discipline 'Foreign Language' in the educational space of the university.

Keywords: pedagogical support; educational space; indigenous peoples; regionalization.

Российская Федерация представляет собой одно из наиболее значимых многонациональных государств на мировой арене, на территории которого проживает более 160 этносов, каждый из которых обладает уникальным культурным наследием, охватывающим как материальные, так и духовные аспекты [1]. Ханты-Мансийский автономный округ — Югра (ХМАО — Югра) относится к числу регионов, где защита интересов местного населения, относящегося к коренным малочисленным народам Севера, является приоритетным направлением государственной политики [2]. В округе проживают группы малочисленных народностей Севера, принадлежащие к финно-угорской этноязыковой общности, а именно ханты и манси [3].

Специфические природно-климатические условия, уязвимость традиционного образа жизни и небольшая численность каждого из народов Севера обуславливают необходимость формирования особой государственной политики, направленной на обеспечение их устойчивого развития. Эта политика должна включать в себя две взаимодополняющие составляющие: сохранение самобытной культуры, традиционного образа жизни и исконной среды обитания этих народов [2].

Именно образование помогает коренным народам Севера осваивать современные технологии и знания, необходимые для адаптации к изменениям в окружающей среде и устойчивого развития их общин. Но образование для коренных народов Севера не ограничивается только учебной программой, оно должно быть:

- 1) инклюзивным и учитывать культурные особенности и традиции коренных народов;
- 2) билингвальным и предлагать образование на родном языке и на государственном языке;
- 3) уважительным и поощрять культурное многообразие и ценности коренных народов;
- 4) оживленным и включать в учебную программу традиционные знания, навыки и практики коренных народов [4].

Соответственно, необходимо формировать такую образовательную систему, которая будет способствовать профессиональному развитию и процветанию коренных народов в современном мире, но и обеспечит сохранение идентичности.

Рассмотрим отличительные особенности образования у коренных народов Севера, которое включает в себя не только академические знания, но и передачу культурного наследия, традиций и ценностей. Вот некоторые из них:

- 1) тесная связь с природой.
- 2) роль семьи и общины.
- 3) сохранение традиционного языка и культуры.
- 4) вызовы и сложности.
- 5) интеграция в современную систему образования.

Анализ научных работ, посвященных исследованию проблемы про-

фессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера, показал, что этот вопрос стоит сегодня особенно остро [4–7]. Чтобы обеспечить устойчивое развитие коренных народов Севера в условиях динамичного экономического роста России, необходимо подготовить специалистов, обладающих глубокими знаниями о традиционных отраслях хозяйствования, уважающих культуру этих народов и способных принять на себя ответственность за их будущее.

Необходимо создавать образовательные программы с учетом особенностей и нужд коренных народов; включая традиционные знания в учебные планы: изучение истории, культуры, языка, традиционных ремесел; подготовка специалистов для работы с коренными народами: учителей, социальных работников, психологов [4]. В связи с этим наиболее актуальным и действенным для воспитания и обучения будущих специалистов, относящихся к коренным малочисленным народам Севера, в процессе образования является педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение — это процесс, основанный на активном взаимодействии педагога и обучающегося. Взаимодействие может быть разным — от совместной работы (сотрудничество) до поддержки и сопереживания [8]. Педагогическое сопровождение охватывает разные аспекты жизни обучающегося — от обучения и развития до социальных и психологических вопросов. По своей сути, оно — это путь к самостоятельности и ответственности, где педагог выступает в роли проводника и наставника [9, с. 354].

Виды педагогического сопровождения подробно описаны в работе Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой и включают индивидуальное, групповое и системное виды сопровождения [10]. К методам педагогического сопровождения относятся: консультирование (предоставление информации, рекомендаций, практических советов), коучинг (сопровождение в реализации личных и профессиональных целей), менторство (наставничество, передача опыта и знаний), наблюдение (анализ деятельности педагогов и обучающихся), моделирование ситуаций (проигрывание различных сценариев для отработки практических навыков) и др.

В Сургутском государственном университете на данный момент обучаются 25 студентов, ненцы, ханты и манси и еще 2 студентки обучаются в системе среднего профессионального образования. Студентки обучаются на очном отделении в 6 институтах на разных уровнях: бакалавриате, специалитете и магистратуре. В процентном соотношении доля студентов из числа КМНС от общего количества студентов по состоянию на 1 октября 2024 г. составляет 0,0038. С целью создания условий для эффективного обучения, учета индивидуальных особенностей обучающихся, изучения истории, культуры КМНС в Сургутском государственном университете на кафедре иностранных языков в настоящее время проводится изменение рабочих учебных планов дисциплины «Иностранный язык» с внесением учебного блока, посвященного истории ХМАО — Югры и культурным традициям коренных народов Севера. Дисциплина «Иностранный язык»

является одной из немногих дисциплин, которая включена в перечень ядерных на всех направлениях подготовки на 1-2 курсах, за исключением языковых специальностей. Это позволяет преподавателю выступить преподавателем и одновременно осуществлять педагогическое сопровождение в рамках обучения дисциплине.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении Концепции устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 4 февр. 2009 г. № 132-р // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/902142304> (дата обращения: 01.08.2024).
2. Устойчивое развитие коренных малочисленных народов Севера: постановление Правительства ХМАО-Югры от 10 нояб. 2023 г. № 547-п // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/406926982/titles/2BBoQJ3> (дата обращения: 01.08.2024).
3. Салтанова О. Е. Тенденции устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера Ханты-Мансийского автономного округа-Югры: социальный аспект / О. Е. Салтанова, Е. М. Бурундукова // Научный аспект. Экономика и менеджмент. — 2024. — № 7. — URL: <https://na-journal.ru/7-2024-ekonomika-menedzhment/14197-tendencii-ustoichivogo-razvitiya-korennyh-malochislennyh-narodov-severa-hanty-mansiiskogo-avtonomnogo-okruga-yugry-socialnyi-aspekt> (дата обращения: 01.08.2024).
4. Савина, Н. В. Педагогическое сопровождение профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера (на примере Ханты-Мансийского автономного округа — Югры): дис. ... канд. педагог. наук: 5.8.7 / Савина Надежда Викторовна; Ин-т педагогики, психологии и социал. проблем. — Сургут, 2022. — 245 л.
5. Ковешникова, Л. Н. Формирование готовности к взрослой жизни подростков коренных малочисленных народов Севера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ковешникова Любовь Николаевна; Федерал. ин-т развития образования. — Самара, 2007. — 20 с.
6. Маркин, В. В. Образовательные траектории молодежи коренных малочисленных народов Севера: социально-пространственный дискурс / В. В. Маркин, А. Н. Силян, В. В. Воронов // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2019. — Т. 12, № 5. — С. 141—154.
7. Гильманов, С. А. Структура региональной системы национального образования / С. А. Гильманов // Препринты и тезисы докладов и сообщений Международного Конгресса «Образование и права личности: глобальные и региональные проблемы и перспективы», Ханты-Мансийск, 22—24 авг. 2000 г. Ч. 1. — Нижневартовск, 2000. — С. 59—60.
8. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск: Современное слово, 2001. — 928 с.
9. Бызов, Е. А. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса / Е. А. Бызов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24—25 апр. 2018 г.; под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. — Екатеринбург: Рос. гос. профес.-педагог. ун-т, 2018. — С. 353—356.
10. Яковлев, Е. В. Инновационные виды педагогического сопровождения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестн. Челябинс. гос. педагог. ун-та. — 2015. — № 8. — С. 101—106.

ПОЛЬСКО-РУССКАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ ОМОНИМИЯ В МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Т. З. Плащинская

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

Межъязыковые омонимы в польском и русском языках требуют к себе большого внимания, поскольку их неверная интерпретация приводит к искажению смысла текста или к недопониманию при общении. Автор приводит примеры польско-русских лексических омонимов, встречающихся в разных частях речи, предлагает упражнения для их отработки, рекомендует современные издания для использования на занятиях и при переводе текстов.

Ключевые слова: славянские языки; межъязыковые омонимы; ложные друзья переводчика; межъязыковые омонимы идиоматического характера; сходство и отличие; трудности перевода; искажение содержания.

POLISH-RUSSIAN LEXICAL HOMONYMY IN INTERLANGUAGE RELATIONS

T. Z. Plashchynskaya

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, plashchynts@bsu.by*

Interlanguage homonyms in Polish and Russian require a lot of attention, since their incorrect interpretation leads to a distortion of the meaning of the text or to misunderstanding when communicating. The author gives examples of Polish-Russian lexical homonyms found in different parts of speech, offers exercises for their development, recommends modern publications for use in the classroom and when translating texts.

Keywords: Slavic languages; interlanguage homonyms; false friends of the translator; interlanguage homonyms of an idiomatic nature; similarities and differences; translation difficulties; distortion of content.

Славянские языки, относящиеся к индоевропейской семье, делятся на три группы:

- 1) восточно-славянскую, в которую входят русский, белорусский и украинский языки;
- 2) западно-славянскую, в которую входят польский, чешский, словацкий, лужицкий (верхнелужицкий и нижнелужицкий) языки;
- 3) южно-славянскую, в которую входят болгарский, македонский, сербский, словенский, хорватский языки.

Разделение праславянского языка на эти три группы произошло около 100 г. н. э. Что интересно, рабочим языком ООН является только один славянский язык — русский. В вышеперечисленных славянских языках

используется две системы письменности: кириллица и латиница. Не стоит забывать, что в славянскую языковую группу входят и три мертвых языка: полабский, славинский и старославянский.

Несмотря на то, что русский и польский языки относятся к славянским языкам, у них есть существенные отличия. В русском языке используется кириллица, а в польском языке — латиница; в польском языке есть две носовые гласные *ą* и *ę*, в русском языке таковых нет; ударение в польских словах падает на предпоследний слог, а в русском языке, как, впрочем, белорусском и украинском, оно может падать на любой слог в слове. Но самым неожиданным для начинающих изучать уникальный и богатый, сказочно красивый польский язык и открывающих тем самым для себя новый мир являются межъязыковые омонимы. Эти пары слов, схожих по написанию или произношению, требуют к себе пристального внимания. Конечно же благодаря тому, что русский и польский языки относятся к славянским языкам, многие слова имеют как сходное звучание, так и значение, что во многом облегчает процесс познания языка. Но чтобы представить «масштабы катастрофы», достаточно обратиться к польско-русскому словарю ложных друзей переводчика автора И. А. Шушариной, который содержит около 3500 словарных статей, посвященных межъязыковым омонимам [1]. Уже на первых занятиях у обучающихся происходит взаимодействие с подобными словами, например, в предложении «*Mieszkam w Mińsku w akademiku*» польское слово «*akademik*» переводится на русский язык как «студенческое общежитие»; «*robotnik*» на русский язык нужно перевести не как «работник», а как «рабочий»; слово «*racja*» в предложениях «*Masz rację/Nie masz racji*» обозначает «быть правым», соответственно предложения следует переводить как «Ты прав/Ты не прав»; польское слово «*stół*» переводится как «стол», а «*krzesło*» это «стул»; слово «*zimny*» переводится как «холодный»; «*angielski*» это «английский»; «*rozkazać*» это «приказать»; «*czyhać*» переводится как «подстерегать»; «*nagle*» это «вдруг, неожиданно»; «*żadny*» это «никакой»; «*drugi*» переводится на русский язык как «второй»; предлог «*za*» может переводиться как «через», например, «*Za trzy godziny będę już w domu*» — «Через три часа я уже буду дома». Как видно из примеров, такие внешне идентичные лексемы распространены практически во всех частях речи, встречаются как среди существительных, прилагательных, глаголов, так и среди наречий, причастий, предлогов, местоимений. Если не работать над их усвоением, то они могут стать причиной неверной интерпретации содержания текстов. В рассказе «*Szczęśliwe dzieciństwo Janka*», который автор Петр Гарнцарек разместил в учебнике по грамматике «*Czas na czasownik*», есть предложения: «*Pamiętam, że raz znaleźliśmy w lesie chorego ptaka. A w zasadzie to znalazł go tata*» [2, s. 39]. Конечно же, студенты «*w zasadzie*» перевели буквально «в засаде», исказив тем самым смысл, так как польское слово «*zasada*»

переводится на русский язык как «принцип». Или читая текст «*Legenda o smoku wawelskim*» в «Практическом курсе польского языка», авторами которого являются Я. А. Кротовская, Г. М. Лесная и Н. В. Селиванова, встречаем предложение «*Porywał bydło, owce, i także ludzi i nikt nie potrafił go zgładzić*» [3, с. 159]. При его прочтении слово «*porywał*» так и хочется перевести как «рвал, разрывал», но оно является межъязыковым омонимом и переводится как «похищал». А глагол «*zgładzić*» переводится как «прикончить».

Ученые до сих пор не определились по поводу единого универсального названия для этого явления, поэтому в научной литературе можно встретить такие термины, как межъязыковые омонимы, межъязыковые паронимы, мнимые эквиваленты, межъязыковые эквиваленты, межъязычные омонимы, псевдоинтернационализмы, мнимые друзья переводчика, лжеаналоги, ложные лексические параллели и т. п. Термин же «ложные друзья переводчика», чаще используемый нами в теории и практике перевода, появился благодаря французским ученым М. Кёсслеру и Ж. Дерокинью в их книге «*Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*», демонстрирующей пары межъязыковых омонимов в английском и французском языках. Что касается польского языка, то следует отметить справочное пособие авторов Г. В. Пальяновой, И. В. Пальяновой «Польский язык без трудностей перевода», где первый раздел посвящается наиболее употребительным омонимам и паронимам польского и русского языков, которые авторы представили в конкретных контекстах [4, с. 7—50]. Это пособие можно использовать как на обычных занятиях польского языка, так и на занятиях по теории и практике перевода.

В современных учебниках польского языка, к сожалению, очень редко можно встретить упражнения, направленные на усвоение и отработку межъязыковых омонимов. Поэтому преподавателям ничего не остается, как самим заниматься разработкой дидактических материалов в процессе подготовки к занятиям. Между тем обучающиеся проявляют интерес к подобным словам, делают не только «первый шаг», выясняя верный вариант перевода, но и «второй шаг», выясняя перевод соответствующего слова с русского языка на польский, например, «*susza*» переводится на русский язык как «засуха», а русское слово «суша» переводится на польский язык как «*ląd*».

Преподавателю необходимо заранее учитывать наличие таких слов в каждой теме и, исходя из этого, составлять упражнения для их отработки, например, тема «Еда» со словами: *ukrop*, *owoce*, *pieczeń*, *kawior*, *śliwki*, *śmietanka* и т. п. Очень положительно зарекомендовали себя такие задания как «*Sprytny tłumacz*», «*Wierzę — nie wierzę*», «*Co to znaczy?*», «*Domino*», кроссворды с межъязыковыми омонимами, которые можно выполнять не только на обычных занятиях, но и включать в уроки-повторения, в уроки-конкурсы, в олимпиады по польскому языку.

Пример задания «*Sprytny tłumacz*»:

Proszę przetłumaczyć polskie wyrazy na język rosyjski.

	Język polski	Język rosyjski
1.	dywan	
2.	lustro	
3.	krzesło	
4.	stół	
5.	pokój	
6.	obraz	
7.	fotel	
8.	komnata	
9.	żyrandol	
10.	kanapa	

Пример задания «*Wierzę — nie wierzę*» (сюда желательно включать и схожие в обоих языках слова):

Nº		TAK, WIERZĘ	NIE, NIE WIERZĘ
1.	ogórek — огурец		
2.	duma — гордость		
3.	czaszka — кружка		
4.	dywan — диван		
5.	garnitur — костюм		
6.	gość — гость		
7.	pensja — зарплата		

Пример задания «*Co to znaczy?*»:

1.	laik	a. лайк	b. профан	c. плюс
2.	suszka	a. промокашка	b. сушка (баранки)	c. суша
3.	hulajnoga	a. гулянье	b. самокат	c. бегун
4.	owoce	a. овощи	b. плод	c. фрукты
5.	ukrop	a. кипяток	b. укроп	c. капля

Для игры «*Domino*» следует изготовить карточки с польско-русской лексикой, например,

czaszka	wąż
---------	-----

sklep	череп
-------	-------

tablica	магазин
---------	---------

змея	dynia
------	-------

тыква	puszka
-------	--------

доска	list
-------	------

Для студентов, находящихся на более высоком уровне владения польским языком, можно предложить упражнения с межъязыковыми омонимами идиоматического характера, что позволит им не только усвоить такие слова и правильно интерпретировать фразеологизм, но и погрузиться в мир культуры, традиций, обычаев страны изучаемого языка. Здесь можно воспользоваться учебником А. Пенътинской, который содержит тематические списки идиом и фразеологизмов с объяснениями их значения, интересные упражнения и увлекательные задания, а также ключи [5].

Фразеологизмы и идиомы, в состав которых входят межъязыковые омонимы, встречаются практически во всех литературных стилях. При их переводе следует использовать различные приемы: эквивалент, аналог, описательный перевод, антономический перевод, комбинированный перевод, калькирование.

Таким образом, следует уяснить себе, что самонадеянность в интерпретации содержания текста, в котором присутствует хотя бы даже один межъязыковой омоним, может привести к искажению смысла, недопониманию. Но если такие слова заучить наизусть, то можно избежать трудностей при переводе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шушарина, И. А. Польско-русский словарь ложных друзей переводчика: словарь: Т. 1: А—F / И. А. Шушарина. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2015. — 259 с.
2. Garncarek, P. Czas na czasownik. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia gramatyczne / P. Garncarek. — Kraków: Universitas, 2011. — 224 s.
3. Кротовская, Я. А. Практический курс польского языка. Базовый учебник / Я. А. Кротовская, Г. М. Лесная, Н. В. Селиванова. — 3-е изд., перераб. — М.: Астрель, 2012. — 574 с.
4. Пальянова Г. В. Польский язык без трудностей перевода: справочное пособие / Г. В. Пальянова, И. В. Пальянова. — Минск: Галіяфы, 2016. — 228 с.
5. Pięcińska, A. Co raz wejdzie do głowy — już z niej nie wyleci. Podręcznik do nauki języka polskiego dla cudzoziemców / A. Pięcińska. — Kraków: Universitas, 2014. — 228 s.

ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Е. В. Трухан

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

В статье исследуются детерминанты (политические, экономические, социальные и культурные), в разные исторические периоды оказавшие воздействие на развитие иноязычного образования в Беларуси, рассматриваются предпосылки развития иноязычного образования в системе подготовки специалистов международных отношений. На основе социологических данных и анализа конкретных исторических примеров обнаруживается непосредственная обусловленность системы подготовки специалистов международных отношений социокультурными ситуациями, повлиявшими на изменение спектра преподаваемых иностранных языков, целевых установок, содержательного аспекта дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: международные отношения; историческое развитие; детерминанты; социокультурная ситуация; иноязычное образование.

THE DEVELOPMENT DETERMINANTS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS IN BELARUS

E. V. Trukhan

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, trukhanEV@bsu.by*

The article examines the determinants (political, economic, social and cultural) in different historical periods that influenced the development of foreign language education in Belarus, examines the prerequisites for the development of foreign language education in the system of training specialists in international relations. Based on sociological data and analysis of specific historical examples, the direct conditionality of the system of training specialists in international relations is revealed by socio-cultural situations that influenced the change in the range of taught foreign languages, target settings, and the substantive aspect of the discipline "Foreign language".

Keywords: international relations; historical development; determinants; socio-cultural situation; foreign language education.

Предпосылками развития иноязычного образования в системе подготовки специалистов международных отношений в Беларуси можно считать:

— геополитическое положение Беларуси, благоприятное для развития транспортного сообщения, и, соответственно, наличие возможностей для установление политических, экономических, культурных и т.д. международных связей;

— национальная специфика белорусской культуры, характеризующаяся сочетанием восточно- и западноевропейских традиций;

— этнические особенности белорусов, в числе которых отметим трудолюбие, ответственность, гостеприимство и толерантность.

По мнению социологов, на развитие образования в общих чертах оказывают влияние следующие социокультурные факторы:

— мегапространства, которые сопоставимы с общемировой социокультурной ситуацией, глобальными проблемами и вызовами;

— макропространства, которые соотносятся с условиями, событиями и процессами, происходящими в конкретной стране, с ее идеологией, законодательством, стратегиями социально-экономического развития, государственной политикой в области образования;

— микропространства, которые связаны с особенностями, ценностными ориентациями, традициями и приоритетами развития образования в конкретном регионе, отрасли, в том или ином образовательном кластере, учреждении образования [1].

Типы социокультурных ситуаций в мега-, макро- и микропространствах классифицируются социологами по видам человеческой деятельности: политическая, экономическая, научная и пр. (см. таблицу).

Типы социокультурных ситуаций (по видам деятельности)				
примеры	политическая	экономическая	социальная	культурная
	— провозглашение суверенитета Республики Беларусь — расширение международных связей — налаживание дипломатических контактов	— расширение торговых связей — развитие конкурентоспособности на мировом рынке труда — развитие научно-технического прогресса	— изменение образа жизни и системы ценностей в обществе — необходимость формирования коммуникативной компетенции — стремление личности в самореализации	— направленность личности на овладение культурой стран изучаемого языка — запрос на формирование поликультурной личности

Е. В. Листвина дает следующее определение социокультурной ситуации: «...это совокупность условий и обстоятельств, структурирующих социальное пространство с точки зрения культурного приоритета и развивающих во времени культурную доминанту процесса общественного развития на личностном, групповом и на уровне социума» [2, с. 189.]. В качестве ядра социокультурной ситуации исследователь выделяет *событие*.

Значимость изучения иностранных языков под влиянием социокультурных ситуаций в XX—XXI вв. претерпевала изменения от абсолютного отрицания как явления буржуазной культуры в послереволюционный период до признания обязательным условием образованности личности. Политические, экономические, социальные, культурные и педагогические детерминанты, влияющие на развитие иноязычного образования в

Беларуси, изменялись на протяжении всей ее истории и имеют комплексный характер.

Социокультурная ситуация, оказывающая влияние на развитие образования в макропространстве, может быть охарактеризована как историческое событие, приводящее к проблемной ситуации, в рамках которой формируются тенденции и особенности, происходящие в том числе в иноязычном образовании. В данном исследовании особую важность приобретает анализ воздействия политических, экономических, социальных и культурных детерминант на формирование социокультурной ситуации и, как следствие, на развитие иноязычного образования в Беларуси в контексте подготовки специалистов международных отношений.

Наряду с изменением отношения к изучению иностранных языков под воздействием перечисленных детерминант, создающих определенную социокультурную ситуацию, менялись спектр преподаваемых иностранных языков, целевые установки, содержательный аспект дисциплины «Иностранный язык», методы и формы преподавания на всех уровнях получения образования.

Дифференциация иноязычного образования в неязыковых вузах и при подготовке специалистов-международников связана в первую очередь со спецификой деятельности. Особенность подготовки специалистов международных отношений заключается в том, что обучаемые получают актуальную информацию об истории, теории и проблемах международных отношений, о принципах и приоритетных направлениях внешней политики Республики Беларусь, об особенностях политического и экономического развития других стран; об организации дипломатической службы, особенностях ведения переговоров, деловом этикете и т. д. Все это невозможно без владения иностранными языками на профессиональном уровне.

В контексте историко-педагогического исследования, интерес представляет сопоставление социокультурных ситуаций с развитием иноязычного образования при подготовке специалистов международных отношений.

Примером исторического события и социокультурной ситуации, оказавших влияние на развитие иноязычного образования в Беларуси, безусловно можно считать установление Советской власти и соответствующую необходимость подготовки советских специалистов во всех сферах человеческой деятельности. Советским правительством провозглашалось, что знание иностранных языков специалистами различных отраслей науки, техники и культуры необходимо для расширения международных связей страны, а также для обмена научно-техническими и культурными достижениями.

Одной из практических мер было создание в 1934—1935 уч. г. на базе Минского государственного педагогического института им. А. М. Горького (МГПИИЯ, в настоящее время Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка) самостоятельного факультета иностранных языков с преподаванием немецкого, английского и фран-

цузского языков. Заметим, что в спектре изучаемых языков обозначенного периода лидирующие позиции занимал немецкий.

После завершения Второй мировой войны, во время которой вузы и техникумы БССР были полностью разрушены, в 1947 г. правительством было предложено восстановить ряд институтов, в том числе МГПИИЯ, а 25 августа 1948 г. Министерство просвещения БССР издало приказ № 199 о его открытии с преподаванием на факультетах английского, немецкого и французского языков. МГПИИЯ стал единственным специальным учебным заведением республики, осуществлявшим подготовку кадров для преподавания иностранных языков в учреждениях общего и высшего образования, а также переводчиков [3].

Середина 1950-х гг. характеризуется началом нового этапа в развитии международных контактов БССР. Руководство СССР декларировало курс на либерализацию внешней политики СССР. В Программе КПСС, принятой на XXII съезде партии (октябрь 1961 г.) говорилось, что «партия считает необходимым расширять культурные связи СССР со странами социалистической системы, а также с другими странами в интересах взаимного обмена достижениями науки и культуры, взаимоотношения и дружбы народов» [4, с. 132]. Одним из практических результатов установки на ликвидацию «железного занавеса» стала организация в 1960 г. при МГПИИЯ двухгодичных курсов иностранных языков для специалистов, направляемых в зарубежные страны, а именно руководящих работников министерств и ведомств, сотрудников научно-исследовательских институтов, профессоров вузов БССР. На курсах изучались английский, французский, немецкий и испанский языки.

Несмотря на то, что подготовка дипломатов осуществлялась главным образом в Москве, т.к. центры иностранных языков при СССР были прерогативой Московского государственного института международных отношений, МГПИИЯ (с 1993 г. Минский государственный лингвистический университет) всегда оперативно реагировал на запросы внешней политики.

В 1990-е гг., на фоне значительных политических и социальных перемен, связанных с приобретением независимости Республики Беларусь, расширяются международные связи, и, как следствие, увеличивается спектр изучаемых языков

Еще одним примером социокультурной ситуации, оказавшей влияние на развитие иноязычного образования в новейшей истории, может служить начало взаимодействия в 1990-е гг. независимой Республики Беларусь со странами Персидского залива. Высокие темпы экономического развития таких стран региона как Объединенные Арабские Эмираты (далее ОАЭ), Султанат Оман, Катар и Королевство Саудовская Аравия, актуализировали поиск новых рынков для инвестирования и диверсификации экономики. В этом отношении Беларусь, обладающая выгодными предпосылками (географическим положением, культурным и религиозным многообразием и этническими особенностями населения) представляет собой определенный интерес для сотрудничества. Дипломатические от-

ношения с Кувейтом, ОАЭ, Оманом были установлены в 1992 г., Катаром и Бахрейном в 1996 г., Саудовской Аравией в 1997 г. [5]. Таким образом, к 2000 году сложились все предпосылки для создания всестороннего и взаимовыгодного сотрудничества в таких областях как воздушное сообщение, научно-технический прогресс, образование и пр.

Система высшего образования в Беларуси, являясь неотъемлемой частью международных договоренностей, оперативно реагирует созданием в 1997 г. кафедры восточных языков на факультете международных отношений БГУ, кафедры восточных языков на переводческом факультете МГЛУ. В 2018 г. на базе факультета международных отношений БГУ был открыт информационно-образовательный Оманский центр арабского языка и культуры с целью организации межкультурного и межрелигиозного диалога, знакомства белорусских студентов с мусульманской религией и содействия изучению арабского языка и культуры.

Как следует из приведенных примеров, развитие иноязычного образования в системе подготовки специалистов международных отношений находится под непосредственным влиянием проблемной социокультурной ситуации, складывающейся в определенные исторические периоды, и может в ретроспективе анализироваться с позиции доминирования политических, экономических, социальных и культурных детерминант.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Липатова, О. А. Классификация социокультурных ситуаций / О. А. Липатова // Вестн. МГУКИ. — 2010. — № 3. — С. 25—30.
2. Листвина, Е. В. Современная социокультурная ситуация: сущность и тенденции развития / Е. В. Листвина. — Саратов: Саратов. гос. ун-т, 2001. — 163 с.
3. Минский государственный педагогический институт иностранных языков. Краткий исторический очерк / Н. Г. Краснова [и др.]. — Минск: Вышэйш. школа, 1974. — 132 с.
4. Программа Коммунистической партии Советского Союза: принята XXII съездом КПСС. — М.: Правда, 1961. — 144 с.
5. Кондраль, А. А. Адносіны паміж Рэспублікай Беларусь і краінамі Персідскага заліва: старонкі гісторыі / А. А. Кондраль // Беларус. гіст. часопіс. — 2023. — № 10. — С. 34—39.

ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕВОДОВ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ МУСУЛЬМАНСКИХ НАУК В КИТАЕ

Чжан Сынин

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, natalia95sato@gmail.com*

Начиная с династии Мин, мусульмане официально начали использовать китайский язык для распространения исламских знаний. Сочетание исламских вероучений, идей мусульманской общины и местной китайской культуры породило поколения мусульманской элиты, для которых усвоение и развитие знаний было важнейшей частью, а усвоение чужих культур невозможно без перевода.

Ключевые слова: мусульманская культура; ислам с китайскими особенностями; китайские мусульмане; перевод арабов.

SIGNIFICANCE OF TRANSLATIONS INTO CHINESE FOR THE SPREAD OF MUSLIM SCIENCES IN CHINA

Zhang Sining

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, natalia95sato@gmail.com*

Since the Ming dynasty, Muslims officially began to use Chinese language to spread Islamic knowledge. The combination of Islamic creeds, insights from the Muslim community, and local Chinese culture produced generations of Muslim elites for whom the assimilation and development of knowledge was the most important part, and the acquisition of foreign cultures is impossible without translation.

Keywords: Muslim culture; chinese-featured Islam; chinese Muslim; translation of Arabs.

С момента своего проникновения в Китай во времена династии Тан, ислам прошел несколько этапов: сначала он был религией, которой придерживались исключительно иностранцы, в позднетанский и сунский периоды его приверженцами были уже в большинстве потомки первых мусульман и китайцев, в период династии Юань мусульмане стали полноправными членами китайского общества, с некоторыми ограничениями — в периоды Мин и Цин.

При По словам Филип Хури Хитти, «замечательной особенностью жителей пустыни является то, что они способны впитывать чужую культуру, когда им предоставляется такая возможность» [1, р. 26] Величайшим достижением духа гармонии и плюрализма, воспитанного культурой арабской пустыни, стала эпоха переводов различной литературы на арабский язык. Тогда арабы в духе новообращенных с жадностью переводили, изучали и исследовали передовые культуры других народов, давая полную волю творчеству своего собственного народа.

Как сказал известный древнеарабский философ Аль-Кинди: «Мы не должны стыдиться признавать истину и усваивать ее, откуда бы она ни исходила. Для восходящего к истине нет более высокой ценности, чем сама истина; стремление к истине ни в коем случае не умаляет и не унижает личность человека» [2, с. 211].

Багдадские халифы периода расцвета Халифата (IX в.) придавали большое значение усвоению знаний и наук завоеванных народов. Халиф аль-Мамун учредил в Багдаде Дворец мудрости — высшее научное учреждение империи, для перевода научной литературы, а также для изучения и исследования культурного наследия завоеванных народов в области политики, языка, философии, математики и других дисциплин, на первом месте по количеству работ, переведенных с греческого, затем следуют сирийский, персидский, санскрит, иврит и набатейский языки [3, с. 13]. «То, на разработку чего у греков понадобились столетия, арабские ученые за несколько десятилетий полностью переварили» [1, с. 357].

В то же время арабы не ограничивались переводами, а создавали новую науку и культуру, на основе синтеза чужих знаний и исламской веры. В политическом плане они «ориентировались на персидский образ правления, учредили должности министров и премьер-министров и приняли систему управления персидской династии Сасанидов»; в литературе и музыке они «приняли персидский образ управления». «Кроме того, арабы очень любили персидские афоризмы, некоторые из которых были усвоены арабами и вошли в арабские пословицы»; арабы также усвоили персидский образ жизни, что отразилось в арабской лексике, которая первоначально была знакома только с кочевым образом жизни. Арабы были знакомы только с вещами и образом жизни, связанными с кочевой жизнью, и «большинство слов для еды, питья, украшений, развлечений, цветов и т. д., относящихся к другим образам жизни, были заимствованы у завоеванных народов, и среди них персидский словарь был тем, который лучше всего отвечал потребностям арабов» [4, с. 178—181].

Помимо иранского наследия, арабы усвоили большое количество знаний из Индии, «чье влияние на арабо-исламскую культуру было многообразным и проявилось в основном в области математики, астрономии, медицины и литературы»; кроме того, арабы унаследовали большое количество греческого культурного наследия, «которое проникло во все области арабской науки и оказало большое влияние на арабскую науку от ее формы до ее содержания», включая «в основном греческую логику». К тому же арабы унаследовали и усвоили огромное количество греческого культурного наследия, которое «проникло во все области арабской учености и оказало огромное влияние на арабскую ученость от формы до содержания», «в основном греческую логику», а в области естественных наук «арабы смогли всесторонне и систематически изучить все аспекты арабской культуры» и «арабы смогли изучить все аспекты арабской культуры». В то же время в области естественных наук «арабы всесторонне и систематически изучали греческую математику, астрономию, медицину,

физику, механику, географию и другие дисциплины» и на этой основе «дополнили и пересмотрели их ошибки или несоответствия, а также создали ряд новых дисциплин и теорий». Арабы также «усвоили большое количество научной терминологии и ряд практических терминов из греческого языка» [4, с. 182—184].

В ходе длительного процесса перевода, изучения и пересмотра чужих культур арабский народ использовал всю культурную подпитку, которую смог усвоить. На основе красоты языка, который является естественным излиянием инстинктов, интуиции и даров, присущих арабской культуре, он впитал логику греческой культуры, философию прагматизма персидской культуры, афоризмы, философию и математические теории индийской культуры, которые стали неотъемлемой частью его собственной культуры. Исходя из красоты естественного течения языка, он опирался на логическое мышление греческой культуры, философию прагматизма персидской культуры, афоризмы, философию и математические теории индийской культуры, а в ответ на недостатки собственной культуры и учености «сосредоточился на неоплатонизме классической греческой философии, византийском каноне, римском своде законов, достижениях древних сирийских наук, литературе и искусстве Персии, математике и астрономии Индии, бумажном производстве, порохе и книгопечатании Китая» [3, с. 14].

Ниже перечисляются известные арабские пословицы и поговорки, которые были переведены на китайский язык и широко распространены среди мусульманской общины Китая, особенно в том, что касается стремления к знаниям. Приведем примеры.

Стремление к учению и получению новых знаний:

1. Стремитесь учиться от колыбели до могилы.
2. Невежество — худший из друзей.
3. Твое невежество хуже, чем твоя бедность.
4. Лучше иметь два вида знаний, чем одно.
5. Ученым может называться человек не умный, но любознательный.
6. Будь источником знаний.
7. Кто научит меня одной букве, я его раб.

Уважение и ценность знаний и обучения:

8. Мудрые люди и ученые-делатели добра.

Почитание мудрости и обучения:

9. Самая главная часть веры — это обучение.

Призыв к знанию:

10. Нет ничего более благородного, чем знание.
11. Сила знаний не исчезает.
12. Знания полезнее денег.

Отношение к поиску знаний:

13. Знающий человек не доволен своими знаниями, даже когда попадает в рай.
14. Истинный почет принадлежит тем, кто обладает знаниями.

15. Знания можно получить только упорным трудом.
16. Лучшие друзья в мире — это книги.
17. Если спросить совета у мудрого человека, его мудрость станет твоей.
18. Если ум проржавел, попроси совета, и он будет отполирован [5, с. 99—100].

Можно сказать, что арабы широко и глубоко изучали и исследовали знания различных культур завоеванных народов, и именно такой подход и терпимость к чужой культуре способствовали великолепию переводческого движения в арабском Средневековье и золотому веку в истории арабо-исламской культуры. До-аббасидский период был самым процветающим периодом переводческого движения, т. е. между 750 и 850 гг. н.э., а также периодом бурного развития арабской культуры. В этот период на арабский язык были переведены сотни произведений зарубежных духовных цивилизаций. Начало и популярность хан китаба — распространения ислама на китайском языке, начавшегося в Китае во времена династии Мин, дало Китаю свой специфический ислам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Hitti, P. K. History of the Arabs (10th ed.) / P. Hill. — Macmillan, 1987. — 822, xxiv p.
2. 蔡,德贵. 仲,跻昆. 阿拉伯现代哲学/德贵蔡. 跻昆仲// 济南: 山东人民出版社1996年。— 407页 = Сай Дэгуй. Современная арабская философия / Сай Дэгуй. Чжун Цыкунь. — Цзинань: Шаньдун. народ. изд-во, 1996. — 407 с.
3. 孙,承熙. 阿拉伯伊斯兰文化史纲/ 承熙孙// 北京: 昆仑出版社 2001年。— 396页 = Сунь Чэнси. Краткие сведения об истории арабской исламской культуры / Сунь Чэнси. — Пекин: Куньлунь, 2001. — 396 с.
4. 纳,忠. 朱,凯. 史,希. 传承与交融: 阿拉伯文化 / 忠纳. 凯朱. 希史 // 杭州: 浙江人民出版社1993年。256页 = На Чжун. Наследие и смешение: арабская культура / На Чжун, Чжу Кай, Ши Си. — Ханчжоу: Чжэцзян, 1993. — 256 с.
5. 周,烈. 蒋,传瑛. 阿拉伯语与阿拉伯文化/烈周 传瑛蒋 // 北京: 外语教学与研究出版社 1998年。— 320页 = Чжоу Ли. Арабский язык и арабская культура / Чжоу Ли, Тянь Чуаньин. — Пекин: Преподавание иностран. языков и науч. исследования, 1998. — 320 с.

СЕКЦИЯ 7 ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

КАК УЧИТЬ ПОКОЛЕНИЯ Y И Z

Е. В. Гриневич¹⁾, Е. А. Клименок²⁾

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

²⁾klimenokhelen@gmail.com

В статье рассматривается теория поколений, описаны отличительные характеристики двух поколений Y и Z. Поскольку поколение 2000—2020 лишь недавно достигло возраста студентов, содержательных исследований об особенностях этого поколения недостаточно. Автором приведена сравнительная характеристика двух поколений, выявлены определенные сходства, а также некоторые принципиальные различия. Понимание особенностей поколения Z позволяет скорректировать учебный процесс. В статье предложены методические рекомендации по оптимизации учебной деятельности.

Ключевые слова: теория поколений; поколение миллениалов; поколение Z; формы работы; характеристики поколений.

HOW TO TEACH GENERATIONS Y AND Z

E. V. Grinevich^a, E. A. Klimenok^b

^aBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, hrynevich@bsu.by

^bklimenokhelen@gmail.com

The article examines the theory of generations and describes the distinctive characteristics of two generations, Y and Z. Since the generation of 2000-2020 has only recently reached student age, there is a lack of substantial research on the characteristics of this generation. The author provides a comparative analysis of the two generations, identifying certain similarities as well as some fundamental differences. Understanding the characteristics of Generation Z allows for adjustments to the educational process. The article offers methodological recommendations for optimizing educational activities.

Keywords: theory of generations; Millennial generation; Generation Z; forms of work; characteristics of generations

Социально-экономические условия оказывают влияние на формирование мировоззрения, установок и привычек у разных поколений. С ускорением технического прогресса разница между поколениями становится заметней, разрыв значительней. Появление интернета, мобильной связи, а также процесс глобализации, привели к формированию нового поколения, которое нам предстоит изучить и понять, как эффективно его обучать, как с ним взаимодействовать, а также узнать его мечты и желания.

Теория поколений была разработана американскими социологами Н. Хоувом и В. Штраусом. Они определили, что одно поколение охватывает период около 20 лет. На формирование мировоззрения, личности и характера оказывают влияние социально-экономические условия, в которых родился и формировался человек. Так авторы теории выделили следующие группы поколений:

- величайшее поколение, родившееся в 1900—1923 гг.
- молчаливое поколение, родившееся в 1923—1943 гг.
- поколение беби-бумеров, родившееся в 1943—1963 гг.
- поколение X («Икс»), родившееся в 1963 — 1983 гг.
- поколение Y («миллениалы»), родившееся в 1983 — 2003 гг.
- поколение Z «Зэт», родившееся в 2003 — 2023 гг. [1].

Культурно-исторические события, которые легли в основу выделения поколений, частично совпадают с событиями, происходившими на территории СССР и СНГ. Однако, с появлением в конце 1990-х гг. интернета и массовой компьютеризации, можно проследить все больше общих характеристик у поколения Y. Для поколения Z сходств с ровесниками в других странах будет еще больше, так как они родились уже в эпоху интернета, социальных сетей и больше подвержены мировым событиям, чем предыдущие поколения [1].

Особый интерес для нас представляют два поколения: миллениалы и зэты. И если поколение миллениалов нам довольно неплохо понятно и изучено рядом педагогов, психологов, а еще больше маркетологов, то с поколением зэт мы только начинаем знакомиться. Нам предстоит понять, кто они такие, в чем их особенности, их интересы, цели, желания. Мы видим, что они уже значительно отличаются от поколения миллениалов, однако родились на стыке поколений и являются эхо-поколением, поэтому обладают ценностями из предыдущей и своей групп [1].

Рассмотрим особенности поколения миллениалов, а также предложенные методические рекомендации для эффективной организации образовательного процесса. Попробуем проанализировать имеющуюся информацию о поколении зэт и спрогнозируем оптимальные формы работы для этого поколения. Поскольку оба поколения не так сильно отстают друг от друга во времени, возможно у них есть общие черты и закономерности, которые помогут нам с выбором методических указаний при организации учебного процесса.

Особенности организации образовательного процесса у поколения миллениалов были проанализированы и изложены в дипломной работе Е. А. Клименок, проведенной на базе Республиканского института профессионального образования. Автор — опытный преподаватель, отметила характерные особенности у поколения миллениалов и провела исследование на тему их предпочтений в выборе методов и форм работы [2].

Поколенческие особенности представлены в таблице.

	Поколение Y («миллениалы»)	Поколение Z «Зэт»
1.	ориентация на настоящее, здесь и сейчас	ориентация на настоящее, здесь и сейчас
2.	наличие чувства свободы	охраняют свою свободу, игнорируя окружающих
3.	оптимистичны	склонны к агрессии, высокая степень тревожности, страх
4.	отличаются общительностью	в общении проявляют агрессивность, есть проблемы с уважением к окружающим, часто вступают друг с другом в конфликт, ставят свой интерес выше остальных
5.	индивидуалисты, которые имеют свое мнение и готовы его выразить	проявляют большой интерес к темам о ценностях, целях, смысле жизни, свое мнение не сформировано.
6.	браки и личная собственность не являются для них приоритетом, они заводят семью позже, чем предыдущие поколения	нет данных
7.	социальные сети — важная часть их повседневной жизни	социальные сети — важная часть их повседневной жизни
8.	высокая скорость переключения между разными задачами и поверхностное погружение в тему	высокая скорость переключения между разными задачами и поверхностное погружение в тему
9.	предпочитают четкие конкретные ответы на вопросы	запоминают не содержание, а основные тезисы и место, где можно найти источник. Перерабатывают информацию быстрее, но маленькими порциями [3, с. 263].
10.	слабые аналитические способности, высокая степень доверия информации	родители все меньше играют роль авторитета, им становится интернет [3, с. 262].
11.	увлечение компьютерными играми	увлечение компьютерными играми
12.	отдают предпочтение получению разного опыта, а не материальному накоплению	проблема с накоплением самостоятельного опыта т.к. сидят дома, гиперопека родителей, что приводит к появлению страха перед всем новым и неизвестным. Проблемы в понимании эмоций и состояния другого, проблема с решением конфликтов, мало опыта или почти нет [3, с. 263].
13.	следуют за своим интересом, если им что-то не нравится, скучно, легко бросают, любят видеть результат своей деятельности	трудно держать внимание на одной теме очень долго, высокая скорость переключения, цель — получение удовольствия
14.	на работе общение ставят выше профессиональных компетенций	испытывают нехватку живого общения [3, с. 262].
15.	ведущая ценность — свобода, отсюда — избегание жестких графиков, границ, ограничений; отдают предпочтение проектной деятельности, свободному графику, выбирают фриланс	необходимо вовлекать в учебную деятельность разными активными формами работы, включать игровые элементы. Только начали выходить на рынок труда. Последнее время работодатель отмечает тренд, когда сотрудник покидает рабочее место в обед и не возвращается
16.	признают важность знаний, много учатся, но сам по себе диплом не представляет большой ценности, хотят максимально быстро применять полученные знания на практике и через нее реализовывать свои интересы и потребности [2, с. 13—17].	«Получить доступ к данным важнее, чем их запомнить» учатся из большого выбора информации находить необходимый ответ [4, с. 11]

Исходя из вышеперечисленных особенностей поколения миллениалов, Е. А. Клименок разработала следующие методические рекомендации по организации учебного процесса:

- приоритет нелинейным формам построения учебного процесса;
- разнообразие форм и активных методов обучения;
- отказ от авторитарного стиля общения, преимущество демократическому;
- обучение должно быть комфортным, краткосрочным, интересным;
- определение цели обучения и его последующего практического применения [2, с. 35].

Для миллениалов характерно снижение внимания и быстрое переключение между темами, поэтому фронтальная работа должна быть минимальна и целесообразна. Лучше всего воспринимаются краткие указания, интересные кейсы, обратная связь. Однако, сказать, что групповые формы пользовались повышенным успехом у этого поколения затруднительно. Неоднократно были ситуации, когда студенты отказывались работать как в группах, так и командах, выбирая индивидуальный формат работы. Если же студенты и работали в группах, то часто за минуту распределяли обязанности и опять же работали индивидуально.

Участие в дискуссиях, дебатах, ролевых играл и проектной деятельности многократно сопровождалось конфликтными ситуациями, сложностями в ведении переговоров, отмечалось неумение договариваться, слушать собеседника, находить компромисс. Активные формы работы пользовались умеренной популярностью. Возможно, это связано с ярко выраженной индивидуальностью, желанием отстаивать свое мнение, сложностью в принятии чужого мнения, нежеланием слышать другие точки зрения. Поэтому возникла необходимость развивать навыки работы в паре и группе. Стоит отметить, что студенты охотно прислушивались к советам преподавателя и часто сами успешно рефлексировали над командными провалами и неудачами, делали выводы о корректировке собственного поведения. Все это было возможно благодаря мягкому руководству со стороны преподавателя.

Для поколения зэт может быть актуален формат игры, использование геймификации, постоянная смена видов деятельности, внедрение творческих заданий. Предпочтительно выстраивать занятие так, чтобы минимизировать время на фронтальную работу. Максимально вовлекать их в работу парную и групповую, увеличивая объем самостоятельного изучения заданной темы.

О. А. Надворная предлагает использовать в учебе картинки, графики и другие наглядные материалы, так как они привычнее и понятней. Поскольку визуальное восприятие информации преобладает, удачным решением могут стать короткие видеоролики с четкими и простыми инструкциями [5].

Мы еще только начинаем знакомиться с поколением зэт, но уже отмечаем их отличие от предыдущего поколения, хотя и можем наблюдать

ряд схожих характеристик. Несомненно одно — образовательный процесс не будет прежним, нам предстоит найти оптимальные формы и форматы работы с новым поколением, внимательно к ним прислушиваться, наблюдать, пробовать разное, не бояться ошибаться. Необходимо обсуждать те вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели, обсуждать их и вырабатывать новые правила и адаптироваться к условиям меняющегося мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шамис, Е. Теория поколений / Е. Шамис, А. Антипов // Психология и бизнес. — URL: <https://psycho.ru/library/2581/> (дата обращения: 12.09.2024).
2. Клименок, Е. А. Организация образовательного процесса для поколения Y (миллениалов): диплом / Е. А. Клименок; Респ. ин-и профессионал. образования. — Минск, 2022. — 51 л.
3. Ярош, Д. М. Современное образование через призму теории поколений / Д. М. Ярош // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 10. — Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. — С. 260—263. — URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/20594>. (дата обращения: 08.09.2024).
4. Мирошкина, М. Р. Разные поколения — разный педагогический подход / М. Р. Мирошкина // Школьные технологии. — 2014. — № 2. — С. 8—19. — URL: <https://narodное.org/downloads/states/7730> (дата обращения: 12.09.2024).
5. Надворная, О. А. Необходимость использования «теории поколений» для совершенствования процесса обучения на современном этапе / О. А. Надворная, И. Ю. Мишота // Политехлиб. — 10.09.2018. — URL: <https://libpstu.wordpress.com/2018/09/10/о-а-надворная-и-ю-мишота-необходимость/> (дата обращения: 12.09.2024).

ЭЛЕКТРОННЫЕ СЛОВАРИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. В. Сидоревич-Стахнова

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

В статье рассматривается вопрос влияния цифровых технологий на обучение иностранным языкам. Особое внимание уделяется использованию электронных словарей на занятиях. Поскольку этот вопрос вызывает дискуссии в педагогической среде, автор предпринимает попытку разобраться в аргументах сторонников и противников современных тенденций, связанных с цифровизацией, а также выработать свою позицию по этому вопросу. С этой целью выявляются сильные и слабые стороны электронных словарей по сравнению с их аналогами на бумажных носителях, а также раскрываются ценностные характеристики студенческой молодежи, которые, по мнению автора, являются ключевым аргументом при ответе на поставленный вопрос.

Ключевые слова: электронный словарь; онлайн словарь; поколение X, Y, Z; ценностные характеристики; интерактивность.

ELECTRONIC DICTIONARIES AND THEIR USE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

O. V. Sidorevich-Stakhnova

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, stakhnova@bsu.by*

The article deals with the influence of digital technologies on foreign language teaching. Special attention is paid to the use of electronic dictionaries in the classroom. Since this issue causes discussions in the pedagogical environment, the author makes an attempt to understand the arguments of supporters and opponents of modern trends related to digitalization, as well as to develop her own position on this issue. To this end, the author identifies the strengths and weaknesses of electronic dictionaries in comparison with their paper-based counterparts, as well as reveals the value characteristics of student youth, which, in the author's opinion, are the key argument in answering the question.

Keywords: electronic dictionary; online dictionary; generation X, Y, Z; value characteristics; interactivity.

Изучение иностранного языка на разных этапах неразрывно связано с обращением к словарю. Именно этот источник информации помогает узнавать значения слов, их грамматические особенности, тонкости употребления посредством примеров использования той или иной лексической единицы в контексте, уточнять правописание и т. д. Эти факторы положительно влияют на освоение иностранного языка обучаемым, способствуя расширению его словарного запаса, пониманию оттенков значения и использования лексических единиц. С дидактической точки зрения словарь интересен еще и тем, что является важным средством формиро-

вания навыков самостоятельной деятельности — одной из актуальных задач современного образования.

Компьютерные и цифровые технологии, влияние которых на все сферы жизнедеятельности общества постоянно возрастает, стали применяться в лексикографической традиции. Это привело к созданию в 1980-е гг. электронных, а позже онлайн словарей. Изначально электронный словарь представлял собой оцифрованную версию словаря на бумажном носителе и давал возможность быстрого поиска значения лексической единицы, а позднее стал включать дополнительные функции, такие как произношение, примеры использования, синонимы и антонимы, а также обновление базы данных. Онлайн словарь — это электронный словарь, размещенный в сети интернет. Основное отличие электронного и онлайн словаря состоит в том, что первый может работать офлайн, подключение к сети интернет для получения доступа к информации не требуется. Второй обновляется чаще и предоставляет более актуальную информацию, но требует подключения к глобальной компьютерной сети. Таким образом, можно сделать вывод о том, что обе разновидности словарей — это массив данных, содержащий «особым образом закодированные словарные статьи, позволяющие осуществлять быстрый поиск нужных слов (словосочетаний, фраз)» [1].

Для выявления преимуществ и недостатков цифровых аналогов по сравнению с версиями на бумажных носителях, представляется, что разницей между электронной и онлайн разновидностью словаря можно пренебречь, но она окажется в фокусе внимания, когда речь будет идти о возможности использования цифровых источников на занятиях по иностранному языку. Положительными сторонами вышеуказанных словарей принято считать следующие.

1. Электронные словари доступны на различных технических устройствах от мобильного телефона до компьютера, что очень удобно для пользователя, так как позволяет осуществлять поиск необходимой информации в любое время.

2. В электронных версиях словаря присутствует функция поиска, благодаря которой запрашиваемая информация обнаруживается в считанные секунды.

3. Электронные словари содержат функцию регулярного обновления. Таким образом происходит постоянное пополнение корпуса словаря новыми лексическими единицами и актуальными значениями, в то время как аналоги на бумажных носителях могут устаревать.

4. Помимо основных функций, многие цифровые версии словарей содержат дополнительные, например, возможность прослушать произношение слова, синонимы и антонимы, контексты, в которых используется та или иная лексическая единица.

5. Электронные словари занимают гораздо меньше физического пространства, чем бумажные.

6. Некоторые электронные словари предлагают интерактивные упражнения и тесты, что способствует лучшему усвоению материала.

7. Многие электронные словари поддерживают несколько языков.

Как у любой медали есть две стороны, так и у цифровых аналогов словарей можно найти, помимо преимуществ, некоторые недостатки:

1. Электронные словари устанавливают на устройствах, требующих заряда и / или доступа к сети интернет, а это в некоторых случаях может явиться препятствием для их использования.

2. Применение электронных устройств может отвлекать из-за других приложений или уведомлений, которые затрудняют сосредоточение на изучении материала.

3. Некоторые электронные словари могут поддерживаться на одних и не поддерживаться на других устройствах или операционных системах, таким образом возникают проблемы с совместимостью.

4. Электронные словари бесплатны, но в некоторых случаях требуется платная подписка, а она может оказаться дороже, чем одноразовая покупка бумажного словаря.

5. Многим людям приятнее работать с книгами, чем с их электронными аналогами, поэтому бумажные словари таким людям доставляют больше радости.

Для преподавателей иностранного языка актуальным является вопрос, на который до сих пор нет однозначного ответа, и который связан с уместностью использования обучаемыми электронных словарей на занятиях и во время контрольных мероприятий. Показательны, например, такие публикации, как «Эффективность использования электронных и печатных словарей на уроке иностранного языка» [2] или «Электронные словари и переводчики на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: *Pro & contra*» [3] и некоторые другие. Сторонники использования электронных словарей в учебной аудитории обращают внимание на их обновляемость, что позволяет получать актуальные данные о языке, включая сведения о неологизмах и изменениях в значении слов. Важным аргументом представляется скорость получения запрашиваемой информации. Более того, электронные словари привычнее для современных студентов, так как и вне стен университета они обращаются именно к ним. Доводы противники такого использования сводятся к следующему: 1. несмотря на то, что работа выполняется быстро, она не всегда ведет к глубокому усвоению лексических, грамматических и стилистических аспектов языка; 2. имея на мобильном устройстве доступ к сети интернет, у студентов часто возникает соблазн прибегнуть к помощи не только электронных словарей, но и систем машинного перевода, а это не способствует осознанному выполнению задания.

Чтобы разобраться в этом вопросе и выработать свою позицию в отношении допустимости использования электронных словарей на занятиях по иностранному языку, обратимся к теории поколений, которая позволит получить представление о ценностных установках современных студентов и адаптировать таким образом методики обучения под их потребности. Согласно этой теории, принято выделять следующие поколения: величайшее (1900—1923) поколение; молчаливое (1923—1943); по-

коление беби-бумеров (1943—1963); поколение X («Икс») (1963—1984); поколение Y («Игрек») (1984—2000); поколение Z (с 2000) [4]. Именно к последнему принадлежат сегодняшние обучаемые высших учебных заведений. Представителей этого поколения также называют айдженерами (термин Дж. Твенге) [5] или «цифровыми аборигенами» (в терминологии М. Пренски) [6]. Им характерно смешение виртуального и реального миров по причине вовлеченности в цифровые технологии с самого раннего детства. Порой находясь в одной аудитории, однокурсники могут общаться между собой посредством социальных сетей и мессенджеров. Айдженеры мобильны, не признают авторитетов и обладают высокой технической грамотностью благодаря большому количеству гаджетов, которые окружают их с рождения, и к которым есть беспрепятственный доступ. Они стремятся к интерактивности и многозадачности, поэтому в обучении ценят вовлечение их в процесс и разнообразие, а не пассивное участие, что требует от преподавателей адаптации своих подходов к работе. Студенты бакалавриата привыкли быстро получать информацию, лучше воспринимают графические материалы, чем текстовые, а гипертекст для них привычнее обычного. Минимализм и выборочная концентрация внимания выступают в качестве важных характеристик поколения Z. «Нынешние студенты понимают, что в настоящее время значительно больше ценятся универсальные навыки (*transferrable skills*) нежели профессионально ориентированные (*subject-oriented*)» [3, с. 169]. Это не в последнюю очередь связано с наметившейся тенденцией к частой смене профессиональной деятельности. Для нового поколения значимыми являются скорее такие параметры, как креативность, умение слушать и слышать всех и каждого, чем строгая иерархия и неизменность.

Можно заключить таким образом, что современный студент приобретает знания, извлекая их из огромного информационного потока, поступающего в его мозг через экран телефона или другого устройства. Весь объем информации не может быть глубоко осмыслен, поэтому студент выбирает главное для себя по принципу практической значимости. Важную роль играет скорость получения информации, которая позволяет более эффективно организовывать свое время, сосредотачиваясь на ключевых аспектах учебного процесса. Это, пожалуй, объясняет тот факт, что они отдают предпочтение электронным словарям, а не аналогам на бумажных носителях.

Представляется, что причина возникшей дискуссии в отношении (не) допустимости, целесообразности и уместности использования цифровых версий словарей студентами кроется в принадлежности преподавателей к поколениям, которые смыкаются либо находятся дальше на временной шкале от поколения Z. Большинство современных преподавателей — это представители поколения X или Y, их ценностные характеристики существенно отличаются от тех, которые свойственны «цифровым аборигенам». Так, представители поколения X родились в доцифровую эпоху, поэтому предпочитают использовать традиционные методы обучения,

хотя адаптируются к новым технологиям. Они имеют значительный опыт работы и ценят свою профессиональную квалификацию, предпочитают четкую структуру занятий и планирование, сосредоточены на достижении конкретных образовательных результатов и оценках студентов.

Преподаватели Поколения Y (миллениалы) выросли в эпоху появления интернета и мобильных технологий. Они адаптировались к технологиям, но не всегда были с ними на «ты». Представители этого поколения ценят индивидуальность и самовыражение, делают акцент на личных достижениях, в то время как айдженеры больше ориентированы на коллективизм, ценят сотрудничество и командную работу, стремятся к созданию сообщества.

Таким образом, присутствуют существенные различия в ценностных ориентирах, которые отражаются на отношении к использованию цифровых технологий у представителей разных поколений.

Исходя из ценностных характеристик современных студентов, а также учитывая преимущества электронных словарей по сравнению с их аналогами на бумажных носителях, можно предположить, что запрет на использование цифровых версий вряд ли приведет к значимым результатам и едва ли будет способствовать более глубокому усвоению знаний.

Общеизвестно, что запреты редко достигают поставленных целей, поэтому представляется целесообразным разрешить студентам обращаться к электронным версиям словарей на занятиях, но при этом акцентируя внимание на осознанном применении с целью достижения эффективных результатов. Возможно, например, допустить использование электронных офлайн словарей, для работы с которыми не требуется доступ к сети интернет. Это лишит студента соблазна прибегнуть к помощи онлайн переводчика.

Более того, даже если студенту удастся воспользоваться онлайн переводчиком, то опытный преподаватель наверняка сможет это определить. Можно установить ограничения, разрешив использование электронных словарей лишь для выполнения определенных заданий или в рамках отдельных тем.

Технологические преобразования становятся неотъемлемой частью социально-экономической жизни современного общества и стремительно захватывают все большее число его представителей. Современным студентам сложно отмежеваться от этих изменений, диктующих некий «технологический фрейм» [3, с. 170], внутри которого они вынуждены существовать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Муссауи-Ульянищева, Е. В. Электронные словари как инновационная технология иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов / Е. В. Муссауи-Ульянищева // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 6 (91). — С. 214—217. — URL: https://amnko.ru/index.php/download_file/view/940/82/ (дата обращения: 10.08.2023).

2. Амирхажиев, Н. У. Эффективность использования электронных и печатных словарей на уроке иностранного языка / Н. У. Амирхажиев // Итоговая научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава, посвященная году науки и технологии: материалы докладов и выступлений участников ежегодной итоговой научно-практической конференции, Грозный, 19 марта 2021 г. — С. 260–263. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45714082> (дата обращения: 10.08.2024).
3. Борисова, И. В. Электронные словари и переводчики на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: Pro & contra / И. В. Борисова // Вестник ВГУ. Сер. Лингвист. и межкульт. коммуник. — 2017. — № 2. — С. 168–172. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-slovari-i-perevodchiki-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-pro-contra?ysclid=moaxpjtxn635844696> (дата обращения: 10.08.2024).
4. Теория поколений // Психология. — 22.11.2014. — URL: <https://psixologiya.org/razdely/biznes/2155.html?sho> (дата обращения: 10.08.2024).
5. Твенге, Дж. Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным / Дж. Твенге. — М.: Рипол-Классик, 2019. — 348 с.
6. Prensky, M. Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento / M. Prensky. — Corwin Press, 2011. — 240 p. — URL: https://www.academia.edu/44216093/Ense%C3%B1ar_a_Nativos_digitales_Marc_Prensky (date of access: 10.08.2024).

ПРЕПОДАВАНИЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА МИНАС-ЖЕРАЙС

Ю. И. Синявская

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

15 сентября 2023 г. между Белорусским государственным университетом и Федеральным университетом Минас-Жерайс (г. Белу-Оризонте, Бразилия) был подписан Меморандум о взаимопонимании, в рамках которого студенты БГУ имеют возможность обучаться в Бразилии. С 2023 г. студенты факультета международных отношений посещают Летнюю школу Федерального университета Минас-Жерайс. В статье описывается опыт обучения португальскому языку в Летней школе Федерального университета Минас-Жерайс в 2024 г., особенности его преподавания в группе «Португальский язык, уровень B1». В качестве примера приводится учебно-методическая карта курса «Португальский язык, уровень B1».

Ключевые слова: португальский язык; Бразилия; Белу-Оризонте; Летняя школа; преподавание иностранного языка; Федеральный университет Минас-Жерайс.

TEACHING PORTUGUESE AT THE SUMMER SCHOOL OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF MINAS JERAIS

Y. I. Siniauskaya

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, sudak@bsu.by*

On 15 September 2023 the Belarusian State University and the Federal University of Minas Gerais (Belo Horizonte, Brazil) signed a Memorandum of Understanding, under which BSU students have the opportunity to study in Brazil. Since 2023 students of the Faculty of International Relations have been attending the Summer School of the Federal University of Minas Gerais. The article describes the experience of teaching Portuguese at the Summer School of the Federal University of Minas Gerais in 2024, as well as the peculiarities of teaching in the group “Portuguese, level B1”. The teaching and methodological map of the course “Portuguese, level B1” is given as an example.

Keywords: Portuguese language; Brazil; Belo Horizonte; Summer School; foreign language teaching; Federal University of Minas Gerais.

С 2017 г. Управление международных связей (порт. *Diretoria de Relações Internacionais*) Федерального университета Минас-Жерайс (порт. UFMG), Бразилия (г. Белу-Оризонте), проводит Летнюю школу истории, культуры и языка Бразилии. UFMG входит в топ-700 лучших вузов мира в международном рейтинге *QS World University Ranking*, а факультеты университета признаны национальными центрами передового опыта Министерством образования Бразилии [1]. Федеральный университет Минас-Жерайс является одним из крупнейших высших учебных

заведений Бразилии: общая площадь кампусов составляет около 9 кв. км, в университете обучаются более 70 тыс. студентов по 75 программам бакалавриата, 66 магистерским и 57 докторским программам [2].

Курс Летней школы, целью которого является ознакомление и углубление знаний иностранных студентов о Бразилии, включает следующую **тематику**: политика, история, право, экономика, искусство и культура Бразилии, а также курсы португальского языка. Занятия по португальскому языку координирует Филологический факультет Федерального университета Минас-Жерайс. Курс обучения в Летней школе длится две недели.

С каждым годом все большее количество иностранных студентов посещает Летнюю школу Федерального Университета Минас-Жерайс: в 2017 г. ее посетили 25 студентов, в 2019 г. — 30 студентов, в 2020 г. — 46 студентов, в 2024 г. — 55 студентов, что свидетельствует об успешной интернационализации *UFMG* [3, p. 2].

В 2020 г., в связи с пандемией *COVID-19*, обучение в Летней школе *UFMG* было переведено в онлайн-формат, при этом продолжительность курса не изменилась. Все занятия португальским языком проходили на платформе *Zoom* с использованием видеосвязи. Для обмена материалами и записями занятий использовалась платформа *Google Classroom*. В 2020 г. обучение португальскому языку проходило в группах начального и среднего уровней. Продолжительность одного занятия составляла 1 час. Занятия проходили с понедельника по пятницу.

В 2024 г. очное обучение в Летней школе *UFMG* началось 15 июля и продлилось до 26 июля. В этом году была организована работа 4 групп португальского языка следующих уровней *A1*, *A2*, *B1*, *B2*. Уровень языка студентов определялся тестом, который необходимо было пройти при оформлении документов в Летнюю школу. В группе *A1* приняли участие 13 студентов из Великобритании, Германии, Китая, США, ЮАР, Румынии, Швейцарии и Республики Корея. В группе *A2* обучались 16 студентов из Великобритании, США, Канады, Франции, Мексики, Румынии, Китая, России, Республики Корея. В группе *B1* приняли участие 12 обучающихся из Беларуси, Перу, России, Мексики, Чили и Великобритании. В группе *B2* обучались 14 студентов из России, Беларуси, Перу, США, Парагвая, Великобритании. Преподаватели португальского языка во всех группах (*A1—B2*) были носителями языка. Автор предлагает остановиться на занятиях португальского языка в группе *B1*.

В период с 15 по 25 июля на занятиях португальского языка были изучены следующие лексические темы: «*Regiões do Brasil*» («Регионы Бразилии»), «*Questão indígena no Brasil*» (Проблема коренных народов), «*Culturas brasileiras: festas e tradições*» (Культура Бразилии: праздники и традиции), «*Arte contemporânea*» (Современное искусство), «*Produção vs. fome no Brasil*» (Проблема голода в Бразилии). Каждая тема подразумевала выполнение домашнего задания. В рамках курса было запланировано посещение показа бразильского фильма «Во сколько она вернется?» (порт. *Que horas ela volta?*), исторического города Опу-Прету (центра

Бразильской золотой лихорадки в XVII—XVIII вв.), Института Иньотим (одного из крупнейших фондов современного искусства в Бразилии, известный центр уличного искусства в Латинской Америке), а также специальной сессии с Секретарем Министерства иностранных дел Бразилии по странам Латинской Америки и Карибского бассейна, послом Гизелой Марией Падован.

**Учебно-методическая карта курса «Португальский язык В1»
(Летняя школа UFMG)**

Номер темы	Название темы занятия	Кол-во часов, практ, занятия	Форма контроля знаний
1.	Вводное занятие. Знакомство. Разрешите представиться: представления, приветствия, возраст, национальность, место жительства. Моя семья. Мои хобби. История Бразилии в картинках	2	Устный опрос
2.	Регионы Бразилии. Географическое положение. Административное деление. Население. Традиции, культура, особенности португальского языка каждого региона.	2	Аудирование, групповой мини-проект
3.	Проблема коренных народов Бразилии. История вопроса. Вклад в формирование бразильской нации. Резервации. Численность	2	Устный опрос, аудирование
4.	Специальная сессия с Секретарем Министерства иностранных дел Бразилии по странам Латинской Америки и Карибского бассейна, послом Гизелой Марией Падован.	2	Аудирование, творческое задание (эссе)
5.	Показ фильма «Во сколько она вернется?» (порт. Que horas ela volta?)	2	Аудирование, творческое задание (эссе)
6.	Поездка в исторический город Ору-Прету. Центр Бразильской золотой лихорадки в XVII—XVIII вв.	2	Творческое задание (эссе)
7.	Культура Бразилии: праздники и традиции. Музыка. Архитектура. Литература. Кинематограф. Основные праздники. Традиции регионов Бразилии	2	Аудирование, тестовое задание
8.	Современное искусство Бразилии. Живопись, скульптура. Музеи современного искусства Бразилии	2	Аудирование, тестовое задание, устный опрос
9.	Посещение Института Иньотим (одного из крупнейших фондов современного искусства в Бразилии, известный центр уличного искусства в Латинской Америке)	2	Творческое задание (эссе)
10.	Проблема голода в Бразилии. Причины возникновения проблемы. Бразилия — крупнейший производитель продуктов питания в регионе. Пути решения проблемы голода	2	Устный опрос, аудирование, дебаты.

Источник: составлено автором

Помимо лексических тем особое внимание на занятиях было уделено грамматическому аспекту португальского языка. Были изучены следующие темы: *Modo Indicativo* (изъявительное наклонение), согласование времен в изъявительном наклонении, степени сравнения прилагательных, личные местоимения, модальные глаголы.

На занятиях преподаватель активно работал с устной и письменной речью обучающихся, особое внимание было уделено аудированию, сложному виду речевой деятельности. Каждая лексическая тема урока была представлена видео и аудио материалами. Аудирование как средство обучения использовалось в качестве способа введения нового языкового материала и как средство запоминания языкового материала.

Обучение иноязычному говорению на занятиях португальского языка предполагало использование монологической и диалогической речи. Были использованы следующие виды упражнений: языковые (подготовительные), условно-речевые и речевые. Студенты проходили следующие этапы формирования монологической и диалогической речи: микромонолог/микродиалог, развернутый монолог/развернутый диалог, неподготовленная речь, монологическая речь/диалогическая речь.

Таким образом, обучение португальскому языку в Летней школе UFMG способствует совершенствованию иноязычных коммуникативных навыков. Обучающиеся могут изучить различные подходы к образованию и получить международный опыт. По окончании курса студенты, успешно выполнившие домашние задания и активно работающие в течение двух интенсивных недель обучения в Летней школе, получают подтверждающие сертификаты о прохождении курса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Летняя школа от Федерального Университета Минас-Жерайс // ФЭиансовый университет. — URL: <http://www.fa.ru/org/div/cms/News/2024-05-27-ufmgSS.aspx> (дата обращения: 10.08.2024).
2. Встреча с делегацией Федерального Университета Минас-Жерайс // МГИМО-Университет. — 13.09.2023. — URL: <https://mgimo.ru/about/news/departments/ufmg-meet> (дата обращения: 12.08.2024).
3. Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional em uma escola virtual de verão: compartilhando experiências interculturais e decoloniais / H. R. Leroy, A. F. Freitas, A. K. Sousa Bernardes [et al.] // Veredas. Revista de estudos linguísticos. — 2021. — Vol. 25, N 2. — P. 397–421.

THE USE OF INTERACTIVE ONLINE PLATFORMS FOR INDEPENDENT LANGUAGE LEARNING AT UNIVERSITY

S. V. Solovjeva^a, T. R. Dudarev^b

^a*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, solovjevasv@bsu.by*

^b*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, fmo.dudarev@bsu.by*

The article deals with the specifics of using popular digital platforms for independent foreign language learning in the context of university education. It provides an overview of the most wide-spread relevant online resources, discussing their advantages and disadvantages largely based on the authors' personal experience. The article contains a conclusion that resorting to various applications for independent language learning may be beneficial for improving the overall linguistic command on condition of regular and mindful use. At the same time, learning a foreign language for specific purposes requires extra individual efforts on the part of the students, and must be carried out under the supervision of experienced lecturers for them to master their professional foreign language competence in an optimum way.

Keywords: professional foreign language competence; interactive online platforms; artificial intelligence; receptive types of speech activity; productive types of speech activity.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ

С. В. Соловьёва¹⁾, Т. Р. Дударев²⁾

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

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

В данной статье рассматриваются особенности использования популярных цифровых платформ для самостоятельного изучения иностранных языков в контексте обучения в университете. В ней приводится обзор наиболее распространенных соответствующих онлайн-ресурсов и представлено, главным образом, авторское видение их преимуществ и недостатков. В работе сформулирован вывод о том, что использование различных приложений для самостоятельного изучения иностранного языка может быть полезным для улучшения общего лингвистического уровня при условии регулярного и осознанного использования. Вместе с тем, изучение языка специальности требует дополнительных усилий со стороны студентов под руководством опытных преподавателей в процессе совершенствования профессиональной иноязычной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная компетенция; интерактивные онлайн-платформы; искусственный интеллект; рецептивные виды речевой деятельности; продуктивные виды речевой деятельности.

The recent years saw a rise in the popularity of the use of various interactive online platforms for learning foreign languages across the world. This may be explained by the process of globalisation and the growing understanding of the importance of knowing foreign languages for effective intercultural communication and professional advancement. The development of modern information technologies made the process of language learning accessible to a wide audience: today some interactive online platforms include millions of users. For instance, *Duolingo* as the most downloaded application for independent language learning lists over 500 million users up to date [1].

Other relevant online platforms include *Rosetta Stone*, *Memrise*, *Babbel*, *Cake*, *LinguaLeo*, etc. [2; 3]. It has to be said that these resources involve artificial intelligence technologies and enable self-paced individualised language learning. Their number is on the increase while the learning options and special features are being constantly upgraded. For example, *LinguaLeo*, which lists over 17 million active users, offers a wide selection of texts, educational podcasts, exercises for self-check, options for creating individual glossaries and vocabulary lists, and an abundance of authentic linguistic materials [3]. This interactive online platform is chiefly aimed at learners of English. Such a platform as *Cake* contains adapted video material from YouTube which includes extracts from popular movies and series. It allows its users to watch the podcasts with subtitles at a varying speed and check their understanding while doing post-watching tasks [3]. All the learners are rated based on their performance, which adds an element of competition to the whole process and makes it more exciting.

Most of the interactive online platforms for learning foreign languages can offer free versions as well as more advanced options for a subscription fee. The prices are generally competitive. Moreover, they often run both on desktops and on smartphones. Some online platforms mainly focus on English, like that of the *British Council*. However, resources like *Duolingo* or *Babbel* may offer to learn multiple languages to their users. What unites most of the modern interactive online platforms for language learning is gamification of the educational process. Such a feature makes it attractive for Generation Z students, also known as the “digital natives,” whose key characteristic is connected with the intensive use of modern information technologies on various portable gadgets.

Accessibility is another benefit associated with the use of interactive online platforms for learning foreign languages. Their mobile versions allow Generation Z representatives to study on the go, and, in a way, that elicits a positive emotional response. The growth in the quantity of interactive online platforms for language learning creates more opportunities to choose from. User-friendly interface is another factor which can boost motivation.

Quite a number of students of the faculty of international relations are working additionally on their linguistic skills with the help of a free version of *Duolingo*, the most popular language learning app in the world. As a rule, they opt for the languages they haven't studied before, but need to learn from the beginner's level and quickly proceed ahead. They take advantage of the

platform's another feature: an opportunity to follow each other's accounts and thus monitor day-to-day progress of the people on their friend list. The platform offers additional quests for mutual subscribers, which allows learners to win extra scores in a competition for a better place in their relevant language leagues that are being revised every week.

Duolingo developers claim that completing 5 sections of a target foreign language course is comparable to 5 semesters of university instruction [4]. However, regular use of the free version of the mentioned platform for the past 2 years led the authors of this article to the conclusion that the developers' estimation looks way too optimistic while paying tribute to some obvious advantages. It has to be mentioned that the hands-on experience of learning French with *Duolingo* has undoubtedly helped the authors of this article to increase the scope of vocabulary related to situations of everyday communication and master the basic grammar; apart from that, it improved their skills of listening comprehension. For instance, one can mention better understanding of various educational podcasts on YouTube like speech simulations of DELF and DALF examinations after practising with *Duolingo*. In addition, the platform may provide a sense of achievement: the exercises look very simple at the beginning. Completing such options as «match» and «fill in the gaps» creates an impression of the job done and progress being made, the platform is equipped with special technical features that enable instant gratification to the users if they make the right choices.

At the same time, we have identified a number of weak points associated with learning a foreign language solely with this platform. First and foremost, it focuses on training the receptive types of speech activity: listening and reading comprehension. The productive types of speech activity — speaking and writing — might need a lot of additional practice to live up to a university level. While the platform's playful content may be useful for learning grammar, the semantic aspect of some sentences created by artificial intelligence may give rise to questions about their pragmatics. For instance, such a sentence as '*Your bear drinks beer*' is grammatically correct, but it is hard to imagine a communicative context where it can be used. In a free version, one cannot learn a new topic unless one has finished a previous unit. So, if you need the vocabulary on the topic "Employment", for example, it does not mean that you will access it in a concentrated form on *Duolingo*. If your current unit deals, let us say, with outdoor activities, you will need to finish this particular topic first. Consequently, it makes sense to supplement the process of learning a foreign language with other resources and tools.

What is more, there is little cognitive complexity at more advanced levels. The platform offers repetitive grammar exercises, which may reduce motivation to some extent. Finally, one cannot learn the language for specific purposes on *Duolingo*. This requires extra individual efforts on the part of the students under the supervision of a competent lecturer.

The conclusion which can be formulated in respect of using interactive online platforms for independent language learning in the context of university

education may be as follows. On the one hand, it may be quite beneficial as an additional form of extracurricular activity. Playful content and user-friendly interface might boost motivation for learning foreign languages, especially everyday vocabulary in common use. We believe that as a form of an intellectual pastime it is more useful than playing cyber games as you learn some new vocabulary in the process. On the other hand, most of such platforms are not infallible and have their own restrictions and specifics. One should not be misled by generous promises of attaining a university level due to the increased efficiency of various learning tools and technical features. Catchy slogans are often alienated from reality because knowing a foreign language at a professional level presupposes confident use of specialised vocabulary, for example, fluent use of economic or legal terms based on the requirements of the relevant educational standards. This needs perseverance and systemic auditory work at university on the professional foreign language competence under the supervision of well-prepared lecturers.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Emery, Ch. Duolingo review: is Duolingo really that great? / Ch. Emery // Langoly. — 08.10.2022. — URL: <https://www.langoly.com/duolingo-review/> (date of access: 30.09.2024).
2. Vlaskova, A. D. Artificial intelligence in language education: analyzing benefits and limitations of contemporary learning platforms / A. D. Vlaskova, D. A. Prytkova, A. A. Yegorova // Современные научные знания: материалы III междунар. науч. конф., Пенза, 20 мая 2024 г. — Пенза: Наука и просвещение, 2024. — Р. 158—162.
3. Павлова, А. В. Анализ современных онлайн-платформ для изучения иностранного языка / А. В. Павлова // Творчество молодых: сборник научных работ студентов, магистрантов и аспирантов. В 3 ч. Ч. 3 / редкол.: Р. В. Бородич [и др.]; Министерство образования Республики Беларусь, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. — Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. — С. 63—65.
4. Duolingo Works // Duolingo. — URL: <https://www.duolingo.com/efficacy> (date of access: 30.09.2024).

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОРТУГАЛИИ

Т. С. Шарупич

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

В статье рассмотрены основные проблемы и задачи цифровизации образовательного процесса в высших учебных заведениях Португалии в рамках перехода на цифровое обучение в странах Европейского союза, процессы, происходящие под влиянием перемен в обществе, а также роль государства в цифровой трансформации системы образования с тем, чтобы дать эффективный ответ на современные вызовы общества.

Ключевые слова: внедрение технологических инноваций; адаптации образования к новым образовательным моделям; гибридное обучение; «перевернутый урок», поколения Z и Y.

DIGITALIZATION IN HIGHER EDUCATION PORTUGAL

T. S. Sharupich

*Belarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, roman@bsu.by*

The article considers the main problems and challenges of digitalisation of the educational process in higher education institutions in Portugal within the framework of the transition to digital learning in the European Union, the processes occurring under the influence of changes in society, as well as the role of the state in the digital transformation of the education system in order to provide an effective response to the current challenges of society.

Keywords: introduction of technological innovations; adaptation of education to new educational models; hybrid learning; «flipped classroom»; generations Z and Y.

Португалия — страна с давними академическими традициями. Коимбрский университет — старейший университет в Португалии и один из старейших в Европе, основанный в 1290 г. декретом короля Дона Диниша I. Позднее был перенесен в город Коимбра, где и располагается в настоящее время.

По данным портала *Pordata*, в стране насчитывается 288 высших учебных заведений, из них 125 университетов и 163 политехнических института. 187 вузов являются государственными, а 101 частными. В 2022 г. у в Португалии, стране с населением в десять с половиной миллионов жителей, насчитывалось около 433 тыс. студентов вузов, из которых 350 тыс. обучалось в государственных учебных заведениях, и 82 тыс. в частных [1].

Особенностью высшего образования Португалии является прагматичный подход: молодые люди учатся не ради диплома, а для получения качественных знаний и овладения передовым отраслевым опытом в

своей сфере. Помимо образовательной, университеты ведут интенсивную международную научно-практическую деятельность, активно сотрудничают с государственными структурами, крупными корпорациями. Кроме теории в процессе обучения студент накапливает полезные навыки и практический опыт.

Рейтинг вузов *Quacquarelli Symonds World University Rankings* включает 1500 университетов мира. В его списках стабильно фигурируют семь португальских вузов, среди которых лидирует Университет Порту (274-е место в общемировом рейтинге). Классический университет Лиссабона находится на 335 месте, Новый университет Лиссабона занимает 369-ю строчку в рейтинге, Коимбрский университет — 438-ю.

Шанхайский рейтинг выявляет 50 лучших в мире курсов в соответствующих академических и научных областях. В этом списке, включающем более 1400 университетов из 80 стран, семь мест занимают португальские вузы.

Лучшую позицию в рейтинге занимает морской инженерный факультет Высшего технического института Лиссабонского университета, который обосновался на 4-ой позиции. На этом же факультете изучается специальность «Электротехника», которая занимает 10-е место, а на 45-м месте оказалась специальность «Гражданское строительство».

Университет Коимбры также занимает в этом списке 10-е место со своим курсом «Электротехника», а на 12-м и 33-м местах находятся специальности «Пищевые технологии» в Университете Порту и в Политехническом институте Брагансы соответственно. Университет Порту также представлен специальностью «Химическая инженерия», занимающей 41-е место в рейтинге [2].

Высшие учебные заведения (ВУЗы) рассматриваются как важнейшая составляющая развития страны и общества. В связи с этим возникает необходимость в инновациях и совершенствовании учебного процесса.

Постоянное внедрение технологических инноваций и растущая цифровизация общества ставят перед вузами задачу адаптации образования к новым образовательным моделям. Без этого вузы теряют конкурентоспособность, студентов, ресурсы и престиж, и в целом ставят под угрозу свое будущее.

Цифровизация высшего образования Португалии осуществляется в рамках цифровизации образования всех стран Европейского союза и является частью цифровизации всех сфер образования и общества в целом. Ниже приведены некоторые нормативные акты, регламентирующие этот процесс.

План действий по переходу на цифровые технологии (PATD)

PATD — это стратегический документ, призванный поддержать реализацию мер, направленных на переход государства, компаний и граждан в целом к цифровым технологиям, разрабатывающий комплекс мер в интегрированном виде, направленных на объединение различных инициатив и отраслевых политик (Совет министров Португальской Республики, 2020 г.).

Национальная инициатива по развитию цифровых компетенций

Инициатива *INCoDe.2030* была подготовлена в 2016 г., реализована в пробном режиме в 2017 г. и официально одобрена в 2018 г. с последующим обновлением в 2021 г. с целью позиционирования Португалии как одной из основных европейских стран-лидеров в области цифровых компетенций (Совет министров Португальской Республики, 2018 г. и 2021 г.).

План действий по переходу к цифровому образованию на 2021-2027 гг. (PAED)

PAED представляет собой программу повышения цифровой грамотности, развития навыков и потенциала на всех уровнях обучения для всех уровней цифрового образования (от базового до продвинутого) в рамках ответных мер Европейского союза (ЕС) на кризис *COVID-19*, ориентируя государства-члены на приоритетное развитие цифрового образования в рамках мер по восстановлению устойчивости экономики, повышения квалификации и переобучения граждан, а также обеспечения высокопроизводительной работы широкополосной интернет-связи (Европейская комиссия, 2020 г.).

Программа «Цифровая Европа»

ПЦЕ — это программа, финансируемая Европейским союзом, ориентированная на то, чтобы донести цифровые технологии до предприятий, граждан и органов государственного управления и тем самым поддержать цифровую трансформацию европейских обществ и экономик, повысить их конкурентоспособность в глобальной цифровой экономике, а также увеличить технологическую автономию экономик Европейского союза, развивать и совершенствовать навыки применения интернет-технологий, тестировать и внедрять новые информационные проекты. Основная цель программы — поддержка цифровой трансформации европейской экономики и общества через обучение граждан и скорейшее внедрение передовых *IT*-технологий в работу компаний и предприятий.

Пандемия, возникшая в начале 2020 г., всколыхнула привычную жизнь и поставила дилеммы перед всеми слоями общества. В сфере образования методики дистанционного обучения быстро прошли проверку на прочность, доказав, что ограничения, накладываемые социальной изоляцией, могут быть преодолены с помощью новых технологий. Кроме того, студенты все чаще требуют гибкости в организации учебного процесса, в соответствии с современными условиями жизни.

В целом, цифровизация образования преследует две главные цели: первая — это сделать университетское образование доступным для как можно большего числа людей разного возраста, и вторая — повысить качество преподавания за счет расширения внедрения информационных ресурсов.

Цифровизация является самым быстрорастущим сегментом образования во всем мире и сопровождается ростом интереса к изучению иностранных языков, повышением спроса на квалифицированных онлайн-преподавателей и развитием методик онлайн-обучения. Эпидеми-

ологическая ситуация во время пандемии *COVID-19* и последовавшая за этим необходимость сокращения социальных контактов поспособствовали этому процессу и ускорили перестройку образовательного процесса. В итоге большинство исследователей, работающих в этой области, пришли к выводу, что современный университет должен сочетать в себе как классический стиль преподавания, так и современный высокотехнологичный, предоставляя потребителям, в частности, возможность обучения на онлайн-курсах, доступ к электронной библиотеке и вспомогательным онлайн-материалам.

Появление новых технологий привело к созданию новых педагогических моделей и необходимости постоянного повышения квалификации преподавателей. Также университеты приступили к разработке пакетов онлайн-материалов в дополнение к очным занятиям. Такие пакеты включают записанные в аудио- и видеоформате лекции, выступления приглашенных экспертов, списки литературы, рекомендованной для самостоятельного изучения, тесты для текущего и итогового контроля и многое другое.

В связи с переходом на новую модель преподавания возникает проблема необходимости инвестировать в технологии, в разработку онлайн-платформ для подачи учебных материалов и проведения аттестаций, а также в оборудование учебных аудиторий. Все это требует определенных финансовых затрат. Тем не менее, уже существуют учебные заведения, занимающиеся исключительно онлайн-обучением, и они выигрывают в конкурентной борьбе со своими аналогами, поскольку у них ниже расходы на оплату труда преподавательского состава и меньше хозяйственных затрат (аренда и содержание помещения).

Тем не менее, недостаточно просто внедрить технологические ресурсы и передовые организационные практики, если они не адаптированы к учебному процессу. Для эффективного использования технологий важно, чтобы преподавательский состав постоянно проходил переобучение и обновлял свои знания о новых техниках и методиках преподавания. Также важно сформировать у преподавателя осознание преимущества использования технологий в обучении.

Переход к смешанной модели преподавания можно разбить на три взаимосвязанных аспекта, влияющих на эффективность и качество дистанционного обучения. К ним относятся:

- наличие соответствующей технической инфраструктуры и ее доступность;
- область исследования;
- компетенции и методика дистанционного обучения.

Наличие соответствующей инфраструктуры и доступа в Интернет являются основополагающими условиями дистанционного обучения. Тут главной проблемой является то, что многие вузы, в основном в беднейших странах, и многие их студенты не имеют доступа к Интернету. Даже в более развитых странах некоторым вузам трудно выполнить все условия для организации дистанционного обучения из-за необходимости вложе-

ния значительных средств для покупки соответствующего оборудования и приобретения лицензий.

Возможность перехода на онлайн-занятия также сильно зависит от сферы обучения. Занятия в области медицины, естественных наук, искусства и других областях, которые зависят от доступа к лабораториям и от передачи знаний непосредственно от преподавателя студенту, не могут быть заменены дистанционным обучением.

Современные исследователи описывают дистанционное обучение как такой метод обучения, при котором студенты и преподаватели физически разделены и связаны технологическими средствами, облегчающими коммуникацию между ними. При этом, такой метод требует от студентов большой самостоятельности и чувства ответственности. Для облегчения процесса обучения и повышения успеваемости студентов существует ряд инструментов и педагогических приемов, используемых при дистанционном обучении.

Инструменты, оборудование, педагогические средства и модели оценки при дистанционном обучении

Инструменты: электронная почта, коммуникационные платформы (например, *Zoom*, *Skype*, *Google Teams*...), платформы электронного обучения (например, *MOODLE*), конференции (видео и аудио), форумы, вебинары.

Оборудование: компьютер, планшет, смартфон.

Педагогические технологии: информационные занятия, дидактический материал в цифровом формате, работа в группах, организация дискуссий, индивидуальная работа со студентом, образовательные игры и т. д.

Модели оценивания: очная, онлайн через индивидуальную работу, онлайн через групповую работу, онлайн-тесты.

В условиях, когда большинству населения легко доступны различные источники информации, причем многие из которых не заслуживают доверия, преподаватель берет на себя важнейшую роль посредника для отбора новых средств и моделей обучения. Также дистанционное обучение преимущественно должно основываться на знаниях, которые студент ранее приобрел на очных занятиях.

Эксперты практически единогласно утверждают, что переход на полностью дистанционное обучение нецелесообразен. По их мнению, наилучшей моделью является гибридное обучение. Гибридное обучение — это стратегия преподавания, сочетающая в себе как традиционную модель — обучение в аудитории, так и дистанционную работу. Такой формат преподавания направлен на то, чтобы взять лучшее из обоих стилей и обеспечить как можно более полное, персонализированное обучение с компонентом индивидуального подхода, стимулирующее самостоятельный поиск новых источников информации и форм взаимодействия с одноклассниками и преподавателями. В этом плане студенты получают возможность сами выбирать, как и где они выходят на связь с преподавателем, а также время, которое они тратят на выполнение заданий.

В поисках персонализации в рамках дистанционного обучения одним из инструментов может стать концепция так называемого «перевернутого урока». Эта концепция возникла в 1996 г. в Университете Майами (США) после того, как стало понятно, что стиль обучения некоторых студентов несовместим с традиционной моделью преподавания. «Перевернутым» урок назвали потому, что при таком подходе к преподаванию изучение теоретического материала и выполнение домашнего задания по нему меняются местами. Студенты просматривают лекции в онлайн-формате, в любое удобное для себя время и в любом месте, до начала занятия в качестве домашнего задания. Время на уроке посвящено обсуждениям, интерактивным упражнениям и самостоятельной работе. Цель «перевернутого урока» — изучить дома то, что в традиционной модели преподавания изучается в учебной аудитории, и выполнять в учебной аудитории то, что обычно делается дома. Педагогическая концепция "перевернутого урока" основана на том, чтобы заставить студента учиться еще до начала занятий. Цель — сделать процесс обучения более динамичным и интерактивным, нацеленным на выполнение групповых заданий и стимулирование дискуссии.

Пандемия *COVID-19* со всей очевидностью выявила различный подход к обучению студентов с различными типами личности. Различная степень экстраверсии, добросовестность, открытость новым знаниям порождают разные модели взаимодействия. Студенты так называемых поколений *Z* и *Y* получают знания по разным информационным каналам, используют инструменты, стимулирующие обучение, и стремятся соотносить преподавание с информационными технологиями, которые они уже используют в своей повседневной жизни. Проактивное поведение предполагает активную позицию студента в обучении, эффективное использование Интернета в цифровом обучении и в преодолении ограничений, накладываемых ситуациями, подобными той, что сложилась во время пандемии *COVID-19*.

В период пандемии *COVID-19* в Португалии за считанные месяцы преподавание совершило десятилетний скачок в плане перехода на гибридную модель преподавания с целью обеспечения более качественного обучения с привлечением *IT*-технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Santos, C. Ensino Superior em Portugal: a perspectiva nos documentos oficiais relacionados com a transição/transformação digital / C. Santos, N. Pedro // Ensino Superior em Portugal: A perspectiva nos Documentos Oficiais relacionados com a Transição/Transformação Digital^ Iniciação Científica e Tecnológica. — 2022. — URL: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/53346> (date of access: 26.09.2024).
2. Digitalização no ensino superior: os desafios atuais // TestWe. — 07.01.2021.— URL: <https://testwe.eu/pt/blog/digitalizacao-no-ensino-superior-os-desafios-atuais>. (data de acesso: 26.09.2024).

К ВОПРОСУ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

О. Г. Швайба¹⁾, И. П. Воловикова²⁾

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

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

Данная статья посвящена теме развития критического мышления в процессе обучения студентов в вузе. Авторы описывают особенность данного феномена как составного элемента функциональной грамотности, определяют его значимость в современном, быстроменяющемся мире, и место в процессе обучения иностранным языкам. Статья рассматривает составные части критического мышления (гибкость, логичность) и возможности их сенсibilизации и тренировки. Авторы объясняют определенные принципы подбора материала, особенности планирования и выполнения заданий на примере немецкого языка. В статье приводятся описания заданий, ранее используемых на занятиях по иностранному языку и частично забытых под активным влиянием цифровизации, а также новые принципиально отличающиеся приемы формирования критического мышления, даются рекомендации по организации учебного пространства, методические советы.

Ключевые слова: критическое мышление; функциональная грамотность; процесс обучения; компетенции.

ON THE QUESTION OF CRITICAL THINKING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY

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

^aBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, schvajba@bsu.by

^bBelarusian State University,
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, valovikava@bsu.by

This article is devoted to the development of critical thinking in the process of teaching university students. The authors identify this phenomenon as an integral element of functional literacy, determine its importance in the contemporary, rapidly changing world, and define its place in the process of teaching foreign languages. The article examines the components of critical thinking (flexibility, logic) and the possibilities of their sensibilization and training. The authors explain certain principles of material selection, the specifics of planning and completing assignments using the examples of the German language. The article provides examples of tasks previously used in foreign language classes and partially forgotten due to digitalization, as well as new fundamentally different techniques to promote critical thinking. The authors provide recommendations and methodological advice on how to incorporate it in the learning context.

Keywords: critical thinking; functional literacy; the learning process; competencies.

Характерной особенностью современного мира является его чрезмерно быстрая изменяемость. Человек как личность и как профессионал вынужден постоянно адаптироваться к внешним условиям и справляться с большим объемом информации, поступающей по различным каналам, перерабатывать ее и по-новому организовывать свой быт и профессиональную деятельность. Этим вызовам подвержены практически все сферы производства и услуг. В связи с этим одной из задач педагогики на современном этапе является развитие функциональной грамотности, которая включает в себя способности использовать приобретенные в течение жизни знания для решения широкого диапазона задач в различных сферах деятельности, общества и социальных отношений. Составляющими элементами функциональной грамотности являются математическая, читательская, естественно-научная, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

Если рассматривать процесс обучения по иностранному языку в вузе, то они могут косвенно содействовать развитию финансовой и естественно-научной грамотности и непосредственно положительно влиять на развитие читательской грамотности, а также глобальных компетенций, критического и креативного мышления. Оба вида мышления безусловно не являются врожденными и требуют систематической работы по своему формированию и развитию.

Родоначальником идеи развития критического мышления является американский психолог Д. Халперн. В своей работе автор определяет критическое мышление как творческое. В этой работе сущность критического мышления раскрывается с точки зрения развития умения и навыков человека решать задачи. Это действие делится на следующие стадии: подготовка к ознакомлению, выработка решения, принятие решения и его оценка, инкубация. Д. Халперн предлагает не только один вариант решения как жизненных, так и профессиональных задач, а множество стратегий решения. Идеи данного подхода можно сравнить с идеями развивающего обучения, так как оба процесса учат мыслить рационально [1, с. 16].

Критическое мышление — это умение ориентироваться в огромном потоке информации, способность ставить под сомнение получаемую информацию, устанавливая причинно-следственные связи, выделяя главное, грамотно конструировать собственные аргументы, доносить их до окружающих, замечать фейковую информацию, несоответствия и ошибки.

Согласно данным Всемирного экономического форума критическое мышление войдет в десятку самых важных и востребованных навыков к 2025 г. [2].

Рассмотрим составные части критического мышления. Одним из элементов критического мышления является гибкость. Как уже отмечалось выше, современный мир меняется с невероятной скоростью. В случае, если человек застывает в моменте, не чувствует динамику развития событий и не адаптируется под условия, возникает опасность застрять в своих

стереотипах и установках, видеть мир однополярно. Это в свою очередь может привести к ненужным конфликтам и лишнему стрессу.

Следующим составным элементом критического мышления является логичность. Здесь речь идет об установлении причинно-следственных связей, умении анализировать и разумно рассуждать, делать умозаключения и последовательные выводы.

Сделав определенный вывод, специалист должен донести эту позицию до своих коллег, руководства, компаньонов и заказчиков. Любой тезис должен подкрепляться фактами, аргументами, данными научных исследований, полученным опытом. При этом чрезвычайно важно исходить не из собственных амбиций, а действовать в интересах компании, уметь контролировать свои эмоции и адекватно реагировать на критику. Безусловно, критическое мышление не может быть сформировано за один день в ходе участия в определенном семинаре или воркшопе. В условиях подготовки специалистов в вузе речь идет о развитии этой компетенции на протяжении всего периода обучения, о сенсбилизации, развитии и применении составных частей критического мышления последовательно и системно.

Рассмотрим более подробно возможности формирования и развития критического мышления на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе.

Следует отметить, что не существует одного единственного алгоритма для развития критического мышления. Методы, применяемые для его развития, являются чрезвычайно многообразными и будут отличаться в зависимости от темы занятия, состава группы, этапа работы над темой.

Кроме того, они могут быть не только прямыми, но и косвенными, быть опосредованно заложенными в условие выполнения задания.

Когда речь идет о занятиях иностранного языка, то по умолчанию единицей обучения является текст. Это может быть сообщение в ленте новостей или на форуме, отрывок литературного текста в виде прозы или стихотворения, песня, данные научных исследований и т. д. При этом объем текста может быть очень разным, от одного слова или предложения до нескольких страниц. В любом случае, для дальнейшей работы и интерпретации чрезвычайно важным является правильное понимание прочитанного или услышанного текста.

Остановимся на приемах, способствующих пониманию лексических и грамматических единиц. Сегодня количество часов на изучение иностранного языка снижается, и преподаватели часто встают перед выбором: какой грамматический и лексический материал и в каком объеме должен быть предоставлен студентам, чтобы быть достаточным для дальнейшей профессиональной деятельности. Стоит ли объяснять такую тему как *Präsens historicum*? С точки зрения авторов это имеет смысл, если студенты узнают о дополнительных значениях определенной грамматической структуры в контексте и это подкрепляется визуально. Важно чтобы затем студент, самостоятельно составил примеры на данное правило и таким образом запомнил материал.

Чрезвычайно релевантными в немецком языке являются предлоги с временным значением: *vor, seit, in, nach, während*. Чтобы студенты не только запомнили их значение, но и научились правильно их применять, оправданным является задание, предполагающее заменить данный предлог на другой и объяснить, как изменяется значение предложения.

При работе над текстами для аудирования/чтения, после которых следуют задания *Richtig/Falsch* следует попросить студентов, используя синонимы или грамматические трансформации, переформулировать предложения так, чтобы его смысл не поменялся, и так, чтобы смысл изменился.

Многие упражнения, способствующие формированию критического мышления, могут быть применены на предтекстовом этапе работы. Так, например, важно обратить внимание на источник публикации текста или его автора. О чем говорит название газеты, новостного портала или рубрики? Какая информация может быть здесь представлена? Студентам можно дать задание на высказывание предположения. После прочтения текста рекомендуется представить его содержание графически, показывая связи, следствия и взаимоотношения. Кроме того, имеет смысл ответить на 6 вопросов: Кто? Что? Как? Где? Когда? Почему? Это помогает пониманию связей.

Приведем пример «*Dazwischen*» — данное стихотворение, состоящее из 16 строк, отлично подходит для работы над темой «Миграция и интеграция». Уже само название может послужить отправной точкой для работы. Важно вспомнить в группе кокой частью речи является это слово и в каких ситуациях возможно его употребление. Далее можно поработать над предположениями, каким образом это слово связано с темой «Миграция и интеграция». После прочтения стихотворения студенты могут предложить, кто является автором: мужчина или женщина? В каком возрасте? Какое его или ее семейное положение? Какую человек имеет профессию? Из какой страны в какую переехал автор? Важно при этом сначала обратить внимание на содержание и информацию между строк. А далее рассмотреть причины, следствия и предположить, как ситуация будет развиваться в будущем. На следующем этапе студенты сравнивают свои предположения с текстами по такой же теме с другим полученным опытом. На заключительном этапе студентам предлагается представить доклад по данной теме, где необходимо сравнить ситуацию в родной стране и рассказать о собственном опыте или опыте знакомых и друзей.

Для развития логики и аналитических способностей хорошо зарекомендовал себя прием «игра в детектива», когда студентам предлагается провести расследование, выявив закономерности, причины и следствия на основании анализа чеков, прочитанных статей, просмотренных фильмов.

Важной составной частью критического мышления является выявление заблуждений и фейков. Для начала преподаватель сам может изменить текст, допустив там логическую ошибку. Далее это задание можно дать на откуп студентам: предложить переделать текст с изменением одного условия: например, текст, написанный женщиной написать от лица

мужчины, заменить автору возраст или профессиональную принадлежность, страну или национальность. В качестве домашнего задания можно изменить содержание текста, чтобы остальные студенты смогли найти ошибки. Такие виды заданий являются чрезвычайно важными, ведь студент, умеющий критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информации, способен выделять в тексте противоречия, приводить аргументы в защиту своей точки зрения, опираясь не только на логику, но и на мнение собеседника. Такие люди чувствуют себя уверенно при работе с любой информацией, могут эффективно пользоваться разными ресурсами, умеют эффективно взаимодействовать с информационными пространствами, принимая многополярность окружающего мира, возможность существования различных точек зрения [3].

Описанные выше приемы скорее всего будут использоваться на занятиях точечно, для решения одной конкретной задачи. Но последовательное и системное их применение безусловно будет способствовать развитию критического мышления как целой компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
2. РБК Тренды. Что такое критическое мышление? // РБК Тренды. — URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e0608ea9a7947fa3c1bcf34> (дата обращения: 14.09.2024)
3. Василенко (Колесова), Е. П. Критическое мышление как современная проблема личности / Е. П. Василенко (Колесова) // Концепт: научно-методический электронный журнал. — 2013. — № 12. — С. 91—95. — URL: <https://e-koncept.ru/2013/13259.htm> (дата обращения: 14.09.2024).