

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Материалы
XXIX Международной научно-практической конференции

Брест, 28 февраля 2025 года

В двух частях

Часть 2

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2025

УДК 811.11+372.016:811.111'112.2(082)

ББК 81.2Англ+81.2Нем

A43

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»*

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент **Е. Г. Сальникова** (отв. ред.)

кандидат филологических наук, доцент **О. Л. Зозуля**

кандидат филологических наук, доцент **М. В. Гуль**

кандидат педагогических наук, доцент **Л. Я. Дмитрачкова**

Рецензенты:

заведующий кафедрой теории и практики английского языка

УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»

кандидат филологических наук, доцент **Т. И. Свистун**

доцент кафедры иностранных языков

УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

кандидат педагогических наук, доцент **Н. В. Иванюк**

A43

Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXIX Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 28 февр. 2025 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Е. Г. Сальникова (отв. ред.) [и др.]. – Брест : БрГУ, 2025. – Ч. 2. – 177 с.

ISBN 978-985-22-0917-5 (ч. 2).

ISBN 978-985-22-0915-1.

В материалах сборника рассматриваются актуальные вопросы лингвистических и литературоведческих исследований, а также лингводидактические основы и инновационные направления языкового образования.

Издание адресуется научным сотрудникам, преподавателям учреждений высшего образования, аспирантам, студентам.

УДК 811.11+372.016:811.111'112.2(082)

ББК 81.2Англ+81.2Нем

ISBN 978-985-22-0917-5 (ч. 2)

ISBN 978-985-22-0915-1

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

М. В. АКИНИНА

Россия, Москва, НИУ МЭИ

РОЛЬ УПРАЖНЕНИЙ ПРЕДРЕЧЕВОГО И РЕЧЕВОГО УРОВНЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Исходя из практического опыта преподавания иностранного языка в вузе и учитывая актуальность данной проблемы, настоящая статья рассматривает одну из важнейших проблем – проблему системы упражнений, направленных на освоение системы знаний по французскому языку.

В качестве практического материала использован учебник для начальных курсов вузов и факультетов иностранных языков по французскому языку. Речь идет об учебнике для начинающих изучать французский язык как иностранный авторов И. Н. Поповой, Ж. А. Казаковой и Г. М. Ковальчук. Цель данного пособия – привить навыки и умения правильного произношения, дать прочную базу основ грамматического материала, а также выработать главные языковые компетенции. К основным компетенциям в данном случае целесообразно отнести навыки чтения, письма и говорения на французском языке. При этом используется современная лексика, грамматические формы и конструкции французского языка в пределах пройденных тем [1].

Все занятия построены по принципу от звука к букве. Каждый урок вводного курса начинается с фонетических упражнений в транскрипции, за которыми следует графическое изображение звука. Затем идет фонетическая отработка отдельно взятого звука в слове, в словосочетании и предложении. Последовательно даются студентам специальные упражнения на чтение отдельных слов и словосочетаний, на закрепление артикуляционных навыков. Это не только дает возможность развивать начальную технику чтения, но и позволяет подвести студентов к самостоятельному чтению незнакомых текстовых материалов на иностранном языке [2].

Упражнения, направленные на усвоение отдельных языковых единиц, не только не ограничиваются начальным или предречевым этапом, но и достигают учебной цели лишь когда они выполняются на материале информативного текста.

Известно, что на предречевом уровне усвоение языкового материала происходит на основе сличения слов родного и иностранного языка или благодаря лексико-семантическому анализу. На предречевом уровне усвоение иноязычных речевых единиц происходит на материале оригинального или специально составленного учебного текста. В нем обязательно должна

быть предусмотрена высокая повторяемость и равномерное распределение активных лексических единиц и речевых образцов. Упражнения этого этапа представляют собой структурно-логические операции с текстом в целом или с его отдельными смысловыми фрагментами.

Известная часть упражнений предречевого уровня непосредственно направлена на функциональное усвоение конкретных единиц, предъявляемых в грамматическом или текстовом материале [4]. Данные упражнения предречевого уровня имеют минимальные лексические и грамматические трудности для студентов.

К упражнениям предречевого или текстового уровня можно отнести следующие виды работ: 1) выборочный анализ текста, направленный на адекватное понимание прочитанного; 2) раскрытие значений слов в процессе установления смысловых связей; 3) семантика сложной или многозначной лексики в составе текстового материала.

Другая часть упражнений уже речевого уровня представляет собой мыслительные операции, направленные на определение ложных и истинных утверждений относительно содержания материалов упражнений или текста. К данному типу упражнений можно отнести следующие примеры: 1) расположение беспорядочных предложений относительно содержания текста; 2) выбор в тексте предложения, которое является ответом на вопрос, поставленный по его содержанию; 3) деление текста на абзацы с последующим оглавлением каждого абзаца таким образом, чтобы они составили в совокупности план прочитанного текста; 4) выбор аннотации, которая максимально точно и полно отражает содержание текста.

Таким образом, мы видим, что большая часть упражнений предречевого уровня представляет собой упражнения с беглым мотивированным чтением текстового материала. Они не только совершенствуют навыки чтения, но и повышают способность схватывания общего смысла.

Переход к упражнениям речевого уровня означает полное отвлечение внимания от активизируемого языкового материала к содержанию читаемого текста. Сами упражнения при этом имеют мыслительные задачи, решение которых обеспечивает мотивацию процесса чтения и стимулирует формирование речевого умения. Данный вид упражнений имеет целью активизацию языкового материала и совершенствование навыков говорения. Однако, основное упражнение, выполняемое на материале текста, – это прочитать и понять текст. Упражнения, таким образом, направлены на активизацию различных видов чтения: ознакомительное, просмотровое, изучающее, аналитическое, синтетическое и т. д.

К упражнениям речевого уровня, имеющимся в учебнике по практическому курсу французского языка, можно отнести: 1) определение тематики текста в опоре на заголовок или подзаголовок; 2) определение общего смысла

текста по заголовкам; 3) сравнение двух текстов с целью определения различий общего смысла и деталей их содержания; 4) расширение или дополнение материала прочитанного текста с целью развития его творческого содержания; 5) составление аннотации, резюме или реферата по материалам прочитанного текста; 6) составление рецензии на прочитанный материал, что будет свидетельствовать о полном его понимании и способности критически переосмысливать содержание; 7) решение доступных лингвистических задач на основании информации, содержащейся в прочитанном тексте и т. д.

Именно на этих уровнях проявляется индивидуальность системы упражнений конкретного учебника, а в остальном обязательны известные стандарты учебных упражнений в государственном учебном образовательном учреждении высшей школы. Как показал анализ данного пособия, мы видим четкий переход от элементарно-тренировочных упражнений предречевого уровня к следующему этапу – речевому уровню. Он предусматривает плавный переход усвоения иностранного языка от слова, словосочетания и предложения к более высокому уровню – речевому. Речевой уровень представляет собой языковую практику, организуемую в учебных условиях вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попова, И. Н. Французский язык : учеб. для I курса ин-тов и фак. иностр. яз. / И. Н. Попова, Ж. А. Казакова, Г. М. Ковальчук. – 21-е изд., испр. – М. : Нестор Академик, 2020. – 576 с.
2. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М. : КНОРУС, 2023. – 390 с.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для пед. ин-тов / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.

Л. В. БЕДРИЦКАЯ
Беларусь, Минск, БГЭУ

ВОПРОСЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ПИСЬМУ

Успех в социальной и деловой сфере напрямую связан с умением задавать нужные вопросы и добиваться необходимых ответов. Умение задавать вопросы – ключевой навык любой коммуникации. Вопрос в процессе коммуникации выполняет ряд важнейших функций: получение новой и уточнение имеющейся информации; переключение разговора на другую тему, что может быть продиктовано либо попыткой уйти от ответа на вопрос,

либо желанием перевести разговор в другое русло; демонстрация своего мнения, оценки, позиции и др.

Практика показывает, что умение работать с вопросами, четко и кратко их формулировать, представляет для студента определенные трудности. Сложные взаимоотношения студентов с вопросами находят свое объяснение в целом ряде причин. Во-первых, в том, что традиционно занятия проводятся в репродуктивном формате: вопросы задает учитель по ранее изученному материалу, а задача ученика – дать «правильный» ответ, что означает воспроизвести заученный материал. Во-вторых, доминирование в образовательном процессе информационного подхода: учитель информирует, ученик информацию воспринимает. В-третьих, на занятиях редко создается ситуация, мотивирующая ученика задавать вопросы. И, в-четвертых, психологический барьер. Даже если у ученика и возникает вопрос, ему сложно его задать, поскольку он боится выглядеть хуже на фоне других.

Задача учителя – пробудить у ученика интерес к вопросу, поскольку только люди, умеющие мыслить, умеют задавать вопросы. Вопрос направляет мышление человека на поиск ответа, таким образом, пробуждая потребность в познании, в мыслительной деятельности, что является главным условием усвоения ими изучаемого материала. В данном контексте стоит вспомнить майевтику Сократа как метод извлечения скрытого в каждом человеке знания с помощью наводящих вопросов. В ходе диалога Сократ вместо того, чтобы утверждать ту или иную истину, задавал последовательно вопросы, отвечая на которые, его собеседник сам рассуждал и формулировал выводы. Учебная ситуация в аудитории должна выстраиваться таким образом, что для ответа на вопросы учителя ученику надо не просто вспомнить уже известное ему, а нужно найти новые связи между усвоенными знаниями, сделать свои выводы и добыть новые факты, которые могут быть использованы для лучшего понимания и интерпретации новой ситуации, для обдумывания и обоснования своих решений. Для этого студент должен уметь анализировать получаемую информацию, соотносить ее с уже имеющейся информацией и, что очень важно, видеть результат. Возможно, несколько свободное толкование, но это можно сравнить с визуальным менеджментом, предложенным Такеши Учиямаде, который использовал новый подход к разработке продукта – «Обеяя». Это просторный офис, на стенах которого расположены визуальные экраны с представленными на них графиками, схемами, планами, что помогает визуализировать весь процесс разработки продукта. Цель – общедоступность, глубокое осмысление, обсуждение всех аспектов проекта. Благодаря наглядности информации любое непонимание, любая нестыковка быстро обнаруживаются. Обращение к этому примеру продиктовано мыслью о том, что для студента тоже очень важно видеть, чему он научился, что у него не получается, проанали-

зировать и обсудить свои недочеты. Работа над умением студента письменно выражать свое отношение, мнение, свои рассуждения и есть своего рода визуализация усвоенного учебного материала.

Рассмотрим этот прием на примере работы по формированию умений написания сочинений-рассуждений. Студентам предлагается некое утверждение (цитата, пословица) – одиночное предложение нейтрального стиля. Первая задача – это научить студента выделять из утверждения-стимула тему и проблему. Тема – это контекст, внутри которого разворачивается учебная ситуация общения. Проблема – это определенное препятствие, сложная ситуация, возникшая в результате противоречивых условий или различий в понимании самой ситуации.

Студентам предлагается тема: *A set of soft skills is the key to success today. Do you agree with the statement?* Студенту приходится самостоятельно выстраивать контекст своего высказывания в опоре на скучную формулировку задания. Очевиден тот факт, что одно и то же высказывание может быть неоднозначным и допускать разные коммуникативные прочтения, разное понимание и интонирование, поэтому работу следует начинать с определения ключевых слов. В нашем случае это: *мягкие навыки, ключ, успех*.

Если студент согласен с темой, то обе части утверждения-стимула равнозначны. Более сложной для студента задачей является формулировка альтернативного мнения. Со временем, по мере закрепления навыков и умений творческого письма, студентам предлагается задание не согласиться, а встать на сторону воображаемого оппонента. найти «его» аргументы и выстроить ход «его» рассуждений. И здесь на помощь приходят вопросы, которые станут подсказкой для развития рассуждения: *Что понимается под мягкими навыками? Что входит в перечень мягких навыков? Насколько этот набор универсален? Какие из них врожденные? Какие можно приобрести? Что для этого нужно? Действительно ли они являются ключом к успеху? Какие аргументы могут быть у вашего оппонента? В чем их сила? Слабость? Почему они так широко распространены?* и т. д. Рассуждая на тему успешности, студент формулирует вопросы, которые и будут определять акценты, которые автор расставляет в своем рассуждении и которые отражают его приоритеты, определяемые возрастом, образованием, воспитанием, личными пристрастиями и вкусами.

На начальном этапе постановка вопросов осуществляется всей группой вместе. Вопросы, предлагаемые студентами, записываются на доске, обсуждается, какая формулировка точнее, какие вопросы дублируют друг друга и какие уводят от обсуждаемой темы и т. д. Отобранные вопросы становятся своего рода каркасом предстоящей работы, но не ограничивают студентов в выборе своего варианта. Ограничением являются только время и объем работы. Если с ограничением по времени все достаточно одно-

значно, то по объему могут возникать вопросы. Объем работы может определяться в страницах или количестве слов. Наше предпочтение – количество слов. Студент, выполняя другие письменные работы, легко может подсчитать среднее количество слов в строке, что и послужит ему ориентиром для соблюдения требования по объему работы.

Долгосрочный интерес к вопросу обучения студентов творческому письму [1–4] и многолетний опыт работы в студенческой аудитории позволяет сделать вывод о непреходящей важности и востребованности таких навыков и умений, а цифровизация процесса образования, ставя перед нами новые вызовы, предлагает искать соответствующие времени ответы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бедрицкая, Л. В. Система заданий при обучении письменному выражению мыслей / Л. В. Бедрицкая // Механизм функционирования национальной экономики и проблемы экономического роста : материалы докл. науч.-метод. конф., г. Минск, 17 марта 2001 г. – Минск, БГЭУ, 2001. – С. 76–77.
2. Бедрицкая, Л. В. Как могу я знать, что думаю, если я не вижу, что говорю? / Л. В. Бедрицкая // Бизнес-коммуникация и языки для специальных целей : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 14–15 мая 2009 г. – Минск, БГЭУ, 2009. – С. 114–115.
3. Бедрицкая, Л. В. Использование формата мини-сочинения в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку / Л. В. Бедрицкая // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXII междунар. науч.-практ. конф., г. Брест, 2 марта 2018 г. / Брест. гос. ун-т. – Брест : БрГУ, 2018. – С. 207–209.
4. Бедрицкая, Л. В. Paper-and-Pencil Approach или Без письменной работы никак / Л. В. Бедрицкая, Л. И. Василевская // Язык. Коммуникация. Культура : материалы междунар. науч. конф., г. Гродно, 28–29 окт. 2021 г. / Грод. гос. ун-т. – Гродно : ГрГУ, 2021. – С. 102–108.

S. V. BERNATSKY

Belarus, Brest, Brest State A. Pushkin University

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF ECONOMIC AND EDUCATIONAL COOPERATION BETWEEN CHINA AND BELARUS

The modern world is characterized by globalization, which leads to increased interaction between different cultures and languages. Interlingual and intercultural communication have become key elements of successful interaction in politics, economics, education, and other spheres. This is particularly relevant in the context of cooperation between countries that have significant cultural and linguistic differences, such as China and Belarus. Despite their geographical dis-

tance and differences in historical development, these two countries are actively developing partnerships, making them an example of successful intercultural communication.

Interlingual communication involves interaction between people who speak different languages. This requires not only language proficiency but also an understanding of cultural characteristics that influence the communication process. Intercultural communication, in turn, encompasses a broader range of interactions, including traditions, values, behavioral norms, and worldviews.

Key aspects of successful intercultural communication include:

- Language competence – the ability to effectively use language to convey information.
- Cultural awareness – understanding the cultural characteristics and traditions of the other party.
- Empathy – the ability to understand the feelings and perspectives of the interlocutor.
- Flexibility – the ability to adapt to new cultural conditions.

China and Belarus represent two unique cultures, each with its own characteristics. China is a country with an ancient history, rich culture, and a complex language system. Belarus, on the other hand, has Slavic roots, a European culture, and a language close to Russian.

The Chinese language belongs to the Sino-Tibetan language family and is one of the most difficult to learn. It includes numerous dialects and uses a logo-graphic writing system. The Belarusian language, in contrast, belongs to the Slavic group and uses the Cyrillic alphabet. These differences create significant barriers to interlingual communication, which are overcome through language learning and the use of translators.

Cultural differences between China and Belarus are evident in traditions, values, and behavioral norms. Chinese culture is based on Confucian principles, such as respect for elders, collectivism, and harmony. Belarusian culture, on the other hand, is closer to European values, with an emphasis on individualism and democracy.

Despite their differences, China and Belarus are actively developing cooperation in various fields, which requires effective intercultural communication.

China is one of Belarus's key trading partners. As part of the Belt and Road Initiative, China is investing in infrastructure projects in Belarus, such as the construction of industrial parks and logistics centers. To ensure successful interaction, the parties use translators and study each other's cultural characteristics.

China and Belarus are actively developing educational programs, including student and faculty exchanges. Belarusian students study the Chinese language and culture, while Chinese students come to Belarus to study Slavic languages.

and European culture. This promotes mutual understanding and strengthens ties between the two countries.

China and Belarus regularly organize cultural events, such as festivals, exhibitions, and concerts. These events help citizens of both countries better understand each other's cultures and traditions. For example, Belarus hosts Days of Chinese Culture, while China hosts Days of Belarusian Culture.

Despite the successes, intercultural communication between China and Belarus faces several challenges:

- Insufficient language proficiency can lead to misunderstandings and errors in communication. This is particularly relevant in the business sphere, where the accuracy of wording is crucial.
- Stereotypes and prejudices can hinder effective interaction. For example, Chinese people may perceive Belarusians as too straightforward, while Belarusians may view Chinese people as overly reserved.

Chinese business culture emphasizes long-term planning and building personal relationships, while in Belarus, more attention is paid to formal agreements and short-term results.

To ensure successful intercultural communication, the following aspects should be considered:

1. Language and Cultural Studies.

Learning the language and culture of a partner helps better understand their motives and behavior. This fosters trust and strengthens relationships.

2. Developing Intercultural Competence.

Intercultural competence includes the ability to adapt to new cultural conditions and effectively interact with representatives of other cultures. This requires continuous learning and practice.

3. Using Modern Technologies.

Modern technologies, such as online translators and video conferencing platforms, help overcome language barriers and facilitate communication.

Interlingual and intercultural communication play a key role in the modern world, especially in the context of globalization. China and Belarus, despite significant cultural and linguistic differences, demonstrate a successful example of interaction. Economic cooperation, educational exchanges, and cultural events contribute to strengthening ties between the two countries.

However, to overcome barriers, attention must be paid to language and cultural studies, the development of intercultural competence, and the use of modern technologies. Only in this way can mutual understanding and successful cooperation be achieved in a globalized world.

Л. И. БОБЫЛЕВА

Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СВЕРХФРАЗОВОГО ЕДИНСТВА В КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

С точки зрения лингвистики, монологическая речь (далее – МР) характеризуется завершенностью предложений, относительной полнотой высказывания, использованием предложений с разной структурой (многосоставных и полных с усложненным синтаксисом, с наличием слов- обращений, риторических вопросов, клише, слов-связок). В структуре монологического высказывания можно выделить: 1) уровень предложения (фразы); 2) уровень сверхфразового единства; 3) уровень развернутого текста, на котором монолог-высказывание может включать различные сочетания коммуникативных типов речи.

Обучение МР на уровне сверхфразового единства (далее – СФЕ) должно быть в центре внимания при обучении логичным и последовательным высказываниям. СФЕ характеризуется связностью и целостностью. Связность (взаимосвязь двух и более компонентов предложений) вытекает из единства темы СФЕ и проявляется в виде логических и лингвистических показателей. Целостность СФЕ выражается в определенной структуре и композиции. В этой связи различают два способа организации СФЕ – композиционно-тематический и синтаксический. Оба способа тесно взаимосвязаны.

СФЕ, как правило, имеет следующую типовую композицию: зчин – средняя часть – концовка. Зчин является структурно-логическим центром высказывания. Он формулирует тему, подлежащую дальнейшему развитию. В средней части СФЕ мысль конкретизируется, а концовка обобщает и подводит итог по теме СФЕ.

Синтаксическая организация СФЕ определяется способом связи его компонентов. Лингвистический анализ позволяет выделить следующие типы СФЕ: нечленимые (с цепной и параллельной связью) и членимые (с ситуативной и присоединительной связью).

СФЕ с цепной связью является более распространенным типом, встречающимся во всех функциональных стилях и характеризующимся строгой последовательностью изложения, четкостью структуры, высокой степенью взаимозависимости компонентов.

Членимые СФЕ не имеют четко выраженных логических или лингвистических связей компонентов, жесткой структуры. Это менее распространенный тип СФЕ, моделирование которого представляет определенные трудности.

В практике обучения иноязычной монологической речи наиболее рациональной учебной единицей должно быть выказывание на уровне СФЕ с цепной связью. Исходя из этого, важно помочь учащимся систематизировать внутреннюю программу построения высказывания, внести ясность в решение поставленной коммуникативной задачи, дисциплинировать поиск средств для ее выполнения. Данную проблему решают опоры, в частности, логико-сintаксические схемы (далее – ЛСС).

ЛСС можно рассматривать в двух аспектах: лингвистическом и методическом. С позиции лингвистики ЛСС представляет собой отражение внутренней структуры высказывания, с точки зрения методики – один из видов зрительных вербальных опор, управляющий сообщением учащихся. В последнем случае говорящему предлагается объект и логическая последовательность высказывания. Иными словами, ЛСС – это вариативная плакат-схема, на которой представлены подлежащие усвоению лексические единицы и речевые образцы с указанием связей между ними, что обеспечивает синтаксическую организацию СФЕ. В дальнейшем, по мере накопления иноязычного речевого опыта, предполагается переход к построению учащимся собственной программы сообщения без опоры на ЛСС. Чтобы данный переход был успешным, в сознании учащихся в результате работы с ЛСС должен быть сформирован стереотип структуры СФЕ, что обеспечит связное, последовательное, логичное, «однотипное» высказывание на любую тему [1, с. 135].

При использовании ЛСС в качестве программы сообщения важно учитывать следующие требования: 1) отражение внутренней структуры СФЕ; 2) повторяемость синтаксических сцеплений; 3) обеспечение связности и логичности высказывания; 4) презентация структурно-семантической программы высказывания без регламентации его содержания. Например: *I intended to have gone to the theatre yesterday, but unfortunately I failed to get tickets because it was a first night.*

Используя выделенные начала фраз и заменяя остальные, можно построить высказывание по множеству тем разной функциональной направленности. Как видно из приведенного примера, ЛСС определяет каркас сообщения и может применяться в качестве средства тренировки для формирования речевых умений с учетом индивидуальных характеристик учащихся, что необходимо для развития их творческой инициативы и самостоятельности.

Являясь моделью структуры СФЕ, ЛСС должна устанавливать, прежде всего, логику и последовательность высказывания и предоставлять средства смыслового отношения между его компонентами. Это наиболее важно для высказывания-рассуждения, т. к. в высказываниях-описаниях и повествованиях ход мысли определяется в основном явлениями внеязыковой

действительности, в то время как в рассуждениях – собственной программой говорящего. Из этого следует, что в ЛСС должны быть представлены прежде всего такие показатели связи, как союзы, союзные слова, вводные слова и выражения, местоименная связь. Отношения, которые они выражают, как бы накладываются на структурные связи, играющие основную роль в соединении предложений.

Эффективное использование ЛСС предполагает их сочетание с логико-функциональными схемами (далее – ЛФС). ЛСС предоставляют средства выражения смысловых отношений, а ЛФС демонстрирует непосредственно речевую функцию высказывания, смысловое отношение между его компонентами. Каждой ЛФС могут соответствовать несколько ЛСС, различающиеся языкковыми средствами выражения идентичных смысловых отношений. Так, отношения противопоставления, контраста в английском языке могут выражаться такими союзами и союзными наречиями, как *but*, *however*, *nevertheless*, *on the contrary*, а отношения дополнения сообщения – *besides*, *moreover*, *also*, *too* и др. Реализация ЛФС в сочетании с ЛСС представлена в таблице:

Таблица – Реализация ЛФС в сочетании с ЛСС

Логико-функциональные схемы	Логико-синтаксические схемы
Тезис (мнение)	...
– аргумент	<i>Actually ...</i> ... <i>because ...</i>
– контрагумент	<i>But...</i> <i>However ...</i>
– вывод (обобщение)	<i>That's why ...</i> <i>Thus ...</i>

Учитывая психологические механизмы формирования навыков и умений монологической речи на иностранном языке, внимание учащихся должно быть сосредоточено одновременно на нескольких объектах, а именно: определении содержания высказывания, отборе и фиксации языковых средств, установлении и удержании в памяти логической последовательности сообщения, его реализации во внешнем плане. В этой связи использование ЛСС и ЛФС призвано систематизировать внутреннюю программу построения высказывания, внести ясность в решение поставленной коммуникативной задачи, дисциплинировать поиск средств для ее решения. Кроме того, применение данных опор усиливает наглядность изучаемого материала, способствует его четкой систематизации, помогает устанавливать связи между языковыми явлениями и использовать полученные знания для выполнения коммуникативных заданий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культуры / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

Т. В. БОЖКА, В. У. ШЫДЛОЎСКАЯ

Беларусь, Гродна, ГДМУ

**ЛІНГВАПРАГМАТЫКА Ў СУЧАСНЫМ НАВУКОВЫМ
ДЫСКУРСЕ**

Цяпер развіццё лінгвістыкі прынята апісваць з пазіцый дамінуючага падыходу ў даследаваннях, што абумовіла выдзяленне трох навуковых лінгвістычных парадыгмаў у гісторыі мовазнаўства.

Парадыгмай называюць “сукупнасць тэарэтычных і метадалагічных перадумоў, якія вызначаюць канкрэтнае навуковае даследаванне, якая ўвасабляеца ў навуковай практыцы на дадзеным этапе” [1, с. 65]. Парадыгма з’яўляеца прычынай выбару праблем, а таксама мадэллю, узорам для разшэння даследчых задач. Такім чынам, парадыгма накіроўвае даследчыка, узбройваючы яго комплексам даследчых установак, якія ўзніклі ў выніку навуковай рэвалюцыі і абумоўленых назапашваннем і ўключэннем у сістэму ведаў новых эмпірычных дадзеных.

У працэсе эвалюцыйнага развіцця ў мовазнаўстве аформіліся тры навуковыя парадыгмы:

- парападыгма;
- сістэмна-структурная;
- антрапацэнтрычная.

Узнікненне першай навуковай парадыгмы – парападыгма – звязана са з’яўленнем парападыгма-гісторычнага метаду ў мовазнаўстве. Даследаванні кампаратывістаў праводзіліся ў розных аспектах: вывучэнне роднасці моў, якое разумееца гісторыка-генетычна (як факт паходжання ад агульнай прамовы); устанаўленне ступені сваяцтва паміж мовамі (пабудовай генеалагічнай класіфікацыі моў); рэканструкцыя прамоў, даследаванне дыяхранічных працэсаў у гісторыі моў, іх груп і сем’яў; этымалогія слоў.

Сістэмна-структурная парадыгма характарызуецца зменай аб’екта даследавання. Прадстаўнікі гэтага напрамку вывучалі мову як цэласную сістэму, сукупнасць узаемазвязаных яе элементаў. У цэнтры навуковых пошукаў прадстаўнікоў гэтай плыні было слова (прадмет, реч, імя), мова як аб’ект даследавання структуралістай была аддалена ад сумежных сацыяльных з’яў (культуры, філософіі, грамадства, псіхалогіі і г. д.). Дамінантным і прыярытэтным падыходам да вывучэння моўных з’яў быў прызнаны сін-

хранічны, паколькі менавіта ў сінхранії, на думку структуралістаў, можна было спазнаць унутраную сутнасць мовы.

Асноўныя тэарэтычныя палажэнні структуралізму:

- 1) мова – знакавая (семіятычная) сістэма, якая суадносіцца з іншымі знакавымі сістэмамі ў коле семіётыкі;
- 2) у моўнай сістэме ўсе адзінкі звязаны парадыгмальнымі і сінтагматычнымі адносінамі;
- 3) сінхранія – даследаванне сістэмы мовы ў пэўны момант – з'яўляецца прыярытэтнай у параўнанні з вывучэннем яе гісторыі;
- 4) мова і маўленне – розныя сутнасці;
- 5) найважнейшае месца ў даследаваннях структуралістаў займае методыка дакладнага апісання структурных адзінак мовы.

Перамяшчэнне цэнтра цяжкасці даследавання ў да перыферыйных зон: мова і культура, мова і псіхалогія, мова і пазнанне і г. д. пашырае межы лінгвістыкі і робіць іх зыбкімі і практычна неагляднымі. Такім чынам, пануючай у лінгвістычнай навуцы прызнана антрапацэнтрычная парадыгма. Фарміраванне новай лінгвістычнай парадыгмы было спалучана са зменай метадалагічнага дэвізу, адвешчанага Л. Вітгенштэйнам: “Свет ёсьць сукупнасць фактаў, а не рэчаў” [2, с. 35]. Чалавек, моўная асoba становіцца ў цэнтры лінгвістычных даследаванняў, а мова прызнаецца найважнейшай яго характарыстыкай.

Экспланаторнасць заключаецца ў імкненні даследчыка не абмяжоўвацца толькі апісаннем фактаў мовы, а патрэбнасцю тлумачыць тыя ці іншыя моўныя з'явы, адпаведна. Такое глыбокое пранікненне ў сутнасць прадмета патрабуе ад вучонага пашырэння межаў даследавання, звароту да метадаў, фактаў, установак іншых навуковых дысцыплін, г. зн. тое, з чым звязана выкарыстанне прынцыпу экспансіянізму.

Функцыяналізмам называецца тэарэтычны падыход, пры якім фундаментальная ўласцівасці мовы не могуць быць апісаны без звароту да паняцця функцыі. Да ліку найбольш ключавых функцый мовы адносяцца камунікатыўная (мова як сродак перадачы інфармацыі ад аднаго чалавека іншаму) і пазнавальная (мова як сродак захоўвання і перапрацоўкі інфармацыі). Многія сучасныя напрамкі функцыяналізму ставяць перад сабой больш канкрэтную задачу – тлумачэнне моўнай формы яе функцыямі.

Канцэнтрацыю даследчых інтарэсаў на значэнні і сэнсе моўнай адзінак прынята вызначаць як “семантыкацэнтрызм”. Лінгвістыцы другой паловы XX – пачатку XXI стст. уласціва пільная ўвага да семантыкі моўных адзінак рознага ўзроўню – ад слова да фразы і цэлага тэксту. Вялікія поспехі ў вывучэнні змястоўнага боку мовы абумоўлены пераходам у лінгвістыцы ад вывучэння сістэмна-структурных уласцівасцей мовы да

вывучэння яе ў кантэксце “чалавечага фактару” ў рамках антрапацэнтрычнай парадыгмы.

Тэкстацэнтрызм як адзін з прынцыпau сучаснай лінгвістыкі трансліруе стаўленне да тэксту як да маўленчага прадукта функцыяновання моўнай сістэмы, які харектарызуе ўсю падвойнай сістэмнасцю, з аднаго боку – з арыентацыяй на ўзус, з другога – на моўную карціну свету аўтара як моўнай асобы, якая мае сваю лексіку, семантыку і прагматыку [3, с. 62].

Харектарызуючы тэкст, з пункту гледжання аўтара, сучасныя даследчыкі лічаць яго прадуктам маўленчаразумовай дзейнасці, якая рэалізуе пэўны камунікатыўны намер, які канцэптуальна адлюстроўвае адзін з фрагментаў яго моўнай карціны свету. З пункту гледжання чытача, тэкст – гэта аб'ект пазнавальнай дзейнасці, які мае камунікатыўна і канцэптуальна значную інфармацыю, рэпрэзентаваную лінгвістычна.

Такім чынам, сучасная, цяпер ужо значна пашыраная лінгвістычная прастора як сукупнасць новых міждысцыплінарных навук асвойвае даследчыкамі з апорай на прынцыпы экспланаторнасці, экспансіянізму, функцыяналізму, тэкстацэнтрызму і семантыкацэнтрызму.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : ГНОЗИС, 2004. – 389 с.
2. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд. 4-е, стер. – М. : КомКнига, 2006. – 284 с.
3. Макерова, С. Р. «Лингвистика» – «Грамматика» – «Лингвистика (грамматика) текста» : содержание и корреляция понятий / С. Р. Макерова // Историческая и социально-образовательная жизнь. – 2013. – № 5. – С. 60–65.

YU. M. BULASH, A. V. SIKORSKAYA

Belarus, Minsk, BSEU

FOREIGN LANGUAGE ANXIETY MANIFESTATIONS IN UNIVERSITY STUDENTS

Any conscientious teacher with some classroom teaching experience has noticed in their students' behavior uncertainty or avoidance that often leads to unsatisfactory outcomes in terms of students' performance. According to some scholars, this feeling of unease is especially noticeable in foreign language learners: “Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does” [1, p. 128]. The same scholars gave the definition of foreign language anxiety: “a distinct complex of self-

perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" [1, p. 128].

The issue of foreign language anxiety has been given significant consideration: from the study of its general aspects and the interdependence of anxiety aspects and students' performance [2], factors promoting students' language acquisition [3], to the investigation of foreign language anxiety levels in particular classrooms [4; 5].

Our research was dedicated to the revelation of causes underlying foreign language anxiety in the second-year students majoring in international business communications. The study of foreign language anxiety in students specializing in this field is relevant, because these students undergo a rigorous training program including the study of foreign languages, which ensures that by their graduation from the university they will have had an ample command thereof.

In order to examine factors hindering the students' progress on the way to perfecting their foreign language mastery and as a result to endeavor to make the foreign language studying process smoother, we created a questionnaire that assisted us with uncovering the reasons behind the students' foreign language anxiety, the students' extent of awareness of their anxiety and their recommendations to the teachers with a view to lowering affective filter. The questionnaire consisted of the following sections:

1. Have you ever experienced foreign language anxiety? Write the first thing that you associate with "in-classroom foreign language anxiety". Does language anxiety influence foreign language learning? Why?

2. What tasks make you feel the most / the least anxious in the classroom? Which foreign language subject makes you feel the most anxious? Why? What factors are in the way of your fluent speaking a foreign language? Do you feel anxious while preparing for tests and examinations in English?

3. Do you feel more worried during your English lessons now that you are a second-year student, or was the first year more worrying in terms of studying English?

4. Do you think that in your foreign language lessons it is necessary to lower the students' anxiety levels? If yes, what could be done to achieve this?

Analyzing the answers to the survey questions, it is worth emphasizing that as many as 87 % of the students encountered language anxiety, associating it with being nervous when speaking a foreign language, inability to improvise, exams and written papers. Only 13 % of the students state that they have never experienced language anxiety.

Grammar and Business English are the most nerve-wrecking aspects of the foreign language studied (both 47,8 %), followed by Oral Practice by a small margin (43,5 %). The students feel the most anxious when performing speaking tasks; grammar exercises take the second place; tasks for pronouncing state-

ments with correct intonation close the top three. The students enumerated the reasons for this ranking: high demands from teachers, fear of losing face, a large amount of difficult-to-understand vocabulary, fear of expressing their thoughts, lack of necessary knowledge and skills.

56,5 % of the respondents feel anxious while preparing for tests and exams for the following reasons: fear of making a mistake and forgetting what they learnt, fear of a low score, lack of confidence in their knowledge, and the impact on the overall rating system.

The majority of the students (47,8 %) experienced more nervousness in the first year; another 34,8 % found it difficult to answer this question; the remaining respondents feel more nervous now, being in the second year.

The students were asked about situations that cause language anxiety. Firstly, it is an oral presentation of an individual project (65,2 %) due to fear of public speaking, forgetting necessary information and losing face. Secondly, it is answering the teacher's questions during a classroom survey (when the teacher asks questions and addresses them to individual students) (56,5 %). The decisive factor is the surprise factor, the need to choose complex vocabulary and build sentences correctly, and communicate your thoughts clearly. Thirdly, it is answering questions without being given any thinking time. Among other indicated anxiety-inducing situations are reading a text with complex or unfamiliar vocabulary (17,4 %), communication in a team / with a desk partner, and self-study of new material (both 13 %). Lack of teamwork skills and lack of necessary vocabulary play a crucial role in these situations.

According to the statistics, 47,8 % of the respondents feel fear and insecurity when speaking a foreign language due to lack of real-life language practice, fear of making mistakes in conversations and being misunderstood, inexperience and lack of confidence in their knowledge and skills. However, the other half (47,8 %) do not experience such fear.

The students shared their opinions that language anxiety affects learning a foreign language, slows down the learning process, reduces its effectiveness, hinders the development of language skills, and causes psychological blocks.

Finally, the students were asked if they thought there was any way their anxiety levels could be reduced. Most of the students responded positively, referring to the fact that this would improve the learning process, inspire students, help them adapt and express themselves better in the classroom. The survey demonstrates that 52,2 % of the participants answered 'yes, often' to the question of whether a teacher should help students with language anxiety, while the remaining 47,8 % answered 'yes, sometimes'. The students' most emphatic recommendations for the teachers are the following: the teacher could pay attention to each mistake; there must not be any severe criticism of shortcomings and mis-

takes; a friendly atmosphere should be created with understanding of imperfections and encouragement of the students' efforts.

To summarize, the research findings provided us with conclusive evidence that the majority of the students face language anxiety in foreign language classrooms on a regular basis. Despite all the difficulties in various aspects of language learning, the students are aware of this problem and seek help from the teachers, giving them some recommendations for improving the educational process.

REFERENCES

1. Horwitz, E. K. Foreign Language Classroom Anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70, № 2. – P. 125–132.
2. Gardner, R. C. The role of anxiety in second language performance of language dropouts / R. C. Gardner, R. Moorcroft, P. D. MacIntyre // Research Bulletin. – 1987. – № 657. – 30 p.
3. Krashen, S. The input hypothesis / S. Krashen // Current Issues in Bilingual Education / ed. J. E. Alatis. – Washington, 1980. – P. 168–180.
4. Hakim, B. M. A Study of Language Anxiety among English Language Learners in Saudi Arabia / B. M. Hakim // Arab World English Journal (AWEJ). – 2019. – Vol. 10, № 1. – P. 64–72. – URL: <https://awej.org/a-study-of-language-anxiety-among-english-language-learners-in-saudi-arabia/> (date of access: 24.01.2025).
5. Nur Bintang Zul Hulaifah Language Anxiety Among English Foreign Language Learners / Nur Bintang Zul Hulaifah, Todo Sibuea. – URL: https://www.researchgate.net/publication/372454461_Language_Anxiety_Among_English_Foreign_Language_Learners (date of access: 24.01.2025).

Л. Д. ГРУШОВА

Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Переход к компетентностному подходу обучения изменил требования к образованию. Актуальным остается не только образовательный, но и воспитательный потенциал иностранного языка в формировании разнообразных компетенций, и прежде всего коммуникативной иноязычной компетенции.

Выпускникам неязыковых специальностей необходим набор компетенций, таких как *информационная, личностная, культурологическая, коммуникативная компетенция*, связанная с формированием «способности осуществлять речевую деятельность посредством изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения в той или иной сфере деятельности. В ее основе лежит определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, которые

позволяют человеку коммуникативно продуктивно и целесообразно участвовать в речевом общении» [1].

Приоритетными задачами обучения иностранному языку являются формирование коммуникативной иноязычной компетенции, которое происходит посредством развития языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических), социолингвистических умений (отбирать языковые средства на основе ситуации общения, возраста и отношений коммуникантов, поставленных коммуникативных целей и задач), стратегических и дискурсивных умений [2, с. 8].

Коммуникативная иноязычная компетенция формируется на занятиях иностранного языка в процессе чтения аутентичного текста, «являющегося реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированного для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [3, с. 25–26].

Чтение аутентичных текстов способствует формированию языковой (лингвистической) компетенции как совокупности фонетических, лексико-грамматических знаний и текстуальных особенностей языковой системы, а также умений адекватно ими оперировать в процессе естественной коммуникации. Программные аутентичные тексты характеризуются целостностью и логической завершенностью. В процессе работы с такими текстами студенты неязыкового профиля должны обретать умения передавать содержание прочитанного или услышанного, выступать с сообщениями по изученной теме и описывать события из текста.

Значительным коммуникативным потенциалом в обучении иностранному языку является чтение именно художественных текстов, отличающихся яркой образностью, занимательностью сюжета, богатством языковых средств, что представляет большие возможности для духовного воспитания студентов и для формирования практических речевых навыков.

Следует отметить, что доля художественных текстов в учебном процессе на неязыковых факультетах очень незначительна, т. к. большая часть времени в обучении иностранному языку занимают учебные тексты. Однако современная вузовская программа по иностранному языку для студентов неязыкового профиля содержит темы, предусматривающие возможность использования художественных текстов для развития творческих способностей и эмоционально-чувственной сферы студентов. Например, тема «Семья. Семейные отношения и ценности: любовь, уважение, дружба».

Чтение художественных текстов на занятиях по иностранному языку предполагает не только передачу содержания прочитанного, но и высказывание студентами собственного мнения и обоснования своей позиции. Чтение и понимание художественного текста затрудняется обилием незнакомых слов, неизвестных грамматических конструкций.

Поэтому задача преподавателя иностранного языка заключается в создании условий, позволяющих понимать содержание текста, не прибегая при переводе каждого слова к использованию словаря. Для этого преподаватель готовит упражнения, предназначенные для снятия лексико-грамматических пробелов и коммуникативные задания, направленные на понимание содержания художественного текста.

После отработки лексики на дотекстовом этапе основное внимание уделяется текстовому и послетекстовому этапам. Работа на текстовом этапе начинается с чтения заголовка и прогнозирования содержания текста (в качестве примера используется текст „Unverhofftes Wiedersehen“ von J. P. Hebel – «Неожиданное свидание»). После определения студентами сюжета текста по названию, предпринимаются шаги/ступени работы по тексту: студенты просматривают текст и определяют, о ком и о чем идет речь в тексте, где и когда происходит действие. Таким образом происходит первичное поверхностное понимание содержания текста.

Затем предлагаются задания: на исключение одного слова-изгоя из ряда тематических слов; на выборочный перевод предложений из текста со сложными грамматическими конструкциями; на поиск в абзаце предложений, содержащих основную смысловую нагрузку; на расположение данных предложений в логической последовательности, соответственно содержанию текста и др.

В связи с ограниченным контингентом студентов, продолжающих (после школы) изучение немецкого, французского языков, академическая группа представляет собой сборную группу из студентов различных специальностей. И это является благодатной почвой для использования преподавателем иностранного языка профессиональных умений студентов, например, студентов-художников в плане визуализации (образного/наглядного представления) художественного текста своими рисунками. Значимость таких зарисовок/изображений по ходу чтения текста является средством создания смысловой опоры не только для понимания содержания, но и погружения во внутренний мир персонажей, представления окружающей их действительности, а также формирования коммуникативной иноязычной компетенции и средством порождения иноязычной речи.

Последтекстовый этап содержит задания на контроль понимания содержания прочитанного художественного текста. Это, прежде всего, поиск в тексте ответов на поставленные вопросы; дополнение незаконченных текстовых предложений; заполнение пропусков словами из текста; определение ложного утверждения с целью проверки правильности информации, содержащейся в тексте; описание событий, связанных с определенными датами, годами, местностью, страной и пр.; первичное воспроизведение

содержания текста: краткое или подробное с использованием выписанных ранее ключевых предложений.

Основное назначение использования художественного текста – вывод студентов на свободное говорение с привлечением собственной интерпретации излагаемого текста. С этой целью студентам предлагаются вопросы, предполагающие расширенные ответы с привлечением дополнительной информации, связанной с историческими событиями, происходившими, например, в течение 50 лет (с 1759 по 1809 г.) (текст „Unverhofftes Wiedersehen“ von J. P. Hebel) в Швеции, Франции, Пруссии, Польше, Германии.

Для поиска такой информации привлекаются студенты-историки, входящие в состав сборной группы. В качестве группового задания студенты приводят аналогичные примеры из зарубежных и отечественных литературных произведений, а также из кинофильмов и из реальной жизни (невзирая при этом на небольшой жизненный опыт студентов первого курса), преподаватель иностранного языка обращает внимание студентов на их познания в художественной литературе, изученной в школе и прочитанной самостоятельно.

Следует подчеркнуть, что при работе с художественным текстом преподаватель иностранного языка концентрирует внимание студентов на ведущей нравственной идее, заложенной в тексте «Неожиданное свидание», и предлагает студентам высказать свое мнение, свое понимание чистой, верной, настоящей любви, не угасшей в сердце главной героини в течение 50 лет, сравнить и обосновать свое отношение к пропагандируемой странами Западной Европы «свободной любви», не находящей среди большинства населения Земли положительного отклика (речь идет о движении ЛГБТ). При подготовке высказывания студенты могут использовать предложенные преподавателем опоры, слова, словосочетания, клише, необходимые студентам для свободного говорения.

Перед выступлением студентов преподаватель предлагает им не заострять внимание на своих ошибках и в случае отсутствия должного лексического запаса привлекать родной язык с последующим поиском слов в словаре. И в заключение преподаватель предлагает студентам высказать свое мнение по вопросу: „Was scheint Ihnen in dieser Geschichte ungewöhnlich und sonderbar?“ (Что вам кажется в этой истории необычным и странным?). Предлагаем ответы студентов:

- Es erscheint mir ungewöhnlich, dass der Autor den Hauptfiguren keine Namen gegeben hat;
- Ich denke, dass der Autor in dieser Geschichte das Schicksal vieler Bräute, junger Frauen vereint, die ihre geliebten Bräutigame und Ehemänner nicht nur

aufgrund von Unfällen, sondern auch aufgrund von Kriegen auf der ganzen Welt verloren haben.

На заключительной стадии послетекстового этапа студентам предстоит создать собственный текст со своей интерпретацией и привлечением дополнительной информации и весомых примеров.

Таким образом, на занятиях по иностранному языку работа с художественным текстом обогащает духовный мир студентов, расширяет кругозор, способствует формированию коммуникативной иноязычной компетенции. Разработанный комплекс коммуникативных заданий направлен на активизацию мыслительных способностей и порождение иноязычной речи и поддерживает интерес к изучению иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 408 с.
2. Алейникова, О. С. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся посредством овладения навыками мышления высшего порядка / О. С. Алейникова // Специфика преподавания родного и неродного языков в различных коммуникативно-речевых средах : сб. науч. ст. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И. П. Зайцева (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ, 2024. – С. 6–14.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

Е. Н. ДЖУХ

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из проблем современного образовательного процесса многими исследователями выделена его монологизация, которая ведет к передаче готового содержания студенту, трансляции поликультурной информации без личностного социокультурного контекста, что, в свою очередь, не предполагает ориентацию на творческий подход в изучении языка и формировании метапредметных компетенций студентов. Монологизм обучения определяется шаблонностью ответов (или ответов по модели) студентов.

Одним из действенных способов решения этой проблемы выступает процесс формирования метапредметных компетенций студентов языковых специальностей на основе эвристического подхода, в котором доминанта

вопрошания в учебном познании принадлежит студенту, а не преподавателю. Эвристический подход позволяет избежать подобного рода монологического характера образования, трансляции социокультурного опыта и является наиболее эффективным при организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку с целью формирования иноязычной компетенции студентов языковых специальностей, поскольку в основе данных занятий лежит диалог, ситуативное обучение, что указывает на эвристический характер всего образовательного процесса.

Все виды заданий эвристического характера не только развиваются навыки продуктивной речевой деятельности, но и способствуют созданию студентами как коллективных, так и собственных образовательных продуктов, что наиболее адекватно отвечает формированию указанных компетенций.

В контексте данной тематики особый интерес представляет система эвристического обучения на основе диалога [2; 3], поскольку метод эвристических вопросов способствует развитию умения самостоятельно искать, анализировать и выбирать необходимую информацию, преобразовывать ее и делиться ею.

Подтверждением этому служит мнение М. С. Кагана, который говорит о том, что «если в основе традиционного образования как процесса передачи знаний основным средством является монолог, то воспитание личности как формирование ее ценностей может быть эффективным только в диалоге учителя и ученика» [1].

По мнению А. Д. Короля, автора системы эвристического обучения на основе диалога, при осуществлении познавательной деятельности обучающийся сам должен проявить инициативу. Проявлением данной инициативы выступает формулирование им вопросов «внешней среде» на различных этапах учебно-познавательной деятельности [5]. Ключевым пунктом в эвристическом диалоге выступает «вопрошающая деятельность», цель которой заключается во внутреннем мотиве обучающегося к осуществлению деятельности по «задаванию вопросов» [2].

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

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

Особое внимание А. Д. Король уделяет принципу личностного целеполагания, цель которого заключается не только в мотивации обучающихся к творческой деятельности, но и в структурной стабилизации образовательного процесса, а также в диагностике результатов обучения.

По мнению А. Д. Короля, «постановка целей в форме вопроса более эффективна в сравнении с используемой традиционной формой целеполагания, в которой обучающемуся предлагается выбрать из перечня предложенных целей те, которые он считает важными. Подобный выбор внешне заданных целей представляет собой вопрос не самого ученика, а внешний вопрос ученику, что снижает эмоционально-ценностный компонент деятельности обучающегося. В результате подобного отделения знания от незнания проводится глубокий рефлексивный анализ [6, с. 37].

В данном случае студент проявляет осознанность и выступает организатором собственных знаний, руководителем своей учебной деятельности. Эти качества являются одновременно и условием, и результатом осуществления эвристической образовательной деятельности.

Следует отметить, что степень реализации эвристического подхода в учреждениях высшего образования невелика и, к сожалению, используется фрагментарно и эпизодически.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган, М. С. О педагогическом аспекте теории диалога / М. С. Каган // Диалог в образовании : сб. материалов конф., Санкт-Петербург, 23 нояб. 2002 г. – СПб., 2002. – С. 34–40. – (Серия «Symposium» ; вып. 22.).
2. Король, А. Д. Метод эвристического диалога как средство активизации учебно-познавательной деятельности школьников : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Король Андрей Дмитриевич ; Ин-т общего среднего образования РАО. – М., 2002. – 22 с.
3. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения : моногр. / А. Д. Король. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 195 с.
4. Король, А. Д. Секреты эвристического обучения: взгляд на мир другими глазами. Современные подходы к формированию творческой личности, ее индивидуальной образовательной траектории / А. Д. Король // Народная асвета. – 2014. – № 2. – С. 17–20.
5. Король, А. Д. Урок-диалог: как подготовить и провести / А. Д. Король ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос, 2012. – 54 с. – (Серия «Современный урок»).
6. Король, А. Д. Эвристический урок. Результаты, анализ, рефлексии : Как разработать и провести эвристический урок : метод. пособие / А. Д. Король. – Минск : Выш. шк., 2017. – 223 с.

Л. Я. ДМИТРАЧКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональная компетентность как интегративная характеристика (система знаний, умений, навыков, ценностных установок, практического опыта) отражает способность и готовность педагога эффективно решать профессиональные задачи, т. е. продуктивно осуществлять профессиональные функции в «сituативной» педагогической деятельности, что находится в прямой зависимости от личностного развития и самосовершенствования субъекта (В. А. Сластенин, А. В. Хоторской, Ю. Г. Татур, Б. С. Гершунский, В. М. Шепель, Н. С. Ковалева, Н. Г. Маркова и др.). Подчеркнем при этом, что компетенции могут переходить в состояние «компетентности» (структурно состоящей из когнитивной и эмоциональной сфер) только на базе практического опыта деятельности – в процессе учебно-профессиональной деятельности будущего преподавателя иностранного языка, в частности, развития его психических функций, мыслительных способностей, прежде всего.

Термин «развитие» указывает на количественные и качественные изменения индивида в трех областях: физической (рост и изменения тела человека), когнитивной (психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем) и психосоциальной (развитие личности и межличностных отношений) – в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды, продуктом взаимодействия с которой является человек. Обучение становится при этом не только условием, но основой и средством, движущей силой психического и, в целом, личностного развития студента. Обучение деятельностим дополняет процесс трансляции культуры (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Г. П. Щедровицкий и др.). Последнее осуществляется, как известно, путем присвоения исторически выработанных и зафиксированных в культуре форм и способов деятельности. Сам педагог как элемент культуры призван «быть живым носителем определенных деятельности и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче (трансляции) другим людям» [1, с. 201]. При этом обучение (создающее зону ближайшего развития) и развитие (имеющее внутренние законы самодвижения) находятся в единстве. Обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время само опирается на актуальное развитие обучающегося, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству, но сохраняя при этом следующие общие характеристики развития: необратимость, прогресс/ретресс, неравномерность, сохранение предыдущего

в новом, единство изменения и сохранения (Л. С. Выготский, Л. И. Анцыферова, Г. П. Щедровицкий и др.).

Это положение оказывается принципиальным для организации профессионально-личностного становления специалиста и развивающей педагогики в целом, постулирующей необходимость сознательного и систематического (не стихийного) формирования психических деятельности (в особенности, мышления/мыследеятельности) и развития социально-ценостных качеств и свойств обучающихся в ходе освоения ими профессиональных функций и решения учебно-профессиональных задач.

Определяющим фактором развития признаются именно характер и структура той мыслительной деятельности, которую осуществляют студент, и последовательность усложнения этой деятельности в ходе обучения. Это касается не только предметного содержания, но и действий обучающегося по решению задач. Другими словами, система учебно-профессиональных задач должна строиться в последовательности, соответствующей сложности процессов их решения – поэтапно: а) вводиться как средство и условие решения задачи нижележащего уровня; б) отрабатываться как процесс решения особой задачи, безотносительно к задаче нижележащего уровня; в) включаться как особый целостный процесс в решение задачи нижележащего уровня – с целью сознательного усвоения способов решения и формирования соответствующих мыслительных способностей [1, с. 672].

Управление процессом обучения (дидактическая стратегия) реализуется при этом в проблемной ситуации, в структуре которой: а) объект – содержание учебного предмета; б) процедуры, организующие процесс усвоения содержания и способов образовательной деятельности; в) система учебных взаимодействий – совместная деятельность, сотрудничество и створчество; г) процедуры приведения в соответствие первых трех переменных [2]. Ниже представлены 6 классов когнитивной сложности задач, последовательно решаемых обучающимися в перцептивно-мнемических, продуктивно-эвристических и продуктивно-рефлексивных ситуациях [2].

Стратегия репродуктивного обучения реализуется в перцептивно-мнемических проблемных ситуациях. Это 1) *задачи, предполагающие воспроизведение знаний* (задачи на узнавание, воспроизведение фактов, правил, текстов...) и 2) *задачи, предполагающие простые мыслительные операции* (задачи на определение, перечисление, описание, сравнение, упорядочивание фактов, процессов, приемов деятельности, анализ и синтез, обобщение, абстракцию, конкретизацию, определение отношений: причина, следствие, цель, средство, функция, способ и пр.).

Стратегия продуктивного творческого обучения относится к продуктивному типу организации обучения. Она предусматривает совместную дея-

тельность субъектов образовательного процесса как ведущее звено управления и самоуправления учеником, саморегулирование в учебной ситуации, направленные на реализацию и осуществление индивидуальности. Речь идет о проектном управлении (т. е. обучении с помощью задач, которые рационализируют усваиваемое содержание знаний) и рефлексивном управлении, которое связано с выделением и осознанием субъекта познания, вербализацией, анализом и обобщением способов его мыслительной деятельности.

В продуктивно-эвристических и продуктивно-рефлексивных проблемных ситуациях обучающиеся решают: 1) *задачи, предполагающие сложные мыслительные операции* (задачи на трансформацию, перевод, выражение знаков в словах, интерпретацию, индукцию и дедукцию, аргументацию, оценку); 2) *задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение* (задачи на сочинение обозрения, доклада, интерпретацию символов, объяснение с использованием приемов художественного мышления, самостоятельные письменные работы, проекты и пр. – с использованием аппарата логического понятийного мышления); 3) *задачи, предполагающие продуктивное мышление* (задачи на применение на практике, устное и письменное решение проблемных ситуаций, целеполагание и постановку проблемных вопросов, эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных, на базе логического мышления; анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов – моральных поступков, нравственных проблем, процессов смыслополагания; выработку «чувствия ситуации» и поиск интуитивных решений, групповые решения проблем с открытой структурой – учебно-производственных, теоретико-экспериментальных); 4) *рефлексивные задачи* (задачи на освоение рефлексивных процедур по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания, эвристики, построению стратегий совместного и индивидуального решения проблем, выбору способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач, построения письменного текста в научном стиле и др.). Это задачи на осознание и выделение собственных способов когнитивных действий и сознательную разработку когнитивных стратегий в решении проблем, что обеспечивает преобразование, смену позиций личности – ценностных установок социального содержания, смысло- и целеполаганий, эмоциональной готовности и др. Когнитивная рефлексия как систематизация и обобщение уже сформированных когнитивных и учебных умений ведет к саморегуляции собственных когнитивных процедур и далее – к самоорганизации системы способов когнитивной деятельности.

Итак, от стратегии проектного (опережающего) управления процессом обучения (т. е. операционализации усваиваемого содержания с помощью задач) – к рефлексивному управлению процессом обучения, саморегулированию, самоконтролю и самоорганизации деятельности обучающимися.

Не от предметного содержания, а от субъективного опыта – к проблеме, чтобы помочь «рождению» нового знания как личностного конструкта и ценностному самоопределению студента.

Подчеркнем, что именно субъектный опыт (как показатель уровня профессионализма и его составляющих – компетенций) играет определяющую роль в профессиональном становлении специалиста (С. С. Кашлев, И. С. Якиманская, А. В. Торхова и др.). Это осознаваемый опыт пережитого и переживаемого поведения. Речь идет о необходимости постоянного его расширения в процессе учебно-профессиональной деятельности, об усилении личностно-деятельностного компонента содержания профессионального образования. Важно также учитывать тот факт, что объединяют субъектов образовательной деятельности только ее предмет и условия взаимодействия. И в зависимости от того, какие ценности и эталоны образовательной среды осваиваются студентом, переживаются и присваиваются им как личностно значимые, зависит и качество формируемой у него профессиональной деятельности, и уровень активности его собственного «я». Исходной же формой деятельности является ее развернутое выполнение студентом во внешнем (социальном) плане. И только в самом этом процессе – в процессе учебно-профессиональной (лингводидактической) деятельности по освоению ее функций – формируется индивидуальный стиль деятельности.

Отметим, что лишь тесная взаимосвязь субъектного опыта с индивидуальным стилем деятельности обуславливает становление гармоничной индивидуальности специалиста (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, А. В. Торхова и др.), способного и готового использовать устойчивую индивидуально-специфическую систему средств, «личностно значимую модель активности» по созданию оптимальных условий развивающей педагогики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Изд-во шк. культ. полит., 1995. – 800 с.
2. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 77 с.

Л. М. КАЛИЛЕЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЭССЕ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В последнее время в учебном процессе высшей школы наблюдается значительное увеличение доли самостоятельной работы. И это не случайно,

т. к. самостоятельная работа представляет собой способ активного и целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия преподавателя. Более того, самостоятельная работа – это такой вид деятельности, в ходе которой студент, руководствуясь специальными методическими указаниями преподавателя, приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности.

Несмотря на пассивное участие преподавателя в данном процессе, контролируемая самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

В современной системе образования приоритетным становится не передача определенных знаний в той либо иной предметной области, а создание условий для творческого развития личности, для ее более полного выражения, т. к. одним из важнейших качеств современного специалиста является умение систематизировать знания и находить нужную информацию. Будучи творческой деятельностью, направленной на преобразование информации в знание, контролируемая самостоятельная работа охватывает практически все виды и формы учебных занятий, например, подготовку к деловой игре (*role-play*), дебатам и «круглым столам», рецензирование студенческих работ самими студентами, составление глоссариев, работу с видеоматериалами. Одной из таких форм является подготовка и написание эссе по предложенной тематике с последующим обсуждением [1].

Эссе – письменная работа, подразумевающая наличие точки зрения автора и строящаяся вокруг одной идеи – тезиса. Эссе обладает четко выраженной структурой. Эссе-рассуждение (сравнение, противопоставление, классификация, изложение причины-следствия, аргументация) обычно применяется на занятиях по английскому языку.

Эссе может быть представлено следующими типами: повествовательное, описательное, доказательное. Но это деление принято считать условным, т. к. большинство эссе сочетают характерные черты разных типов. Эффективность написания эссе зависит от умения автора выразить свое мнение. Используя аргументы, юмор, преувеличения в эссе, автор убеждает читателя поддержать его мнение. Все, что затрагивает эмоции студентов, может служить хорошей темой для написания эссе, начиная от таких тем, как “*Lifestyle that gives you new, interesting experience*”. Пословицы, высказывания великих людей также могут служить темой письменной работы. Например, “*Where there’s a will, there’s a way*”.

Освоение умений письма включает обучение написанию эссе на заданную тему, что вызывает необходимость формирования следующих умений:

- написать план (простой или развернутый);
- логически построить текст;

- четко выразить причинно-следственные связи;
- выразить цепочку мыслей;
- правильно графически оформить сочинение;
- использовать примеры, объяснения;
- выбрать определенный тип заключения и придерживаться его логики;
- демонстрировать умение пользоваться различными грамматическими средствами и правильным выбором слов;
- писать своими словами, демонстрируя начитанность по теме;
- аргументировать собственное мнение.

В эссе студенты представляют личную интерпретацию фактов, т. е. выражают свои собственные идеи, мнения и чувства.

Написать хорошее эссе трудно, но возможно. Прежде всего, необходимо организовать свои мысли: сформировать свое личное отношение к предложенной теме, составить четкий план действий. Основной проблемой при определении ключевого момента «как писать эссе на английском языке» является неспособность кратко, но грамотно изложить свои мысли. Стиль должен быть публицистическим, с определенным количеством вводных слов, слов, указывающих на мнение автора, и особых выражений, отделяющих один аргумент от другого, и маркирующих порядок следования мыслей *firstly, secondly, to begin with, to make a conclusion...* и т. д. Типичными ошибками обучаемых являются: неполное раскрытие темы при написании эссе, непоследовательность, отсутствие примеров или их недостаточное количество, плохое изложение, грубые ошибки, скучный словарный запас.

Любое эссе состоит из нескольких частей: главные – введение, основная часть и заключение. Во введении необходимо обозначить ключевую мысль, идею или проблему, о которой вы будете говорить в основной части. Во введении необходимо сообщить читателю тему эссе, перефразировав ее, используя синонимы ключевых слов, тем самым показывая, что вы ее осмыслили. Затем следует показать, какую позицию предполагает занять автор. Использование безличных или неопределенно-личных предложений подчеркнет объективность приводимых мнений. Следующие фразы и сочетания можно использовать во вступлении: *Many people think ... but others do not agree. Let us start considering pros and cons of ... (the facts; the advantages and disadvantages of ...). It is generally agreed today that...*

В основной части эссе на английском языке полагается представить какие-либо доводы, доказательства или опровержения вашей основной мысли, которые бы выражали лично ваше мнение по данному вопросу. Можно привести примеры, которые будут иллюстративно отображать точку зрения автора. Лучше использовать простой, но одновременно хороший, грамотный, качественный английский [2].

В заключении необходимо завершить все рассуждения и сделать выводы, которые и будут финальной частью эссе на английском языке.

All in all, To sum up, In conclusion, In summary, In general; it seems important to add/point out/remind that..., the issue / debate is far from. So it's up to everybody to decide whether ... or not. The arguments we have presented ... suggest that ... / prove that ... / would indicate that..., To draw the conclusion, one can say that....

Свободная композиция и непринужденное повествование эссе – это письменная коммуникация с преподавателем. Соответственно, предполагается, что при написании эссе студент мысленно общается с преподавателем, выстраивает с ним внутренний доверительный монолог, в котором нет места намеренно усложненным, неясным, шаблонным построениям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байдикова, Н. Л. Характеристики продуктивной учебной деятельности студентов вузов / Н. Л. Байдикова // Наука и школа. – 2017. – № 6. – С. 85–89.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс : учеб. пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ, 2009. – 234 с.

Т. А. КАЛЬЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ГРУППОВАЯ ФОРМА РАБОТЫ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одна из важнейших задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка сегодня, – обеспечение активной коммуникативной деятельности обучающихся на уроке под руководством преподавателя.

Как известно, сотрудничество между преподавателем и обучающимися осуществляется либо в форме фронтального обучения, групповой работы, работы в паре, либо индивидуальной работы.

Для достижения наибольшей речевой активности обучающихся следует все же чаще использовать групповые формы работы на уроке. С помощью групповой работы можно собирать аргументы, изучать правила грамматики, придумывать историю, заканчивать рассказ и выполнять проекты. Преимущества групповой работы очевидны:

1. Развитие социальных навыков: обучающиеся учатся работать в группе, разрешать конфликты, находить компромиссы и достигать общих целей.

2. Активное участие: работая вместе в группе, все обучающиеся активно вовлекаются в процесс обучения и могут вносить свой вклад, используя свои индивидуальные сильные стороны и способности.

3. Развитие командной работы: в ходе групповой работы обучающиеся учатся эффективно работать в команде, разделять задачи, поддерживать друг друга и сообща находить решения.

4. Разнообразные точки зрения: посредством обмена мнениями в группе можно объединить различные точки зрения, идеи и подходы к решениям, что может привести к более глубокому пониманию содержания обучения.

5. Отсутствие страха и комплексов.

Групповую работу на уроке важно тщательно планировать, чтобы гарантировать активное участие всех обучающихся при выполнении задания и получение ими пользы от сотрудничества. В помещении необходимо создать пространство для движения. Кроме того, при реализации групповой работы на уроке преподаватель должен быть готов прийти на помощь в любое время, должен все видеть, корректировать, поэтому ему необходимо ходить от группы к группе, помогать и отвечать на вопросы. Результаты работы должны быть представлены в конце урока.

При планировании групповой работы необходимо учитывать и возможные недостатки, к которым можно отнести:

- использование родного языка обучающимися;
- шум.

Вызывает трудности и этап формирования групп, для которого обычно предусмотрены следующие варианты:

- случайно;
- по предпочтениям/симпатиям (кто с кем дружит);
- по социальным ролям в группе (кто доминирует, кто сдержан);
- в зависимости от уровня владения языком обучающимися.

На наш взгляд, лучше использовать при формировании групп различные альтернативы:

1. Самая быстрая и наименее сложная форма разделения групп – это расчет по номерам: Вы хотите образовать три группы и обучающиеся по очереди считают 1, 2, 3, 1, 2, 3. Те, у кого одинаковый номер, образуют группу.

2. Можно раздавать цветные карточки, и каждый, кто вытянул красную/синюю/зеленую карту, работает вместе.

3. Можно использовать открытки, которые необходимо предварительно разрезать, а обучающиеся должны составить пазл и найти соответственно свои группы.

4. По жребию. В коробочке могут находиться геометрические фигуры, изображения животных, растений. Ученики по очереди вытаскивают предметы и делятся на группы по общему предмету.

5. По ролям или предпочтениям. Например, учитель заранее предлагает несколько вариантов и каждый обучающийся выбирает тот, который ему ближе (Германия, Англия, Франция, Беларусь; Восток, Запад, Север, Юг; банан, слива, яблоко, груша и т. д.).

Чтобы групповая работа была успешной и чтобы иметь возможность контролировать взаимодействие между обучающимися, имеет смысл определить роли в группах до начала работы. Данные роли учитывают различные личностные особенности учащихся и не позволяют только лучшим исполнителям доминировать в групповом обсуждении. К таким ролям в группе относятся: ведущий, тайм-менеджер, наблюдатель, секретарь, журналист (рисунок) [1, с. 70].

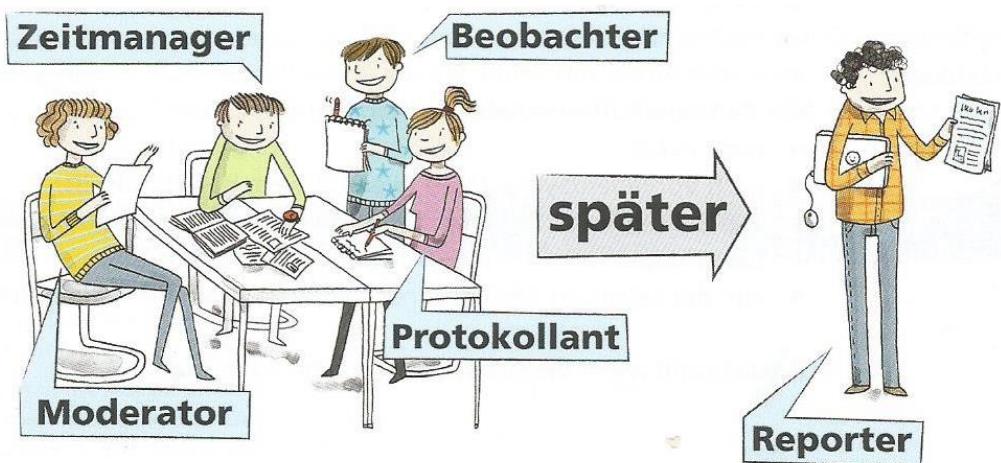


Рисунок – Распределение ролей в группе на уроке иностранного языка

Ведущий зачитывает задание вслух и задает вопросы преподавателю, если что-то не понятно. Он координирует обсуждение и добивается при возникновении разных идей одного пути решения проблемы. Ведущий также следит за тем, чтобы в группе было хорошее взаимопонимание, т. е. чтобы все участвовали в работе, а не доминировали только одни и те же члены группы. Он предоставляет право выступать отдельным членам группы, дает сигнал к выступлению или останавливает слишком длинную речь.

Секретарь записывает наиболее важные промежуточные результаты и пути решения, чтобы членам группы было ясно, почему и когда было принято общее решение.

Наблюдатель отмечает «со стороны», где были проблемы в групповой работе (сложность задания, уровень владения языком, споры в группе, доминирование/отсутствие сотрудничества со стороны отдельных членов группы) и что ему особенно понравилось. В конце урока он делает

небольшой анализ и сообщает группе, почему некоторые задачи были выполнены лучше, чем другие.

Тайм-менеджер следит за тем, чтобы соблюдалось заданное время.

Журналист представляет результаты работы группы в классе. Это могут быть иллюстрации, плакаты, текст, рабочие листы или презентации.

Таким образом, идеальный размер группы – от 4 до 6 участников, чтобы у каждого члена группы были своя роль и свое задание. Для больших групп можно также раздать дополнительные ролевые карточки нескольким участникам.

Благодаря целенаправленному использованию групповой работы преподаватель может создать динамичную и интерактивную среду обучения, способствующую индивидуальному развитию, социальному обучению и сотрудничеству между учащимися.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Funk, H. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, Ch. Kühn, D. Skiba [et. al.]. – München : Klett-Langenscheidt, 2014. – 184 S.

Е. С. КОЗИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСВОЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ

Как известно, процесс освоения второго (неродного) языка сопровождается преодолением значительного числа трудностей, среди которых главной следует признать усвоение иноязычных языковых единиц. Процессы овладения неродным языком в учебной ситуации находятся под воздействием множества факторов, включая возраст, уровень образования, степень владения родным языком, уровень начитанности, а также индивидуальные особенности психики и эмоциональный настрой. Таким образом, в центре внимания исследователей, изучающих проблемы овладения иностранным языком, оказывается личность обучающегося, со своими уникальными характеристиками, мыслями и переживаниями.

Ключевыми направляющими для современного педагога служат стандарты общего образования, которые подчеркивают необходимость реализации личностно ориентированного, культурно-исторического и системно-деятельностного подходов. Эти подходы направляют деятельность педагога на развитие качеств личности, соответствующих требованиям информационного общества, а также на формирование универсальных учебных

действий (далее – УУД), что является ключевым для достижения планируемых результатов: как личностных, метапредметных, так и предметных [1, с. 27]. В соответствии с данными требованиями, преподавателю необходимо акцентировать внимание на развитии способности обучающихся «работать» с информацией как в устной, так и в письменной форме. В этом контексте приоритетной, по А. Н. Леонтьеву, становится речевая деятельность, а не учебная. Признание речевой деятельности как приоритетной меняет стратегическое направление в образовании: психологический подход уступает место психолингвистике [2, с. 20].

В контексте теории деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым, анализируется понятие интериоризации как процесса переноса внешних действий во внутренний, умственный план [2, с. 208], что играет ключевую роль в усвоении языковых моделей, включая словообразовательные механизмы. Этот процесс предполагает, что внешняя деятельность, связанная с восприятием, анализом и воспроизведением языковых структур, постепенно трансформируется во внутренние когнитивные операции. В случае словообразования это означает, что студенты сначала осваивают внешние, наблюдаемые модели словообразования (например, анализ текстов или выполнение заданий), а затем переносят эти действия в свой внутренний план, где они становятся автоматизированными и бессознательными. Кроме того, это может способствовать формированию металингвистической компетенции – способности осознанно анализировать и использовать языковые структуры, что особенно важно для студентов, изучающих иностранный язык, т. к. позволяет им не только усваивать готовые словообразовательные модели, но и создавать новые языковые единицы в соответствии с уже усвоенными правилами языка.

Существует ряд исследований, в которых показана зависимость формирования языковой способности (или ее фрагментов) от социального опыта личности. В таком случае процесс социализации студентов рассматривается в целом как интериоризация социокультурных и профессиональных ценностей, а эффективность этого процесса может достигаться только путем лингвистической и психологической адаптации.

Лингвистическая адаптация основана на учете следующих различий [3]:

- этническая дифференциация;
- страноведческая дифференциация;
- региональная дифференциация;
- аксиологическая дифференциация (три варианта – иностранный язык как самостоятельная ценность, как необходимое средство приобретения профессии и как препятствие в приобретении профессии);
- профессиональная дифференциация (приоритеты внутри выбранной профессии влияют на предпочтения в усвоении языка).

Все перечисленные факторы влияют на процесс восприятия речи, который характеризуется несколькими ключевыми аспектами. Во-первых, акустическая восприимчивость определяет способность различать звуки и интонации, что зависит от фонетических особенностей языка. Во-вторых, когнитивные навыки, включая память и внимание, играют важную роль в обработке информации, в то время как лексические и грамматические навыки обеспечивают понимание языковых единиц и структур предложений, а контекстуальное восприятие, соответственно, позволяет интерпретировать их значения в зависимости от ситуации, при этом эмоциональная реакция может как облегчать, так и затруднять понимание языковых единиц и моделей. Наконец, межкультурная восприимчивость способствует учету культурных нюансов, влияющих на интерпретацию речи. Эти характеристики взаимосвязаны и определяют эффективность восприятия иностранной речи студентами в учебном процессе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 152 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
3. Михайленко, О. И. Проблемы адаптации иностранных студентов-психологов и педагогов к учебе в российском вузе (на примере КБГУ) / О. И. Михайленко // Актуальные вопросы современного образования : сб. науч. тр. – 2024. – № 1. – С. 127–130. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii> (дата обращения: 05.02.2025).

И. П. КОРОЛЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Изучение иностранных языков представляет собой процесс длиною в жизнь. В первые годы освоения языка закладывается только основа для последующего самостоятельного развития языковых умений и навыков, для расширения лексико-грамматического знания в рамках работы над изучаемым языком. Модель изучения двух и более языков целесообразно рассматривать не как отдельные дисциплины со своими целями, задачами и особенностями, а как одно целое, принадлежащее к одному полю работы.

Вопросы обучения второму иностранному языку в вузе неоднократно привлекали внимание исследователей в области теории и практики преподавания иностранных языков. По окончании обучения определяется сте-

пень сформированности языковой и коммуникативной компетенций и уровень владения изучаемыми иностранными языками. Обучение грамматическому аспекту иноязычной речи на занятиях по второму иностранному языку должно быть ориентировано на учет лингвистического опыта студентов, изучающих английский язык как первый иностранный. Процесс обучения немецкой грамматике протекает более результативно при условии учета специфических особенностей грамматических категорий в трех контактирующих языках [1]. Оптимальную организацию процесса формирования иноязычной грамматической компетенции обеспечивает подход к обучению, который сочетает в себе черты сопоставительного, коммуникативного и когнитивного методов.

На примере изучения первого иностранного языка, обучающиеся уже знают основные правила по запоминанию новых лексических единиц, обладают навыками работы с незнакомым текстом, определенными учебными стратегиями и техниками, имеют лингвострановедческие знания, владеют техникой выполнения наиболее распространенных упражнений, владеют приемами самостоятельной, парной, групповой форм работы. Обучающиеся могут сравнивать языковые явления, находить аналогии, делать собственные обобщения. Они обладают учебными умениями, которые облегчают процесс усвоения. Именно поэтому главный методический принцип в обучении второму иностранному языку можно определить, как коммуникативно-когнитивный, причем когнитивный аспект подчинен коммуникативному. Это подчинение обнаруживается там, где необходимо найти какие-либо аналогии, которые ускорят и облегчат усвоение. Развитие коммуникативного сознания сопровождается расширением его когнитивного пространства. У человека, изучающего несколько иностранных языков, когнитивное пространство достаточно гибкое, т. е. языковая картина мира собственного языка становится более насыщенной, обогащается новообразованиями в виде интегрированных когнитивных структур. Чаще всего, изучая второй иностранный язык, обучающиеся имеют представления и о культурных различиях стран. Таким образом, изучение второго иностранного языка начинается не с нуля, а является продолжением в расширении языкового пространства путем изучения нового иностранного языка.

Ни для кого не является секретом, что не в каждом иностранном языке идеалом языковой компетенции является достижение уровня носителя языка. Уровень владения в отдельных языках может быть различным. В дидактике трансфер языков больше не рассматривается как источник ошибок. Он рассматривается как положительный фактор, использующий знания в области английского языка для изучения немецкого.

Кроме того, при обучении грамматике необходимо использование эффективных приемов усвоения грамматических категорий и явлений немец-

кого языка как второго иностранного, принятых в сознательно-контрастивном и коммуникативно-когнитивном подходах. По мнению Т. А. Лопаревой важным представляется использование рационального комплекса грамматически направленных упражнений, учитывающий преимущества каждого из подходов [1].

Особую сложность при обучении грамматике немецкого языка представляют вопросы синтаксиса сложноподчиненного предложения. В изданных учебно-методических пособиях по практической грамматике современного немецкого языка представлен комплекс упражнений по каждому типу придаточных, входящих в структуру сложноподчиненного предложения (времени, места, условия, причины, цели, уступки и т. д.). Сопоставительный подход оказывается наиболее эффективным, например, при сравнении временных придаточных английского и немецкого языков и анализе соответствующих темпоральных союзов в обоих языках.

Немецкий в отличие от английского языка имеет более богатую морфологию. Однако для русскоязычных обучающихся многообразие морфологии является менее сложным для понимания, чем для людей, чей родной язык не знает флексий. База английского языка поможет изучающим немецкий быстрее овладеть следующими грамматическими явлениями: фиксированный порядок слов в простом предложении, три формы глагола, образование прошедших времен в немецком языке, формальное подлежащее в безличных предложениях и страдательных конструкциях, необходимость наличия глагола-связки, понятие модальности и специфика употребления модальных глаголов, грамматические особенности выражения степеней сравнения прилагательных, образование повелительного наклонения, построение вопросительного предложения, наличие определенного и неопределенного артикла.

Конечно, грамматические явления в немецком и английском языках не совпадают полностью, но наличие общих черт ускоряет процесс понимания и усвоения материала. Из всего этого следует, что знания и навыки, полученные в ходе изучения первого иностранного языка, являются дополнительным опорным материалом, с помощью которого очень удобно не только проводить аналогии, акцентировать внимание на различиях между языками, ускорять процесс изучения второго иностранного языка, но и обогащать знания первого иностранного, а также открывать новые границы родного русского.

Таким образом, эффективное обучение грамматике немецкого языка как второго иностранного чрезвычайно важно для успешного формирования лингвистической и коммуникативной компетенций студентов языкового факультета и должно опираться на их языковой опыт.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лопарева, Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии: специальный вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лопарева Татьяна Анатольевна ; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2006. – 24 с.

О. Н. КРЮЧКОВА

Россия, Москва, МГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ “AUDIO-REPORTAGEN” ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО (НЕМЕЦКОГО) ЯЗЫКА (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ)

Современные методики обучения иностранным языкам акцентируют внимание не только на изучении грамматических конструкций и лексических единиц, но и в особенности на развитии коммуникативных умений, позволяющих обучающимся вести свободный диалог в различных ситуациях. Особенno важно развитие таких навыков при изучении второго иностранного языка, где количество учебных часов зачастую ограничено, что препятствует полноценному освоению материала. Одним из эффективных инструментов для компенсации этого недостатка является использование аутентичных аудиоматериалов, в частности “Audio-Reportagen”, позволяющих создать условия для естественного языкового взаимодействия.

В последние десятилетия коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка стал основополагающим, т. к. он ориентирован на моделирование речевых ситуаций, приближенных к реальным условиям общения. Важной составляющей этого подхода является развитие речевой компетенции, включающей в себя не только способность формулировать мысли на иностранном языке, но и умение адекватно воспринимать информацию и адаптироваться к различным коммуникативным условиям.

Коммуникативная компетенция (далее – КК) являлась целевым ориентиром коммуникативного подхода, царившего в методике в 1980–1990-х г., хотя она не утратила своей значимости и по сей день. Данная компетенция предполагает владение обучающимися технологиями устного и письменного общения на иностранном языке, а также изучение социокультурного аспекта иностранного языка. Исследователи выделяют в среднем от четырех до шести компонентов КК, акцентируя наличие лингвистической (языковой и речевой), прагматической, стратегической, дискурсивной и социокультурной субкомпетенций (И. Л. Бим, Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова, J. A. van Ek, Common European Framework и др.) [3, с. 67–68]. В состав

коммуникативной компетенции входит речевая компетенция и в трудах Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина под речевой компетенцией понимается «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [1, с. 251]. Речевая компетенция подлежит усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка и традициями культуры этого языка. Содержание речевой компетенции для разных уровней и этапов обучения зафиксировано в государственных образовательных стандартах.

В практике преподавания второго иностранного языка развитию речевой компетенции на занятиях способствует использование аудиоуроков “Audio-Reportagen”. Данные аудиоуроки представляют собой статьи с актуальными новостями из повседневной жизни по темам: общество, культура, спорт, политика, традиции и др. Изучение страноведения и активного словарного запаса с помощью статей о различных профессиях, хобби, проблемах и привычках жителей Германии. В текстах представлены еженедельные актуальные темы с адаптивной лексикой, после каждого текста есть интерактивные задания на вокабуляр и грамматику. Данные аудиоуроки предназначены для профессионального уровня владения иностранным языком (С1). Преподаватель выбирает аудиоурок в соответствии с тематикой занятия и речевой задачей. Аудиоурок состоит из аудиотрека и упражнений, которые включают в себя упражнения на закрепление лексического и грамматического материала по прослушанному фрагменту. Данные аудиоуроки “Audio-Reportagen” позволяют обучающимся погрузиться в актуальные проблемы и новости страны изучаемого языка, прослушивать речь на изучаемом языке, адаптируя ее в соответствии со своим уровнем восприятия [2, с. 84]. Обучающиеся прослушивают аудио, выполняют задания и дискутируют на поставленную проблему в тексте. Прослушанные аудио позволяют студентам представить свое мнение к той или иной проблематике, привести аргументы и доводы. Использование “Audio-Reportagen” на занятиях по практическому курсу второго иностранного языка (немецкого) способствует повышению уровня восприятия устной речи, развитию навыков аргументированного высказывания и совершенствованию аудитивных стратегий. Данные материалы представляют собой аудиорепортажи, отражающие реальные ситуации повседневной жизни в Германии. Включение их в учебный процесс позволяет студентам не только адаптироваться к звучанию аутентичного языка, но и освоить актуальную лексику и грамматические структуры в естественном контексте.

Применение “Audio-Reportagen” в преподавании включает несколько ключевых этапов: предварительное ознакомление с тематикой репортажа,

прогнозирование содержания, первичное прослушивание с выделением ключевых идей, выполнение заданий на детальное понимание и анализ языковых средств, а также итоговое обсуждение материала в формате дискуссии или дебатов. Данный подход стимулирует когнитивную активность студентов и способствует формированию межкультурной компетенции.

Применение аудиорепортажей в преподавании практического курса немецкого языка демонстрирует значительное повышение уровня речевой компетенции студентов. Они приобретают навыки восприятия беглой и естественной речи, формируют умение аргументировать свою точку зрения и взаимодействовать с носителями языка в аутентичной среде. Дополнительно, регулярное использование таких материалов повышает мотивацию обучающихся, поскольку они работают с актуальными и социально значимыми темами, что делает процесс изучения языка более увлекательным и эффективным.

Таким образом, интеграция “Audio-Reportagen” в образовательный процесс способствует достижению высоких результатов в развитии речевой компетенции студентов. Данный метод обучения позволяет не только совершенствовать навыки аудирования и говорения, но и глубже погружаться в культурную и социолингвистическую реальность страны изучаемого языка, что особенно важно при подготовке специалистов, владеющих немецким языком на профессиональном уровне. При организации занятия на основе коммуникативного подхода с помощью данных аудиоуроков преподаватель может устроить дискуссию или дебаты, тем самым вовлечь в процесс обучения всех студентов и данные методы способствуют развитию речевой компетенции. Студенты не только слышат иноязычную речь (продуктивный метод), но и, используя адаптивную лексику, думают и говорят на иностранном языке (репродуктивный метод). Использование аудиоуроков “Audio-Reportagen” в образовательном процессе оказывает влияние на успешное овладение студентами навыками иноязычного общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тарева, Е. Г. Особенности межкультурной коммуникативной компетенции выпускников языкового вуза / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова // Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики : коллектив. моногр. : отв. ред. Е. Г. Тарева. – М. : СПб : Нестор-История, 2020. – С. 60–75.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Kryuchkova, O. Some aspects of multimedia technology as a means of improving the quality of foreign language teaching / O. Kryuchkova // Studies in Linguistics, Culture and FLT. – 2020. – Vol. 8, № 3. – P. 81–88. – URL: https://silc.fhn-shu.com/images/issues/2020/SILC_2020_Vol_8_Issue_3_081-088_8.pdf (date of access: 23.01.2025).

Д. А. ЛАВРЕНТЬЕВ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Искусственный билингвизм представляет собой сложный многоуровневый процесс овладения иностранным языком в искусственной учебной среде. В отличие от естественного билингвизма, формирующегося в условиях постоянного языкового взаимодействия, искусственный билингвизм требует систематизированного подхода, осознанных волевых усилий и применения специализированных методик. Существенное влияние на его формирование оказывают когнитивные способности учащегося, его мотивация, интенсивность учебного процесса, а также специфика языковой среды, в которую он вовлечен.

Процесс становления искусственного билингвизма проходит в несколько последовательных этапов, каждый из которых характеризуется своими особенностями и требованиями [1]. На предречевом этапе, который может длиться до шести месяцев, формируется базовое понимание языка за счет восприятия фонетических и интонационных особенностей. В это время у обучающегося развивается пассивный словарный запас, который может насчитывать до 500 слов. Однако активное использование языка на данном этапе ограничено — часто наблюдается так называемый «период молчания», в течение которого обучаемый практически не говорит, но постепенно адаптируется к звучанию иностранной речи, приобретает базовые навыки восприятия устной информации и учится ориентироваться в различных контекстах речевых ситуаций.

На раннеречевом этапе, который охватывает период от шести месяцев до года, начинается активное освоение элементарных структур языка. В этот период обучающийся начинает использовать короткие фразы, что сопровождается увеличением словарного запаса до 1000 слов. Понимание контекста играет ключевую роль: обучающиеся учатся интерпретировать высказывания, полагаясь на интонационные, невербальные и лексические подсказки. Этот этап сопровождается многочисленными ошибками, особенно в области грамматики и фонетики, однако в целом субъект способен к простейшему коммуникативному взаимодействию.

Речевой этап проявляется в переходе к более сложным языковым структурам. На этом уровне активно формируются навыки построения предложений, обогащается словарный запас, который может достигать до 3000 слов. В речи начинают появляться более сложные грамматические конструкции, однако интерференция родного языка остается выраженной.

Именно на этом этапе закладывается фундамент для дальнейшего развития языковой компетенции, поэтому важно уделять внимание совершенствованию произношения, корректности грамматических структур и увеличению объема воспринимаемой информации.

Пороговый уровень владения языком наступает примерно через год после активного использования речи. На этом этапе человек приобретает способность выражать собственные мысли, обсуждать сложные темы и даже начинать думать на иностранном языке. Одной из важнейших характеристик данного уровня является возможность спонтанной неподготовленной коммуникации, что свидетельствует о формировании автономного языкового поведения. Качественно совершенствуется навык аудирования, снижается количество ошибок в речи, что значительно приближает обучающегося к уровню носителей языка.

На продвинутом уровне владения, который формируется в среднем за 5–10 лет активного использования языка, достигается высокая степень беглости речи. Ошибки в грамматике становятся минимальными, уровень понимания приближается к уровню носителя. Билингв способен к полноценному профессиональному и академическому взаимодействию, успешно анализирует информацию и воспринимает сложные тексты. Однако даже на этом уровне продолжается процесс совершенствования речевых навыков, поскольку владение иностранным языком остается динамичным и требует постоянного практического применения.

В отечественной лингвистической традиции билингвизм классифицируется в зависимости от уровня владения языком. Выделяются рецептивный билингвизм (понимание речи без активного использования), репродуктивный билингвизм (воспроизведение готовых речевых моделей, например, на основе аудиоматериалов) и продуктивный билингвизм (создание оригинальных устных и письменных текстов).

Одним из ключевых факторов, определяющих успешность формирования искусственного билингвизма, является мотивация. Интегративная ориентация, положительное отношение к носителям языка, низкий уровень языковой тревожности и развитая когнитивная гибкость способствуют более быстрому и эффективному овладению иностранным языком. Языковая тревожность, напротив, может существенно замедлить процесс освоения языка, снижая уверенность в собственных силах и ограничивая коммуникативные инициативы [2].

Формирование искусственного билингвизма включает развитие вторичной языковой личности, когнитивных и прагматических аспектов. В процессе становления вторичной языковой личности обучающийся осваивает новый способ мышления, формирует специфическую языковую картину мира и развивает способность к межкультурной коммуникации.

Этот процесс усиливается по мере увеличения языкового опыта и активного взаимодействия с носителями языка.

Билингвы обладают рядом когнитивных преимуществ, включая повышенный уровень верbalного интеллекта, оперативную память и способность к многозадачности. Их семантическое восприятие отличается открытостью к новому опыту, гибкостью и высокой степенью адаптации. Эти особенности оказывают влияние не только на их языковое поведение, но и на общий уровень интеллекта и профессиональные навыки.

Влияние искусственного билингвизма на когнитивные функции является предметом активных научных исследований. Согласно последним данным, владение двумя и более языками способствует улучшению концентрации внимания, развитию аналитического мышления и ускорению обработки информации. Эти навыки приобретают особую значимость в современном мире, где высокая скорость информационного обмена требует от человека гибкости, адаптивности и способности быстро ориентироваться в новых ситуациях.

Таким образом, искусственный билингвизм представляет собой сложный и многогранный феномен, включающий когнитивные, психологические и социокультурные аспекты. Он оказывает значительное влияние на личность обучающегося, способствуя расширению его коммуникативных возможностей, формированию нового типа мышления и углублению межкультурных компетенций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Krashen, S. The natural approach: Language acquisition in the classroom / S. Krashen, T. Terrell. – Hayward, CA : Alemany Press, 1983. – 196 p.
2. Gardner, R. Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition / R. Gardner // Canadian Psychology/Psychologie Canadienne. – 2000. – № 41 (1). – С. 10–24. – URL: https://www.researchgate.net/publication/232568520_Correlation_causation_motivation_and_second_language_acquisition (date of access: 21.02.2025).

LI MINGYUE

China, Anhui, Anhui University

THE USE OF GAME-BASED TEACHING METHODS IN CHILDREN'S CHINESE LEARNING

This report explores the application of game-based teaching methods in Chinese language instruction for children aged 11–13, focusing on students in Belarusian junior high schools. Grounded in cognitive development theory, constructivist learning theory, and motivation theory, the study demonstrates how

game-based strategies enhance engagement, comprehension, and retention of Chinese characters. Practical examples from HSK Level 3 instruction illustrate the effectiveness of these methods in addressing cognitive and motivational challenges unique to young learners. The findings highlight the transformative potential of game-based learning in foreign language education.

Teaching Chinese as a foreign language to children presents distinct challenges, including abstract character systems, complex grammar, and limited student motivation. Students at this stage have significant differences in learning characteristics compared with adults. From the cognitive dimension, their development is still in the transition period from the concrete operational stage to the formal operational stage. The traditional single teaching method of lecturing is extremely likely to make them fall into a boring learning experience, thus leading to the lack of learning interest and the decline of learning motivation. When teachers only use the method of traditional instruction to convey knowledge, students often show inattentiveness and low participation in class. In terms of classroom behavior, students of this age are lively and active, and it is difficult for them to concentrate for a long time. They are prone to being distracted, whispering to each other, or even being mischievous in class. This urgently requires teachers to use teaching methods full of fun and interactivity to create a positive and active classroom atmosphere, effectively attract and maintain students' attention, and stimulate their learning enthusiasm.

Theoretical basis of the game-based teaching method in Chinese language teaching for children's classes comprises several theories:

- *Cognitive Development Theory* (Piaget). Children aged 11–13 are transitioning from concrete to abstract thinking but remain reliant on visual and experiential learning. Games provide tangible contexts for abstract concepts (e. g., dynamic stroke-order animations for characters), bridging the gap between perception and understanding.

- *Constructivist Learning Theory* (Vygotsky). Games scaffold learning within students' "zone of proximal development", offering challenges that are achievable with peer or teacher support. For example, collaborative character-recognition competitions foster incremental mastery of Hanzi.

- *Motivation Theory* (Krashen). The "affective filter hypothesis" posits that low-anxiety environments enhance language acquisition. Games reduce stress through playful competition (e. g., timed reading challenges) while stimulating intrinsic motivation via rewards and social interaction.

Games can be effectively used in teaching different aspects of the Chinese language to non-native speakers – children aged 11–13. In this paper we will discuss the application of games in Chinese character teaching and

Chinese Character Teaching:

1. What's Missing game. Use a nine-square grid to present nine Chinese characters. Each time, one Chinese character is randomly hidden, and students are required to quickly identify and say the missing character within a short time. This game mode mainly focuses on training students' instant memory ability. By quickly identifying and strengthening the memory of the shape of Chinese characters, it deepens students' cognitive and grasp of the external features of Chinese characters. For example, when the nine Chinese characters in the grid are 大 (dà, big), 小 (xiǎo, small), 上 (shàng, up), 下 (xià, down), 天 (tiān, sky), 地 (dì, earth), 人 (rén, person), 口 (kǒu, mouth), 手 (shǒu, hand), and the character 人 (rén) disappear, students need to rely on their keen observation and short-term memory to accurately say the missing character, so as to improve their sensitivity to the shape of Chinese characters. This game design is in line with the relevant concepts of Chinese character teaching games in Techniques and Games for Chinese Language Classroom Teaching edited by Zhou Jian. It helps students strengthen their memory of Chinese characters through simple and interesting ways.

2. Blurred Chinese Character Recognition. Use PPT technology to cover Chinese characters with a semi-transparent glass picture, making the display effect of Chinese characters blurred. Students need to accurately recognize the blurred Chinese characters and write them out by relying on their careful observation and familiarity with the structure and strokes of Chinese characters. This game aims to cultivate students' precise observation ability of the details of Chinese characters, improve their ability to recognize Chinese characters under complex visual information, and strengthen their in-depth cognition of the form of Chinese characters.

3. Completing Chinese Characters with Missing Components. Use the method of picture occlusion to hide a part of the components of a Chinese character. Students infer the occluded part according to the remaining part presented and complete it into a complete Chinese character based on their mastery of the knowledge of Chinese character structure. For example, when the 日 (rì, sun) radical of the character 晴 (qíng, sunny) is occluded, students can accurately complete it into the complete character 晴 (qíng) through their understanding of the characteristics of the pictophonetic structure of Chinese characters, and further deepen their understanding and application of the structural types of Chinese characters (such as pictophonetic, associative compound, etc.).

4. Chinese Character Recognition Competition. Divide students into two teams. They take turns to read out the Chinese characters presented on the PPT in turn. Each Chinese character corresponds to a different random score according to its difficulty coefficient. After the specified number of rounds, the total scores

of the two teams are counted, and the team with the higher total score wins. This competitive form fully stimulates students' competitive awareness and team co-operation spirit, prompting students to actively improve the accuracy and speed of Chinese character recognition in a tense and exciting atmosphere and enhance their proficiency in mastering the pronunciation of Chinese characters.

5. Chinese Character Guessing Game in Words. Show nine words to students. After students briefly memorize the words, cover the words with pictures. Students take turns to guess the Chinese characters in the words in turn. Within the specified time limit, count the number of Chinese characters guessed by each student, and the student who guesses the most wins. This game not only examines students' familiarity with words but also strengthens students' memory and understanding of Chinese characters in the context of words through the recall and guessing of Chinese characters in words.

According to our practical experience, game-based methods prove to be highly effective in teaching Chinese characters as they address three key barriers in children's Chinese learning:

1. Cognitive Load: Games break complex content into manageable, interactive tasks.
2. Motivation: Playful elements (e. g., points, teamwork) sustain interest.
3. Classroom Dynamics: Structured games minimize off-task behavior by channeling energy into learning.

Game-based teaching transforms Chinese language instruction by aligning pedagogy with children's developmental needs. Empirical evidence from Belarusian classrooms confirms its efficacy in enhancing engagement, comprehension, and retention. Educators are encouraged to integrate these methods while refining designs through iterative feedback. Further studies should examine long-term impacts and cross-cultural applicability.

Ю. С. МАЖАРА

Беларусь, Минск, ВА РБ

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В современном динамичном мире огромное значение иностранного языка не вызывает сомнений. Во время мировой интеграции иностранный язык становится важным инструментом, который помогает молодым специалистам найти достойное место в нише престижных профессий. Английский язык давно признан всеобщим языком коммуникации

и делопроизводства. То же самое можно сказать и о значении иностранного языка в военной сфере. Понимание и использование иностранного языка позволяет эффективно осуществлять такие элементы профессиональной деятельности, как установление связей с зарубежными военными экспертами, изучение современных образцов военной техники, а также совместное участие в военных учениях с зарубежными специалистами.

Самостоятельная работа будущего военного специалиста, несомненно, является неотъемлемым компонентом обучения иностранному языку. Во время самостоятельной работы осуществляется формирование умений и навыков, а также возникает заинтересованность в предмете. Целью самостоятельной работы курсантов является формирование умений без посторонней помощи решать коммуникативные задачи, а также способность самостоятельно планировать и осуществлять свою деятельность.

Рассмотрением вопросов, связанных с самостоятельной работой обучаемых, занимались П. И. Пидкастый, Н. И. Пирогов, Н. В. Басова, Е. В. Павлова и др.

Учитывая тот факт, что в неязыковых вузах количество аудиторных часов по сравнению с языковыми вузами значительно меньше, самостоятельная работа по иностранному языку у курсантов Военной академии приобретает значительную актуальность. Согласно ежедневному распорядку дня у курсантов есть возможность заниматься самостоятельной подготовкой к различным учебным предметам, включая иностранный язык, по четыре часа ежедневно, таким образом, при наличии мотивации и заинтересованности обучаемые могут уделить достаточно времени самостоятельной работе по иностранному языку.

Основным требованием самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе является то, что преподавателю необходимо точно формулировать задания. Они будут эффективны и доступны, будут соответствовать уровню обучаемых, а также содержать элементы проблематичности и новизны. Как показывает практика, далеко не всем курсантам интересно работать с типовыми заданиями, поэтому преподавателю необходимо подбирать упражнения, содержащие креативную направленность, которые требуют особого подхода к их исполнению в соответствии с профессиональной областью деятельности обучаемых. При этом самостоятельная работа должна опираться на информацию и сведения, полученные в ходе учебных занятий не только по иностранному языку, но и по профильным предметам. При данных условиях будет стимулироваться мотивация, и самостоятельная работа будет более эффективной. Также обязателен регулярный контроль со стороны преподавателя как на промежуточных этапах, так и на заключительной стадии. При этом формы контроля могут быть следующими: подготовка презентаций, рефератов, эссе

на заданные темы, реферирование текстов и статей на военную тематику, изучение учебных пособий по грамматике или чтению, участие наиболее подготовленных курсантов в составлении тестовых заданий и многое другое. Осуществление непрерывного контроля дает возможность мониторить объем знаний, приобретенных обучаемыми за время самостоятельной работы, а также позволяет сократить количество ошибок, допущенных курсантами.

Таким образом, самостоятельная работа представляет собой неотъемлемый важный компонент образовательного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе. Навыки самостоятельной работы дают возможность развивать когнитивную деятельность курсантов в ходе разрешения профессиональных проблем, содействуют становлению полноценного, конкурентоспособного профессионала в военной сфере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронкина, Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности / Н. М. Андронкина // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2001. – С. 150–160.

Л. М. МАКСИМУК¹, А. З. ЗЕНЧЕНКО²

¹Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

²Беларусь, Минск, БГУ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

В современной практике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе преподаватель практически не сталкивается с ситуацией, когда обучающийся не имеет опыта их изучения. В этом плане важным фактором в достижении успеха при изучении иностранного языка является мотивация. Студенты, имеющие более высокий уровень иноязычной подготовки, более мотивированы, потому что обладают положительным опытом изучения иностранного языка.

В процессе проведения учебного занятия при рассмотрении нового языкового материала студенты часто спрашивают, насколько эти знания пригодятся им в реальных ситуациях общения. Повысшая свой уровень владения иностранным языком, студенты чувствуют практическую пользу приобретаемых ими знаний и умений. В случае изучения языковых тонкостей наблюдается некоторое падение интереса к процессу обучения, поскольку обучаю-

щиеся имеют опыт общения на иностранном языке без использования сложных грамматических структур и стилистических конструкций.

Вместе с тем, высокий уровень владения иностранным языком студентами объективно подразумевает во многом углубление теоретических знаний. В данном случае преподаватель сосредоточен на работе с профессиональной терминологией, изучение которой имеет прикладное значение для будущего специалиста, поскольку без специальной терминологии невозможно пользоваться языком в профессиональном общении даже при высоком уровне владения им.

Отметим, что студенты, изучающие иностранный язык на более высоком уровне, осознают, что основной целью изучения иностранного языка является повышение уровня коммуникативной компетенции. В этой связи обучение иностранному языку студентов, обладающих высоким уровнем иноязычной подготовки, имеет некоторые особенности.

Во-первых, преподаватель более тщательно и ответственно относится к подбору учебных материалов для проведения занятий с целью поддержания постоянного интереса мотивированных студентов к изучению иностранного языка. При этом добросовестное и ответственное отношение к подготовке и проведению занятий является показателем высокой культуры преподавателя университета.

Подготовка преподавателя к занятиям с высоко мотивированными студентами требует временных затрат и усилий, что, в свою очередь, способствует поддержанию и повышению уровня его профессиональных компетенций. Отметим, что, как правило, студенты с высоким уровнем иноязычной подготовки стремятся быть профессионалами в своей области. Это также накладывает дополнительную ответственность на преподавателя как в плане проведения занятий, так и в плане подготовки к ним.

Таким образом, обучение иностранному языку студентов с высоким базовым уровнем иноязычной подготовки отличается от работы со студентами с низким языковым уровнем. Опыт показывает, что преподаватели, которые стремятся работать с сильными группами студентов, сами имеют мотивацию к самосовершенствованию и к повышению своего собственного профессионального уровня. Такие преподаватели имеют большие временные затраты на подготовку к занятиям, потому что готовятся к каждому конкретному занятию в каждой конкретной группе, учитывая индивидуальные интересы студентов.

Основной формой работы со студентами с высоким уровнем иноязычной подготовки является использование в образовательном процессе современных образовательных технологий.

Классическая форма проведения учебного занятия, даже если это занятие проводится в коммуникативном ключе, уже не в полной мере удовле-

творяет студентов. Им необходимо чувствовать возможность полной реализации своих речевых умений и навыков не только в языковом, но и в эмоциональном плане. В связи с этим важно не просто создание искусственных коммуникативных ситуаций преподавателем на занятии, а использование такой его формы, которая могла бы превратить все занятие в подобную ситуацию социального взаимодействия, полностью смоделировав ее. Среди интерактивных образовательных технологий выделим следующие: дискуссия, компьютерные симуляции, деловая игра, кейстехнология, мозговой штурм, тренинг, проект, круглый стол.

Интерактивные формы проведения занятий достаточно распространены среди преподавателей университета. Они предусмотрены учебными планами вузов, и их элементы успешно используются при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Отметим также, что активное общение преподавателя со студентами есть основное социально-психологическое условие успешности процесса обучения. Оно обуславливает социально-психологические аспекты мотивации учебной деятельности, включение в нее мотивов престижа, уважения, признания и др., а также эффективность формирования приемов коммуникации и познавательных действий на изучаемом иностранном языке. Коллективные действия, которые возникают на основе таких мотивов и регулирующие их межличностные отношения в системе студент-группа, студент-преподаватель и т. д., являются средством, при помощи которого возможно повысить продуктивность индивидуальной деятельности студента. В постоянном и активном взаимодействии друг с другом студенты не только обмениваются лингвистическими знаниями, но и обучаются общению.

Таким образом, процесс обучения коммуникации на иностранном языке является двусторонним процессом. Когда преподаватель организует общение на иностранном языке и управляет им в группе, он также улучшает свои профессиональные и коммуникативные навыки общения. Во взаимодействии со студентами уточняется его личное представление о себе, растет уровень самосознания, становится более адекватной самооценка [3, с. 52].

Можно заключить, что методическая целесообразность рассматриваемых форм занятий обусловлена следующим: 1) у студентов имеется высокий уровень коммуникативной мотивации; 2) обучающиеся имеют возможность не только приобретать новые знания и развивать умения и навыки, но и активно применять уже имеющиеся знания; 3) такие учебные занятия способствуют развитию не только языковых умений и навыков, но и расширению общего кругозора и общих коммуникативных умений; 4) спланированные таким образом учебные занятия позволяют изучать иностранный язык интенсивно и результативно.

Высокий уровень развития коммуникативной мотивации предполагает готовность к осознанному успешному осуществлению коммуникативной деятельности. Он обеспечивает активность студентов, что является главным фактором в развитии речевых умений и навыков на любом уровне обучения иностранному языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешинская, Е. В. Английский язык как средство конструирования глобальной и локальной идентичности в российской популярной музыке / Е. В. Алешинская, Е. С. Гриценко // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 6 (1). – С. 189–193.
2. Гусев, Д. А. Логическая культура в преподавательской деятельности / Д. А. Гусев // Преподаватель XXI век. – 2005. – № 1. – С. 15–21.
3. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. шк., 2009. – С. 50–77.

В. Ю. МАТИЕВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИНОЯЗЫЧНАЯ ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное языковое образование связано с активным развитием общества, что приводит к возникновению новых образовательных тенденций. Одной из главных причин этих изменений является возрастающая роль иностранного языка как универсального средства международного общения. В связи с этим общество предъявляет высокие требования к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Под этим подразумевается не только знание языка, но и способность эффективно использовать его в межкультурном взаимодействии. Изучение иностранных языков на современном этапе развития общества основывается на принципах, способствующих формированию вторичной языковой личности и развитию поликультурного языкового сознания, что позволяет обучающимся успешно адаптироваться в условиях культурного многообразия.

К числу таких принципов относятся:

1) образование в течение всей жизни. Этот принцип подчеркивает, что процесс образования, включающий обучение, развитие и воспитание «человека культуры», а также приобретение опыта межкультурного общения, не прекращается после окончания высшего учебного заведения. Наоборот, он подразумевает постоянное обновление знаний и приобретение новых знаний в области языков и культур. Это позволяет личности адаптировать-

ся к меняющимся условиям современного мира и проявлять свой професионализм;

2) лингвокультурное образование. Данный принцип означает, что изучение языка невозможно без понимания культурного контекста, в котором он существует. Это способствует формированию вторичной языковой личности, которая понимается, как «показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [1, с. 63];

3) ориентация на личность, индивидуальность обучающегося. Этот принцип акцентирует внимание на развитие когнитивной, аффективной и коммуникативной сфер обучающегося. Особое значение придается самостоятельной познавательной, творческой и исследовательской деятельности, что позволяет обучающемуся стать субъектом образовательного процесса. Преподаватель в этой модели выступает как организатор. Он создает благоприятную образовательную среду, способствующую совместной деятельности и общению обучающихся, использует инновационные методы и технологии с целью раскрытия творческого потенциала каждого обучающегося.

Любая образовательная деятельность должна быть направлена на создание продукта, имеющего значение как для общества, так и для личности в процессе формирования знаний, навыков, развития умений и опыта межкультурного общения. Иными словами, в процессе формирования иноязычной межкультурно-коммуникативной компетенции. В этом контексте развитие речевых умений рассматривается как ключевой элемент межкультурно-коммуникативной компетенции обучающихся. Среди основных умений выделяются:

1) «базовые коммуникативные умения, что означает ясно говорить и выражать свои мысли, внимательно слушать, составлять документы, задавать и отвечать на вопросы;

2) межличностные и межгрупповые умения: выстраивать конструктивные рабочие отношения, работать в команде, распознавать и уважать «культурное разнообразие и инаковость» (diversity management skills), компетентно вести себя в конфликтной ситуации и управлять конфликтом, вести переговоры;

3) аналитико-коммуникативные умения: анализировать, решать проблемы и коммуницировать решения;

4) умения адаптироваться к изменениям» [2].

Изучим понятие иноязычной коммуникативной компетенции. Н. Д. Гальскова, описывая иноязычную коммуникативную компетенцию, пишет, что «это способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разно-

образных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения» [3, с. 49].

Т. е. она подразумевает не просто наличие коммуникативных умений у обучающихся, но и осуществление общения с учетом межкультурной его направленности и ориентации.

В таком случае успешное межкультурное общение и создание благоприятной атмосферы зависят от того, насколько человек владеет знаниями о культурных особенностях, традициях, ценностях страны изучаемого языка, понимает различия с собственной культурой, а также распознает значение вербальных и невербальных сигналов, учитывая все возможные культурные аспекты. Таким образом, для эффективного взаимодействия с представителями иноязычной культуры и предотвращения межкультурных конфликтов, современное иноязычное образование ставит своей целью формирование у обучающихся как межкультурной, так и коммуникативной компетенции.

С учетом важности развития межкультурно-коммуникативной компетенции, современное языковое образование приобретает коммуникативно-деятельностный характер. В рамках этого подхода особое значение придается верbalному общению. И. А. Зимняя пишет, что «вербальное общение есть форма реализации взаимодействия людей в общественно-коммуникативной деятельности, осуществляемая посредством языка как системы единиц и правил оперирования ими и выявляющаяся в речевой деятельности обучающихся (говорении, слушании, а также чтении и письме)» [4, с. 33–34].

Таким образом, в коммуникативной модели языкового образования иноязычная вербальная коммуникация рассматривается как объект преподавания, изучения и освоения, т. е. как процесс общения посредством языка, или речь. Эффективность вербальной коммуникации напрямую зависит от уровня сформированности речевых навыков и развития речевых умений.

Современное языковое образование, ориентированное на развитие межкультурно-коммуникативной компетенции, делает акцент на коммуникативно-деятельностном подходе, где вербальное общение играет центральную роль. Успешность осуществления вербальной коммуникации определяется степенью развития речевых навыков и умений, что подчеркивает важность их целенаправленного формирования в процессе обучения иностранным языкам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потемкина, Е. В. «Вторичная языковая личность» как объект лингводидактики / Е. В. Потемкина // Вестник Центра Международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2012. – № 4. – С. 59–64.

2. Матьяш, О. И. Коммуникативное образование / О. И. Матьяш // Полит.ру. – URL: <https://polit.ru/articles/nauka/kommunikativnoe-obrazovanie-2011-08-10/> (дата обращения: 01.02.2025).

3. Соболева, Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе / Е. А. Соболева, Н. А. Казанцева // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 1 (48). – С. 49–52.

4. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Воронеж : НПО «Модэкс», 2001. – 432 с. – (Серия «Психология отечества»).

Н. Ю. МЫШКОВСКАЯ, О. И. ЗАЯЦ

Беларусь, Минск, БГЭУ

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются факторы, имеющие важное значение в овладении навыками критического мышления при обучении иностранному языку, а также приемы и методы, способствующие их совершенствованию.

Критическое мышление – это способность самостоятельно мыслить, анализировать, обобщать, сравнивать, делать правильные выводы, а также уметь ставить под сомнение любую информацию, в том числе собственное мнение и суждение.

При обучении иностранному языку развитию и совершенствованию навыков критического мышления отводится значительное место, поэтому на сегодняшний день это рассматривается как одна из важнейших целей преподавателя. Без сомнения, эти навыки способствуют формированию коммуникативной компетенции при овладении различными видами речевой деятельности: чтение текстов различных стилей и дальнейшее их обсуждение, написание различных видов письменных работ (эссе, анализ статей, рефератов) и др.

Важно понимать, что к обучению критическому мышлению существуют различные подходы, что, в свою очередь, может вызвать трудности при выборе правильной методики. Одни полагают, что все навыки критического мышления могут быть обобщенно применимы в любых аспектах и контекстах. Например, понимание связи между различными идеями, явлениями и предположениями применимо к любой области знания. Другие придерживаются мнения, что эти навыки можно приобрести лишь в рамках одного аспекта или дисциплины. Например, навыки, используемые в написании эссе-рассуждения (подбор и анализ аргументов, сопоставление различной информации), отличаются от тех, которые необходимы при напи-

сании научной статьи (обработка фактов после проведения тщательного исследования, выдвижение гипотез на основе приведенных данных и др.).

Поэтому при обучении иностранному языку важное значение имеет понимание того, как сформировать у учащихся этот набор навыков. Ввиду академической загруженности, это представляет огромную сложность как для преподавателя при выборе более конкретной методики, так и для учащихся, которым необходимо научиться трансформировать уже приобретенные навыки в другой, новый контекст.

Одной из проблем в обучении навыков критического мышления является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с этим важной задачей преподавателя становится создание на занятиях таких условий, при которых у учащихся развивалась бы внутренняя мотивация, готовность к саморазвитию, познанию новых реалий, отличных от родного языка и культуры, и умению их сравнивать. Овладение данными навыками способствует не только более эффективному усвоению материала, но и дает возможность учащимся критически оценивать ситуацию, самостоятельно добывать и обрабатывать информацию, искать нестандартные решения и творчески подходить к выполнению любой задачи.

В овладении этими навыками также важно научиться таким понятиям, как здравый смысл, логика, рассуждение, генерализация, взаимосвязь, сравнение, – все, что помогает их развивать. Необходимо знать, как формировать и формулировать свои мысли, устанавливать связь между идеями, выделять наиболее значимые, подтверждать их аргументами, выбирать оптимальные подходы для решения сложных задач. Как пример, для более четкого представления о том, как аргументы, мысли, факты сконструированы и какая между ними связь, помогают визуальные способы отображения информации (в виде плана, схем, таблиц).

В качестве примеров для совершенствования навыков критического мышления и мотивирования учащихся к применению их в различных видах деятельности можно использовать приемы и формы работы последовательно, начиная от наиболее простых и общих, заканчивая методиками более высокого уровня (*Project Zero's Thinking Routine and Tool Box*) [1]:

- основные/базовые приемы (*Core Thinking Routines*): простые задания, применимые в рамках любых дисциплин, тем, возрастов;
- *Digging deeper into Ideas* (приемы, помогающие выстроить более глубокое понимание проблемы, например, просьба проанализировать, оценить что-либо самостоятельно, найти взаимосвязь между явлениями);
- *Introducing and Exploring Ideas* (помогают четко сформулировать мысли, пробудить любопытство к дальнейшему исследованию);

- *Investigating Objects* (способствуют развитию творческого потенциала, вдохновляют на изучение окружающих нас объектов и реалий и понимание их сложности);
- *Perspective-taking* (задание, развивающие навыки и умения выходить за рамки своей собственной точки зрения, принимать, оценивать и анализировать другое мнение);
- *Considering Controversies and Dilemmas* (стимулируют к поиску дополнительной информации, более детальному изучению явлений, нахождению различий в культурных реалиях);
- *Generating Possibilities and Analogies* (правильное формулирование вопросов, рассмотрение возможных альтернатив, способов решения задач);
- *Organizing Ideas* (приемы, помогающие находить связь, синтезировать идеи, приходить к логическому заключению, извлекать суть);
- *Exploring Art, Images and Objects* (совершенствуют навыки наблюдения, трактовки и постановки вопросов методом вовлечения в более сложные творческие формы работы);
- *Global Thinking* (помогают овладению высоким уровнем мастерства критического мышления).

Таким образом, развитие навыков критического мышления при изучении иностранного языка способствует формированию коммуникативной компетенции в целом, что является неотъемлемой частью жизни человека в познании окружающего мира, изучении иноязычной культуры и в процессе профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Harvard Graduate School of Education. – URL: <https://pz.harvard.edu> (date of access: 10.02.2025).

Г. В. НЕСТЕРЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА “COUNTRY STUDIES”

В современном мире информация является приоритетной ценностью во всех областях знания, политики, экономики и культуры. Педагоги и психологи считают, что интеллектуальное развитие человека и его умственных способностей определяются не количеством знаний и фактов, которые он хранит в памяти, а готовностью человека к отбору необходимой информа-

ции путем критического анализа и ее осмыслиения. Умение работать с информационными материалами, самостоятельно приобретать знания и применять полученную информацию на практике является неоспоримым преимуществом специалиста для продвижения в своей области знания. Обучение в вузе, ориентированное на формирование интеллектуальных умений критического мышления будущего специалиста, является важным элементом образовательного процесса.

В соответствии с учебной программой курс «Страноведение/Country Studies» служит формированию ценностной ориентации студентов через диалог культур родной страны и страны изучаемого языка, расширению их кругозора и воспитанию чувства сопричастности к мировой культуре, литературе и истории. Систематизированные фоновые знания, приобретаемые студентами в рамках изучения данной дисциплины, способствуют формированию общей и профессиональной культуры будущего учителя, развивают умение использовать сведения об истории и культуре страны изучаемого языка в преподавании английского языка.

В процессе изучения данной дисциплины, основной целью которой является формирование страноведческой и лингвострановедческой компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, решаются, казалось бы, на первый взгляд, второстепенные задачи, не связанные с коммуникативной компетенцией, а именно: формирование навыков анализа и синтеза полученной информации; развитие умения использовать аутентичные материалы (справочную литературу, газеты, журналы, материалы интернет-ресурсов) при подготовке творческих проектов, презентаций и сообщений, а также для самостоятельной работы; овладение способами построения аргументации в устных и письменных типах текста и способности к самообразованию.

Находясь в информационном поле, мы ежедневно получаем информацию из различных источников. Изучение данного курса трудно представить без использования информационных ресурсов, в том числе и Интернета, как в аудиторной работе, так и в самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов. Не требует доказательств тот факт, что, во-первых, информационные технологии способствуют оптимизации учебного процесса и, во-вторых, что использование аутентичной информации интернет-ресурсов позволяет более эффективно формировать умения критического мышления. В условиях современного информационного общества, где студенты сталкиваются со множеством источников, умение критически мыслить становится ключевым для успешного обучения и будущей профессиональной деятельности.

В педагогической литературе существуют различные подходы к определению критического мышления. Мы придерживаемся мнения, что кри-

тическое мышление – это процесс целенаправленного анализа, оценки и интерпретации информации, который включает в себя способность сомневаться в полученной информации, проверять ее достоверность, анализировать различные точки зрения и приходить к максимально объективизированному выводу. Кроме того, критическое мышление как навык включает в себя умения аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других, задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу, находить альтернативные способы решения проблемных ситуаций, применить знание в повседневной жизни [5].

Критическое мышление в начале XX в. с подачи представителя философского направления прагматизма Джон Дьюи прочно вошло в дискуссии о школьном, а затем и вузовском образовании. Так, технология развития критического мышления, предложенная американскими педагогами (Ч. Темпл, Дж. Стил, К. Меридит) в 90-е гг. XX в., представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией, в частности, развитие критического мышления через чтение, которое определяется как умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения [4].

Сегодня цель данной технологии – обеспечить развитие критического мышления при помощи интерактивного включения студентов в образовательный процесс. При этом технология критического мышления предполагает равные партнерские отношения, как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения. Работая в режиме технологии критического мышления, преподаватель перестает быть главным источником информации, а превращает обучение в совместный и интересный поиск, мотивирует студентов к учебной деятельности, формирует у них умение подходить к изучаемому материалу осознанно, создает условия для развития их аналитических способностей [1].

В технологии развития критического мышления используются разные методы и приемы, от постановки вопросов и стимулирования обсуждений до коллективных творческих проектов с последующей дискуссией и дебатами. Темы проектов, которые обычно заканчиваются презентациями, не предполагают однозначного ответа, имеют проблемное звучание, требуют от студента готовности самостоятельно и творчески мыслить, формируют навыки исследовательского учения. Основным источником мотивации в работе над проектом является отсутствие или недостаточно полная информация по проблеме в используемом для данного курса учебно-методическом комплексе [2; 3], что подталкивает студентов к поиску и анализу информации, т. е. работе мысли, и позволяет не просто усваивать

знания, но и самостоятельно исследовать проблему и в ходе поиска решений приобретать знания. Использование же ресурсов сети Интернет, которые предлагают довольно часто противоречивую информацию, особенно по современным проблемам стран изучаемого языка, позволяют сформировать у студентов определенные навыки работы с информацией (умение найти, проанализировать, оценить значимость информации и структурировать ее, отличить мнение от факта, выявить предубеждения во взглядах, сделать аргументированные выводы и использовать ее для подготовки презентации). Работа же с такой информацией, в свою очередь, стимулирует желание высказаться, выразить свою точку зрения, свое мнение.

Можно с уверенностью сказать, что применение технологии развития критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя позволяет студентам выстраивать свой собственный путь к знаниям и реализовать коммуникативно-деятельностные потребности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с. – (Работаем по новым стандартам).
2. Нестерчук, Г. В. Страноведение : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / Г. В. Нестерчук. – Брест, БрГУ, 2020. – Ч. 1 : Соединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии. – 229 с.
3. Нестерчук, Г. В. Страноведение : учеб.-метод. комплекс : в 2 ч. / Г. В. Нестерчук. – Брест, БрГУ, 2021. – Ч. 2 : Соединенные Штаты Америки. – 216 с.
4. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2012. – 432 с.
5. Технология развития критического мышления: как научить детей мыслить? – URL: <https://orionschool.ru/blog/tpost/ubkb8ggnm1-tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-mish#:~:text> (дата обращения: 19.01.2025).

Е. В. ОНИЩУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В условиях глобализации английский язык занимает доминирующее положение в системе образования. Во многих странах, особенно в Европе, он преподается как первый иностранный язык. Однако при последующем изучении второго иностранного языка, например немецкого, знание английского начинает оказывать влияние, как положительное, так и отрица-

тельное. Английский и немецкий относятся к германской группе языков, что обуславливает наличие как структурных сходств, так и существенных различий, способных вызвать межъязыковую интерференцию.

Слово «интерференция» произошло от лат. *inter* ‘между’ и *ferentis* ‘несущий, переносящий’. В лингвистике явление интерференции возникает при контактировании двух или нескольких языков, т. е. под влиянием языковых уровней одного происходит нарушение норм языковой структуры другого. Причиной возникновения интерференции является тот факт, что человек строит свою речь по нормам родного языка или первого иностранного языка (далее – ИЯ1), в данном случае английского, и устанавливает между отдельными языковыми фактами второго иностранного языка (далее – ИЯ2) (немецкого) не свойственные связи и отношения. Проблемы мультилингвального обучения охватывают все уровни (фонетический, лексический, грамматический, орфографический) и в целом влияют на продуктивную и рецептивную речевую деятельность при обучении ИЯ2.

Изучающие английский язык в качестве первого иностранного языка могут использовать полученный опыт, знания, умения и навыки при изучении немецкого языка в качестве второго иностранного, что значительно облегчит его изучение. Но важно знать, что изучение каждого нового иностранного языка, влечет за собой множество трудностей, например, при обучении немецкому языку на базе английского изучающиеся испытывают трудности при произношении, в интонации, в правилах чтения, в порядке слов, в склонении артиклей, в спряжении глаголов, в грамматических конструкциях и т.д.

На фонетическом уровне наиболее распространенным типом интерференции является интерференция по аналогии, связанная с прямым переносом произносительных навыков английского языка на соответствующее немецкое слово. Это касается гласных и согласных. Произношение немецкого ‘r’ ([r]) часто заменяется английским [l], а отсутствие в английском краткого ‘ü’ ([y]) и дифтонгизации гласных часто оказывает влияние на произношение немецких слов. В свою очередь, ударение в английском языке часто не совпадает с немецким, что влияет на интонационный рисунок. Произнесение немецких слов с английским акцентом снижает разборчивость речи и может повлиять на понимание со стороны носителей языка.

Лексическая интерференция обычно приводит к буквализмам. Так, например, слово *das Gift* (‘poison’ – яд) воспринимается как ‘gift’ (‘das Geschenk’ – подарок); *bekommen* (‘to get’ – получать) как ‘became’ (‘werden’ – становиться); союз *weil* (‘because’ – потому что) как ‘while’ (‘während’ – в то время как); *ich will* (‘I want’ – я хочу) как ‘I will’ (‘ich werde’ – я буду).

Своевременный комментарий по поводу «ложных друзей» переводчика, а также работа со словарем способствуют предупреждению ошибок, возникающих по ложной аналогии с существующими английскими словами.

Однако благодаря общегерманским корням, в английском и немецком языках наблюдается значительное количество когнитивов. Например, слова *house – Haus, mother – Mutter, fish – Fisch* легко узнаются обучающимися, что облегчает усвоение базовой лексики. Это явление положительного лексического трансфера ускоряет процесс запоминания новых слов.

Анализ некоторых случаев грамматической интерференции позволяет определить типичные грамматические трудности и способы их преодоления. Грамматические системы английского и немецкого языков имеют много общего, которое проявляется как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне, а именно: в данных языках имеются одни и те же части речи и члены предложения. Но немецкий язык обладает более сложной системой склонения и спряжения, в отличие от аналитического английского. Наличие artikelей с родами и падежами вызывает дополнительные сложности у обучающихся, привыкших к минимальной морфологии английского языка.

Глагол – одна из сложных грамматических форм. Настоящее время имеет наибольшее сходство в образовании и употреблении. В качестве положительного переноса с ИЯ1 на ИЯ2 могут рассматриваться такие грамматические темы, как правильные и неправильные глаголы, простые и сложные времена, согласование времен, страдательный залог, наклонение. Наиболее трудным является прошедшее время. В английском языке существует четыре формы прошедшего времени, в немецком – три. Имеются расхождения в употреблении глагольных форм. Для преодоления грамматической интерференции необходимо выявить сходства и различия и установить межъязыковые эквиваленты для успешного их усвоения.

На синтаксическом уровне интерференция обнаруживается в нарушении порядка слов. В немецком языке большое значение имеет структура предложения: в утвердительном предложении глагол занимает вторую позицию, а в подчиненных – последнюю. В английском языке порядок более стабилен. Например: англ.: *Because he is tired, he doesn't work.* – нем.: *Weil er müde ist, arbeitet er nicht.* Часто обучающиеся переносят английскую структуру в немецкий: *Weil er ist müde*, что является грамматической ошибкой. Такие ошибки – типичный пример негативного синтаксического трансфера. Количество примеров грамматических структур, нуждающихся в сопоставительном описании и постоянной тренировке, достаточно большое.

При орфографической интерференции происходит перенос орфографических особенностей английского языка в немецкий: написание *ph* вместо *f*, *th* вместо *d/t* и др. Также обучающиеся могут опускать умлауты (*ä, ö, ü*), заменяя их аналогами без диакритических знаков.

Изучение ошибок со стороны интерферирующего влияния ИЯ1 на изучение ИЯ2, сознательный анализ тех или иных явлений и постоянная тренировка способны предупредить и преодолеть интерференцию. Межъязы-

ковые сопоставления и контрастирующие упражнения, перевод, вербальное объяснение трудных ситуаций являются одним из самых важных элементов организации эффективного обучения. Учет фактора интерференции при изучении ИЯ2 позволяет предупредить ошибки, сократить их количество и тем самым облегчить процесс обучения. К тому же сознательная работа над ИЯ2 поможет и в работе над ИЯ1, т. к. взаимодействие опыта изучения языков оказывает взаимообогащающее влияние.

А. Г. ПАЛИЙ,

Беларусь, Полоцк, ПГУ имени Е. Полоцкой

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Современный образовательный процесс по иностранным языкам находится в состоянии совершенствования в связи с изменениями образовательных стандартов, свободным доступом к разнообразным интернет-ресурсам и популяризацией дистанционного обучения. Одним из важнейших показателей образовательных достижений учащихся является уровень владения функциональной грамотностью, которая проверяется национальными и международными оценочными процедурами.

Впервые термин «функциональная грамотность» был предложен и введен в научный и практический оборот ЮНЕСКО в 1957 г. и предполагал совокупность простых умений для использования в повседневной жизни. В тот момент было достаточно трех базовых грамотностей, чтобы успешно справляться с решением жизненных ситуаций – умения читать, писать и считать. На сегодняшний день функциональная грамотность рассматривается как совокупность таких компетенций, как читательская грамотность, математическая грамотность, естественно научная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление [1, с. 1].

Психолог и лингвист А. А. Леонтьев дает следующее определение: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35].

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», «функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

В отличие от элементарной грамотности функциональная грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [3, с. 342].

Функциональная грамотность включает успешную социализацию учащихся, которая предполагает освоение социально приемлемых способов общения и поведения. Современные образовательные стандарты направлены на развитие предметных, метапредметных и личностных компетенций, благодаря которым выпускник владеет и способами осуществления самоконтроля [4, с. 150].

С другой стороны, предметное содержание образования все еще имеет академическую направленность, что указывает на недостаточность внимания к социально-эмоциональному развитию, способствующему успешной адаптации и в общении, и в профессиональной деятельности.

Нередко педагогам приходится сталкиваться с факторами, оказывающими негативное воздействие на учащихся, включая социально опасное положение; СМИ и социальные сети, которые пропагандируют насилие и агрессию; неблагоприятную атмосферу в детском коллективе; нестабильность современного мира; стресс и психологический прессинг и т. д. Данные социальные угрозы несомненно снижают эффективность реализации личностного потенциала и требуют подходов, которые бы заложили основу успешной социализации школьников [5].

Одним из таких подходов являются программы социально-эмоционального обучения, основанного на осознанном отношении, или *mindfulness based social and emotional learning* (далее – MBSEL), где осознанность (*mindfulness*) характеризуется как способность сосредоточиться на данном моменте, проявляя любознательность и доброжелательность [6].

Эксперты Института образования имени Махатмы Ганди ЮНЕСКО утверждают, что MBSEL не только позволяет нивелировать стресс-факторы и интенсифицировать образовательный процесс, но и способствует развитию самосознания, саморегуляции, самоконтроля и внутренней мотивации, а в дальнейшем формирует функциональную грамотность, определяя общественно значимые установки и поведение, психологическое благополучие и культуру общения. Ежедневное практическое применение программ MBSEL приводит к созданию благоприятной образовательной среды в классе; позитивной социальной трансформации всего школьного коллектива; вовлечению семей и построению сообществ, где во главе угла находятся умение противостоять трудностям и сотрудничество [7].

Программы MBSEL связывают осознанность с саморегуляцией и самосознанием. Данный подход никоим образом не противоречит образова-

тельным стандартам по учебному предмету «Иностранный язык», которые указывают, что выпускник должен владеть способами осуществления самостоятельной работы и самоконтроля учебно-познавательной деятельности. Вполне логично, что это требование стало стимулом для использования различных упражнений на развитие социально-эмоциональной сферы учащихся на уроках английского языка. Данные упражнения могут применяться на любом этапе учебного занятия, включая мотивационно-организационный момент урока; основной теоретико-практический этап, а также фазу рефлексии. В различных интернет-источниках и литературе можно найти конспекты уроков на основе программ MBSEL, однако, не следует забывать о принципах целесообразности и эргономического подхода [8, с. 127–144].

Автор данной статьи рекомендует системное использование упражнений на саморегуляцию и самопознание как средство организации учебного занятия и элемент воспитательного воздействия. В частности, в качестве рефлексии можно применять рабочий лист «Осознанный-неосознанный выбор», где расписаны несколько ситуаций: *я опоздал и вбежал в класс, не обращая ни на кого внимания; я продумал свой ответ и только потом поднял руку; я дал списать домашнее задание другу; я дослушал ответ товарища, прежде чем задал вопрос; я внимательно прочитал текст и знал, как выполнять задание и т. д.* Учащиеся отмечают необдуманные и обдуманные поступки, а при наличии времени могут еще и объяснить свой выбор. В качестве физкультминутки можно предложить дыхательные упражнения или элементы медитации. В начале урока целесообразна игра в ассоциации, где ребята смогут обдумать, как глубоко они владеют данным материалом и осознать, почему это может им быть полезно. Естественным проявлением осознанности служат разнообразные проекты и задания «Сделай сам», ведь они требуют применения полученных знаний на практике. В старшей школе речь может идти о составлении резюме, аннотаций, заявлений на работу, заполнении анкет и др. Чтение превращается в осознанную социально-эмоциональную деятельность, если учащиеся ищут определенные грамматические конструкции, выписывают ключевые слова, используют техники визуализации прочитанного, выражают свои чувства и эмоции, оценивают поступки героев с точки зрения обдуманности выбора и т. д. [9]. Очевидным является тот факт, что учителя иностранного языка имеют в своем арсенале широкий спектр приемов, направленных на осознанное социально-эмоциональное развитие и формирование функциональной грамотности учащихся, стоит лишь использовать их системно и обдуманно.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что различные виды MBSEL деятельности должны стать неотъемлемым атрибутом

каждого учебного занятия для формирования функциональной грамотности учащихся и их личностного развития, что в итоге приведет к позитивной социальной трансформации не только отдельных учащихся, но всего школьного коллектива, вовлеченности семей, а в дальнейшем и к созданию гражданского общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Функциональная грамотность как цель и результат современного образования // Федеральный институт педагогических измерений. – 2020. – URL: https://www.anichkov.ru/official/licey/funktionalnaya_gramotnost.pdf (дата обращения: 05.02.2025).
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003. – 368 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
4. Образовательный стандарт среднего образования. – URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 02.02.2025).
5. Сергиенко, Е. А. Социально-эмоциональное развитие: программа становления личностного потенциала / Е. А. Сергиенко. – URL: <https://edpolicy.ranepa.ru/socialandemotionaldevelopment> (дата обращения: 03.09.2024).
6. Evidence-Based Mindfulness Program Mindfulness in Schools. Learning from the Inside Out // InnerExplorer.org. – 2011–2020. – URL: <https://innerexplorer.org/mbsel.html> (date of access: 02.09.2024).
7. Houlihan, J. Mindfulness Based SEL – Learning from Inside Out / J. Houlihan // UNESCO. – URL: <https://mgiep.unesco.org/article/mindfulness-based-sel-learning-from-inside-out> (date of access: 27.02.2025).
8. Ариян, М. А. Социально-эмоциональное развитие личности школьника средствами иностранного языка : монография / М. А. Ариян. – Н. Новгород : НГЛУ, 2018. – С. 127–144. – URL: <http://lib.lunn.ru/LunnDigitalDocsClosed/DR271667.pdf> (дата обращения: 03.02.2025).
9. 51 Mindfulness Exercises for Kids in the Classroom // Waterford.org. – URL: <https://www.waterford.org/resources/mindfulness-activities-for-kids/> (date of access: 02.02.2025).

А. Е. САИДИ

Беларусь, Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ОПОРОЙ НА ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Одной из ключевых задач современного обучения иностранным языкам является подготовка специалиста, способного грамотно, логично и аргументированно выражать мысли как в устной, так и в письменной форме в рамках профессиональной сферы. Однако сегодня многие преподаватели

отмечают снижение уровня коммуникативной компетенции у студентов. Эта тенденция связана с общим ухудшением культуры речи, снижением читательской активности, а также с распространением тестовых форм контроля, которые ограничивают возможности для развития спонтанной речевой деятельности. Как следствие, преподавателями иностранного языка высшей школы (в частности преподавателями факультета иностранных языков БрГУ имени А. С. Пушкина) в последние годы все чаще отмечается, что многие студенты испытывают серьезные затруднения в построении свободных, корректных, уместных и успешных устных высказываний. Они предпочитают пересказать учебный текст, а не попытаться полно и точно выразить собственную точку зрения по обсуждаемой проблеме или проанализировать информацию, содержащуюся в тексте. Следует заметить, что вместо демонстрации уровня владения речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебной компетенциями, студент стремится воспроизвести учебный текст.

Как отмечает психолог и лингвист А. А. Леонтьев, заученная (схоластическая) речь занимает низшую ступень в иерархии речевых умений. Более продуктивными видами являются реактивная речь (ответ на вопрос или стимул) и спонтанная речь, когда говорящий самостоятельно формулирует мысль, используя усвоенные языковые средства. Следовательно, формировать умение создавать собственное устное монологическое высказывание необходимо такими средствами, которые бы позволили обучающемуся продемонстрировать способность производить собственный продукт речевой деятельности как показатель успешности достижения целей обучения.

В условиях обучения иностранному языку студентов старших курсов факультета иностранных языков в качестве стимула устного монологического высказывания предлагается использовать как аутентичные тексты, так и тексты на родном языке с последующим их рефериованием на иностранном языке. Использование второго вида текста имеет ряд преимуществ.

Во-первых, актуализируется содержательная основа монологической речи. Текст на родном языке служит опорой для самостоятельного высказывания, задавая тему и проблему, но не ограничивая студентов готовыми формулировками, а также лексическими и грамматическими рамками. Текст на родном языке мотивирует самостоятельное высказывание в рамках затронутой в нем проблемы или темы и предопределяет его содержательную ценность.

Во-вторых, данный вид текста обеспечивает свободу интерпретации. Обучающиеся могут по-своему трактовать основную идею, выбирать аргументы и выражать личное отношение, при этом сохраняя определенную свободу в выборе путей построения высказывания и выражении собственных мыслей, оценок и интерпретаций.

В-третьих, тексты на русском языке гарантируют гибкость подбора материалов. Преподаватель может варьировать тексты, адаптируя их к уровню и интересам студентов, избегая шаблонности.

Следует отметить, что, согласно результатам проведенного опроса студентов 5-го курса факультета иностранных языков, 100 % респондентов признали рефериование русскоязычных текстов на английском языке эффективным стимулом порождения продуктивной англоязычной речи. Студенты подчеркивают значимость самостоятельного осмыслиения содержания текста, его основной темы (идеи или проблемы), а также мобилизацию всех языковых навыков и умений при построении продуктивного монологического высказывания на иностранном языке. Умение порождать собственный текст в процессе рефериования предполагает развитие таких коммуникативных умений, как умение планировать высказывание, информировать, выделять главное, сравнивать, аргументировать.

С практической точки зрения рефериование русскоязычного текста на иностранном языке традиционно включает в себя следующие этапы: предтекстовый, непосредственно чтение и послетекстовый этап. Цель этой деятельности – обеспечить взаимосвязь между автором, содержанием текста и читателем.

Успешно справляясь с такими заданиями, как выделение в тексте главной идеи, обобщение изложенных фактов, мыслей, соотношение отдельных частей текста, оценка прочитанного, интерпретация и т. д., студенты испытывают трудности при составлении логически связанного последовательного плана, что осложняет порождение речевого высказывания на основе данного текста. Их преодоление достигается путем предварительной работы с заглавиями текстов, включающей:

- анализ заглавия текста, информации, содержащейся в нем, с целью определения темы;
- определение предполагаемой главной идеи, основанной на заглавии;
- вероятностное прогнозирование, догадки об информации, предоставленной автором текста (в виде отдельных слов или ключевых фраз).

После прочтения текста студенты составляют план монологического высказывания, который снимает возможные трудности при составлении краткого пересказа текста, а затем и устного высказывания на его основе. Идентификация содержания текста и выявление проблемы – это начальные задачи речемыслительной деятельности, стимулирующие порождение высказывания. Далее студенты должны «пропустить» полученную информацию через свое личное «я» и определить свою позицию по отношению к выявленной проблеме, привлекая фоновые знания и факты, способные более взвешенно аргументировать свою позицию и отношение к проблеме.

С лингвистической точки зрения такой вид работы активизирует лексико-грамматические навыки, необходимые для формулирования самостоятельного высказывания в рамках определенной тематики. При этом выбор линии построения высказывания зависит от уровня языковой подготовки студентов, сферы их интересов и готовности и способности рассуждать на различные (в том числе и абстрактные) темы. Выбор языковых средств является свободным и зависит от индивидуального уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Этот факт придает студентам уверенность и мотивирует их, тем самым обеспечивая определенное снятие стресса, вызванного языковыми трудностями лексического, грамматического и стилистического характера.

При оценивании устных высказываний на основе русскоязычных текстов целесообразно ориентироваться на стандартные критерии оценки коммуникативной компетенции: содержательность (полнота передачи информации); связность и логичность; беглость и грамотность; адекватность языковых средств (лексика, грамматика, социолингвистическая корректность, учет стилистических особенностей и степень адекватности их использования, фонетическая корректность). Выбор данных критериев обусловлен их четкостью, понятностью, соответствием целям обучения.

Практика применения данных критериев при оценке монологического высказывания студентов на экзамене показывает, что, строя свой ответ с опорой на перечисленные критерии, студент стремится изложить основные пункты высказывания последовательно, логично и как можно более подробно и аргументированно, используя при этом достаточно широкий спектр языковых средств и демонстрируя тем самым высокий уровень сформированности коммуникативных компетенций, что способствует развитию как иноязычной, так и общей коммуникативной компетенции обучающихся и в конечном счете повышает уровень их профессиональной подготовки.

Ю. Н. СМАЛЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Так как главной целью иноязычного образования является овладение обучающимися коммуникативной компетенцией, то для ее достижения

необходимы эффективные современные средства обучения, к которым сегодня по праву относятся информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ), обладающие объемным обучающим потенциалом. Как видно из практики, обучающиеся, изучающие иностранный язык как второй иностранный, испытывают ряд трудностей при усвоении большого количества языкового материала при изучении тем в рамках ограниченного времени, отведенного на аудиторные занятия, поэтому самостоятельность обучающегося играет ключевую роль в успешном освоении второго иностранного языка.

Использование ИКТ при формировании коммуникативных навыков позволяет разнообразить и тренировать различные виды речевой деятельности, осознавать языковые явления, способствовать развитию лексических, грамматических, семантических, фонологических навыков, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивать возможность индивидуализации процесса обучения и интенсификации самостоятельной работы обучающихся. ИКТ также могут использоваться для оценки знаний обучающихся. Самостоятельный поиск необходимой информации позволяет развивать социокультурную компетенцию, формировать умение организовывать самостоятельную работу для создания и использования различных видов материалов, а также помогает обучающимся совершенствовать свои навыки во всех видах речевой деятельности: чтения, письма, говорения и слушания. Кроме того, информационные технологии способствуют самовыражению личности обучающихся, т. к. результаты их деятельности могут стать интересными и востребованными для других [1]. Это связано с таким качеством ИКТ, как создание интерактивных и многопользовательских сред для общения и обмена информацией, что позволяет обучающимся получать более широкий круг знакомств, изучать язык в реальных ситуациях и улучшать свои навыки общения.

Повышение лингвистической компетентности в сочетании с мотивацией и вовлеченностью привело к большей автономии и инициативе обучающихся, что проявляется в желании проводить исследования в Интернете, предлагать ссылки, использовать онлайн-словари и энциклопедии и т. д., т. е. развивает независимое (автономное) обучение. Например, с помощью онлайн-словарей и переводчиков можно быстро найти нужное слово или проверить его значение в контексте. Также для изучения иностранных языков используются различные онлайн-ресурсы, такие как сайты для изучения языка, онлайн-словари и грамматические справочники, аудио- и видеоуроки, без чего не представляется возможным формирование коммуникативных навыков [2].

Сбалансированное и осмысленное использование информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения оказывает на образовательный процесс и изучение иностранного языка благоприятное влияние, в отличие от их полного отсутствия. Преподаватели, использующие в своей практике ИКТ, должны учитывать все возможные негативные последствия их реализации, а также максимально принимать во внимание психофизиологические и возрастные особенности обучающихся. Кроме того, при выборе и оценке средства ИКТ преподаватель должен учитывать как качество их разработки, так и предполагаемую педагогическую эффективность их использования в учебном процессе [3, с. 7].

Для совершенствования навыков аудирования целесообразно использовать аудиозаписи, подкасты, аудиокниги, видеоролики с носителями языка, что позволяет развить навыки понимания иноязычной речи на слух и адаптироваться к различным акцентам. Видеоконференции, онлайн-дискуссии, голосовые сообщения дают возможность практиковать навыки говорения, преодолевать языковой барьер и получать обратную связь как от преподавателя, так и других обучающихся. Посредством онлайн-статей, электронных книг, блогов на изучаемом языке расширяется словарный запас обучающихся и улучшаются навыки понимания письменной речи. С целью формирования навыков письменной речи можно использовать социальные сети и онлайн-форумы, что позволяет обмениваться сообщениями с носителями языка и получать от них обратную связь.

Кроме того, существует ряд образовательных онлайн-платформ и в том числе для изучения иностранных языков, которые могут использоваться обучающимися как самостоятельно, так и преподавателем во время аудиторных занятий. Данные сервисы позволяют сделать процесс формирования коммуникативных навыков интерактивным и разнообразным за счет интерактивных упражнений, игр и заданий. Примером таковых может быть образовательная платформа WordWall и его режимы «Колесо фортуны» (Random wheel) и «Рандомные карточки» (Random cards), которые автоматически генерируют вопросы и задания и случайным образом выбирают их, что позволяет проверить знания обучающихся в различных ситуациях. Важную роль играют также мультимедийные презентации, которые могут быть использованы преподавателем для демонстрации изображений, видеороликов, графиков, а также обучающимися для создания мультимедийных проектов. Метод проектов является эффективным подходом к организации образовательного процесса, который широко используется в современной системе образования и в обучении иностранному языку. Он направлен на индивидуальные потребности обучающихся, стимулирует их самостоятельность и способствует развитию творческих и социальных навыков. При использовании метода проектов в процессе обучения ино-

странныму языку учитывается коммуникативная направленность, интеграция знаний и отбора языкового материала для работы, ситуативная обусловленность и т. д. Обучение иноязычной лексике с помощью метода проектов позволяет обучающимся расширять словарный запас, развивать творческие навыки, а также улучшать коммуникативные способности.

Таким образом, использование ИКТ в процессе формирования коммуникативных навыков открывает широкие возможности для создания аутентичной языковой среды, интерактивного обучения и персонализированного подхода к каждому обучающемуся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тимофеева, Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку / Е. В. Тимофеева, Ю. А. Кайль // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 3. – С. 77–80.
2. Houcine, S. The effects of ICT on learning/teaching in a foreign language / S. Houcine // ICT bor Language – Learning : international Conference. – URL: https://conference.pixelonline.net/conferences/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/IB_L69-437-FPHoucine-ICT4LL2011.pdf (date of access: 10.02.2025).
3. Зеленко, С. В. Теоретические подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании в контексте информационной безопасности страны / С. В. Зеленко // Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. – 2021. – № 2. – С. 4–12.

Е. Л. СОКОЛОВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире владение иностранными языками становится все более важным. Однако для большинства обучающихся, особенно начинающих, разговорная речь может быть одним из самых сложных аспектов изучения иностранного языка. Методика обучения разговорной речи играет ключевую роль в формировании у обучающихся уверенности и навыков для эффективного общения на иностранном языке. В данной статье мы рассмотрим несколько методик, которые могут быть использованы преподавателями для развития разговорной речи на занятиях по иностранному языку.

1. Игровой подход. Использование игр на занятиях по иностранному языку может быть эффективным способом стимулировать разговорную речь. Разнообразные игры, такие как ролевые игры, дебаты, игры-симуляторы и т. д., могут помочь студентам преодолеть барьеры в общении на иностранном языке, так как они создают дружелюбную атмосферу.

Игры могут быть разнообразными и адаптированными под различные уровни владения языком. Например, «20 вопросов» – игра, в которой студенты задают друг другу вопросы, используя определенное количество слов или фраз из изученной темы. Другой пример – ролевая игра, где обучающиеся имитируют ситуации из реальной жизни, такие как поход в банк или прием у врача. Это помогает им применить изученные фразы и выражения в практических сценариях.

2. Аутентичные ситуации общения. Создание аутентичных ситуаций общения на занятии может также способствовать развитию разговорной речи. Ролевые игры, имитация повседневных ситуаций (например, заказ в ресторане, поход в магазин, разговор с друзьями), интервью и дискуссии по актуальным темам помогают обучающимся применить свои языковые навыки в реальных ситуациях. Для создания аутентичных ситуаций общения можно использовать различные ресурсы. Например, создание ролевых карточек с описанием ситуаций, в которых студенты должны использовать определенные фразы и выражения. Также можно проводить дискуссии по актуальным темам, используя аутентичные тексты или видеоматериалы, чтобы стимулировать обсуждение и высказывание мнений на изучаемом языке.

3. Фокус на коммуникативных навыках. Методика, основанная на коммуникативном подходе, ставит приоритет на общение на иностранном языке в повседневных ситуациях. Этот подход подразумевает использование аутентичных материалов (аудио-, видеозаписей, текстов) для обсуждения различных тем, что способствует развитию у обучающихся умения выражать свои мысли на иностранном языке. Для каждой темы можно подобрать соответствующий материал с просмотром и дальнейшим обсуждением. Для развития коммуникативных навыков можно предложить обучающимся задания, направленные на обмен мнениями и аргументацию своей точки зрения. Например, обсуждение новостей или просмотр коротких видеороликов с последующим обсуждением содержания на иностранном языке. Это поможет обучающимся выработать навыки высказывания своих мыслей на иностранном языке.

4. Использование технологий. Современные технологии, такие как онлайн-платформы для изучения языков, приложения для общения с носителями языка, аудио- и видеоматериалы, могут быть эффективным инструментом для развития разговорной речи. Использование технологий позволяет студентам погружаться в языковую среду, общаться с носителями языка и практиковать разговорные навыки. При использовании технологий можно предложить студентам задания, связанные с онлайн-коммуникацией на иностранном языке. Например, использование приложений для общения с носителями языка или участие в онлайн-форумах и

обсуждениях. Также можно использовать аудио- и видеоматериалы для прослушивания и обсуждения на уроках.

5. Выполнение проектов. В качестве домашнего задания обучающимся можно задать проект на актуальную тему, которая вызывает у них интерес.

Методика обучения разговорной речи на занятиях по иностранному языку должна быть многоаспектной и ориентированной на практическое применение языковых навыков. Эффективное использование игр, аутентичных ситуаций общения, фокус на коммуникативных навыках и интеграция современных технологий могут помочь обучающимся развивать уверенность и навыки для успешного общения на иностранном языке.

Н. А. ТАРАСЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глобальной целью подготовки специалистов в области иноязычного образования является формирование поликультурной личности, владеющей как минимум двумя лингвокультурными кодами на уровне, который обеспечивает успешную коммуникацию. Реализация поставленной задачи осуществляется в рамках грамотной организации учебно-воспитательного процесса, основу которого составляет взаимодействие обучающихся и обучающих посредством речевой коммуникации, словесного общения на иностранном языке.

С нашей точки зрения в основе успешного и эффективного межличностного коммуникативного взаимодействия учителя и ученика лежит три основных фактора: языковая личность, когнитивный стиль и темперамент.

Трехкомпонентная структура – вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационный уровни языковой личности разработана и введена в научный обиход Ю. Н. Карапуловым. Предложенная модель, отражающая процесс познания от чувственного восприятия к абстрактному мышлению, позволяет более точно формулировать цели и задачи на каждом этапе обучения.

Конечная цель подготовки специалистов в области иноязычного образования предполагает формирование языковой личности, созданной средствами неродного языка, фактически билингва, уровень владения иностранным языком которого приближается к уровню образованного естественного носителя изучаемого лингвокультурного кода. Процесс форми-

рования языковой личности на основе иностранного языка происходит с опорой и одновременно противопоставлением языковой личности на основе родного языка. Обе личности формируются по идентичным принципам, но отстоят во времени. Так, в родном языке языковая личность формируется с младенчества в естественной среде, а в иностранном языке – с периода организованного обучения в специально созданном окружении. Таким образом, одной из задач лингводидактики является создание языковой среды, в которой в период активного обучения доминирует изучаемый иностранный язык. В идеале специальный вуз стремится подготовить специалиста-билингва, у которого выработаны механизмы переключения с одного лингвокультурного кода на другой, у которого адекватно взаимодействуют две концептуально-языковые картины мира.

Формирование языковой личности не представляется возможным без учета форм и способов обработки получаемой информации, т. е. когнитивных стилей, общая теория и типология которых разработана М. А. Холодной.

В самом общем виде когнитивный стиль определяется как процесс индивидуально-своеобразного познавательного поведения, которое является фундаментом формирования способности. Поскольку способность – это результат интеллектуальной деятельности, то при формировании языковой личности средствами иностранного языка немаловажную роль играет интеллект и мышление.

Интеллектуальные стили, как правило, разделяют на стимульно-продуктивный (обучающиеся решают поставленную проблему, оставаясь в рамках заданного или первоначально найденного способа решения); эвристический (обучающиеся ориентируются на поиск новых способов решения проблемы); креативный (обучающиеся выходят за пределы условий исходной проблемы, поскольку обнаруженная ими закономерность превращается в самостоятельную задачу, решение которой становится важнее достижения успеха в эксперименте).

Стили мышления весьма разнообразны и характеризуют языковую личность с точки зрения как взаимодействия с партнерами, так и реализации поставленных задач. Например, обучающиеся с преобладанием законодательного типа отдают предпочтение самостоятельному порождению и формулированию проблем, болезненно реагируют на любой внешний контроль своего интеллектуального поведения, характеризуются развитым воображением. Обладатели исполнительного стиля мышления склонны выполнять задания, придуманные и предложенные другими членами коллектива, а оценочного – сопоставлять, обосновывать и оценивать существующие подходы к решению проблемы. Таким образом, формирование языковой личности предполагает учет как ее собственных индивидуальных

возможностей, так и требований самой деятельности, поскольку прежде, чем человек станет собственно личностью или языковой личностью в частности, у него наблюдаются индивидуальные особенности, которые проявляются в поведении, в деятельности, жизнедеятельности, в различных видах активности: эмоциональной, интеллектуальной, волевой, моторной, коммуникативной и т. д.

Следовательно, в процессе формирования языковой личности средствами неродного языка необходимо учитывать особенности психики обучающихся, которые весьма консервативны и устойчивы. Такими присущими человеку от рождения индивидуальными свойствами являются физиологические свойства типа нервной системы и их психологические проявления – темперамент.

Научное объяснение основных свойств нервной системы принадлежит акад. И. П. Павлову. Он выделил три основных свойства деятельности нервной системы человека: 1) силу процесса возбуждения и торможения, зависящую от работоспособности нервных клеток; 2) уравновешенность нервной системы, т. е. степень соответствия силы возбуждения силе торможения (или их баланс); 3) подвижность нервных процессов, т. е. скорость смены возбуждения торможением, и наоборот. И. П. Павлов выяснил, что темперамент зависит не от одного какого-либо из этих свойств, а от их сочетания, которое определяет как индивидуальные особенности условнорефлекторной деятельности, так и темперамент, выделив четыре основных типа нервной системы: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

Сангвиник – это субъект с сильным, уравновешенным, подвижным типом нервной системы. Он отличается повышенной реактивностью, которая проявляется в живости отклика его эмоциональной натуры. Ему присуща высокая активность, проявление значительной энергии, работоспособность и настойчивость. Активность и реактивность у сангвеника уравновешены – он может сдерживать чувства, волнения. Темп реакции довольно высокий, поэтому он любит быстрые движения. Сангвинику свойственны высокая пластичность и экстраверсия, вследствие чего он общителен, легко привыкает к новым людям и условиям, легко переходит от одного вида деятельности к другому, но недостаточно усидчив и сосредоточен, особенно в условиях однообразной работы. В процессе обучения быстро схватывает основные моменты, но допускает ошибки. Не любит кропотливой и длительной работы по усвоению сложных знаний или формированию умений и навыков. Достаточно работоспособен, уверен в себе, результаты его деятельности стабильны и, как правило, в ответственных ситуациях (экзамен, соревнования и т. п.) бывают выше, чем в ситуации обычного занятия или тренировки.

Холерик обладает сильным, неуравновешенным (с преобладанием возбуждения) типом нервной системы. Для него, как и для сангвиника, характерны высокая реактивность, активность, быстрый темп реакций. Но реактивность у него преобладает над активностью, в связи с чем в трудной ситуации он легко становится вспыльчивым, резким, быстро выходит из себя. Как и сангвиник, любит быстрые движения, охотно и с увлечением начинает заниматься избранным видом деятельности, но быстро охлаждает. Не любит длительную и монотонную работу. Его результаты недостаточно стабильны, ибо он склонен к излишнему возбуждению перед началом ответственной работы, что часто не позволяет ему реализовать полностью свои возможности.

Флегматик – это человек с сильным, уравновешенным, инертным типом нервной системы. В отличие от сангвиника и холерика, обладает малой реактивностью, поэтому его трудно вывести из себя. Незначительная эмоциональная возбудимость позволяет ему оставаться спокойным перед серьезной, ответственной работой. Высокая активность преобладает над малой реактивностью, что и определяет терпеливость, выдержку и самообладание. Движения и речь у флегматика медлительные, реакции запаздывающие. Ему присуща ригидность и интроверсия, что определяет устойчивость привычек и навыков, малую общительность.

Меланхолик – субъект со слабым типом нервной системы. Наиболее характерна для него высокая сенситивность, проявляющаяся в болезненной чувствительности, ранимости. Малая реактивность и пониженная активность способствуют тому, что он легко «теряется», быстро устает, не уверен в себе. Меланхолик ответственен, но недостаточно работоспособен и малоустойчив к внешним раздражителям. Высокая тревожность нередко порождает неуверенность в себе и низкую самооценку. В ситуации ответственной работы меланхолик, как правило, показывает менее высокие результаты, нежели в ходе повседневной деятельности.

Таким образом, формирование языковой личности средствами неродного языка сопряжено не только с усвоением лингвокультурного кода, но и с индивидуальными возможностями и способностями обучающихся, т. к. каждая деятельность предъявляет к психике человека и ее динамическим особенностям определенные требования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карапулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Карапулов. – Изд. 7-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (Подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 236 с.
3. Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

Е. И. ЯКУШ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ
КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Современный педагогический процесс в школе – многогранное явление, отражающее сложности и противоречия в жизни нашего общества. Школа нуждается в специалистах, обладающих методологической культурой, принимающих научное знание в области педагогики и способных использовать его на практике.

Однако эта культура не формируется стихийно. Необходима длительная, целенаправленная работа в ходе профессиональной подготовки будущих учителей.

Формирование методологической культуры учителя требует более полного представления о составляющих ее компонентах. Одним из таких компонентов является осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач. В научной литературе много работ, посвященных этому, поскольку степень успешности профессиональных задач является важнейшим показателем мастерства учителя (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин, В. И. Загвязинский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, В. А. Кан-Калик и др.).

Однако результаты педагогической практики и опыт учебной работы показывают, что выпускники педагогических вузов слабо владеют умениями, которые характеризовали бы их деятельность как творческую. Практически все студенты испытывают трудности в решении педагогических задач. Анкетирование показало, что лишь 3 % студентов видят, формулируют и самостоятельно решают проблемные задачи; 20 % не испытывают затруднений в процессе педагогической практики из-за неумения анализировать ситуацию. Предлагаемые студентами решения некоторых задач бывают порой интересными, нестандартными, но направленными на снятие конфликта в данный момент, а не на решение проблемы в целом. Студенты пытаются приспособиться к сложившимся ситуациям и не стремятся повлиять на устоявшуюся практику.

По результатам анкетирования положительное отношение к педагогической науке имеют 61,2 % студентов, отрицательное – 6,4 % и неопределенное – 32,2 %.

Важным компонентом методологической культуры является конструирование и проектирование учебно-воспитательного процесса. Именно здесь могут найти самое широкое применение знания, полученные в результате прикладных педагогических исследований.

Успех решения педагогической задачи во многом также зависит от того, в какой степени сам учитель обладает конструктивными умениями. Его конструктивная деятельность включает в себя проектирование:

- содержания будущей деятельности;
- системы и последовательности собственных действий;
- системы и последовательности действий учащихся.

Проектирование может стать для учителя самостоятельной задачей, а может быть лишь этапом в ее решении. Под проектом понимается предварительное, предположительное представление о конечном продукте деятельности, изложенное в чертежах, схемах и т. д. Проект в процессе деятельности изменяется, уточняется, приводится в соответствие с заданными условиями [1].

Проект учителя – это его индивидуальное представление о собственной будущей деятельности, воплощенное в плане. Но зачастую в процессе своей деятельности учитель сталкивается с непредвиденными ситуациями, которые не могут быть заранее спроектированы. Они возникают непосредственно в ходе реализации проекта, но учителю при его составлении необходимо иметь в виду и учитывать возможности возникновения таких ситуаций, т. к. вследствие этого возникает расхождение между целями проекта, и результатами деятельности.

Для учителя четко представить себе результат педагогической деятельности, порой отдаленный во времени, – задача довольно трудная. Ведь влияние учителя на ученика не является единственным, к тому же учащиеся по-разному воспринимают одинаковые педагогические воздействия. Для решения задач такой сложности необходимы развитые прогностические способности и проектировочные умения, владение приемами выдвижения гипотез, моделирования ситуаций.

Следующий компонент методологической культуры – методологическая рефлексия. Понятно, что без использования научного знания, полученного в ходе прикладных исследований, полноценная рефлексивная деятельность просто невозможна. Умение применять такое знание для осмысливания собственной практики должно составлять существенную часть деятельности учителя. Рефлексия пронизывает его профессиональную деятельность.

Рефлексия активизирует мышление, помогает формировать то или иное качество личности. Если осмысливание учителем своей практической работы осуществляется на основе современного педагогического знания, тогда рефлексия становится необходимым условием его профессионального роста.

Постоянный самоанализ, выявление причин своих успехов и неудач позволяет учителю совершенствовать свою деятельность. Самооценка как часть самоанализа представляет большой интерес, поскольку ее результаты свидетельствуют о наличии потребности и способности будущих учи-

телей к методической рефлексии. Результаты самооценки студентами своих аналитических умений показывают, что больше половины из опрошенных не пытались оценить свои умения самой высокой оценкой. Часто довольно высокие оценки не подтверждались конкретными работами. Так, например, 73 % студентов оценили баллами «5» и «6» умение анализировать причины затруднений, с которыми столкнулись. 48 % студентов оценили баллами «2» и «3» свое умение пользоваться педагогической наукой для осмыслиения собственной работы. Студенты получают информацию о педагогической теории, но как ее использовать в практической деятельности не знают, поскольку их этому специально не учат. Методология педагогики необходима при получении новых знаний, но она не менее важна педагогу в практической деятельности. Знание норм, накопленных педагогической наукой, и умение их использовать может помочь учителям решать педагогические задачи.

Понятие «методологическая культура» появилось в научном обиходе сравнительно недавно. Можно считать общепризнанным, что она является непременной составляющей профессионально-педагогической подготовки.

Итак, говоря о методологической культуре педагога, мы имеем ввиду, в первую очередь культуру мышления, специфическую сферы образования. Она предполагает знание методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения педагогических задач. Ее основными компонентами являются: умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс; умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи; умение осуществлять методическую рефлексию [1].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

ЯН ЯН

КНР, Хэфэй, Аньхойский университет

ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕСТОВОГО МАТЕРИАЛА ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СДАЧИ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА

HSK (Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì) является международным стандартизованным инструментом оценки уровня владения китайским языком для неносителей языка. Данный тест, разработанный с учетом современных лингвистических и педагогических подходов, представляет собой значи-

тельный шаг вперед в сравнении со своим предшественником – старым HSK. В нашей работе рассмотрим эволюцию HSK, его структурные особенности, соответствие международным стандартам и значение для глобального распространения китайского языка.

Эволюция HSK: от старого к новому. История HSK начинается в 1984 г., когда Пекинский институт языка (ныне Пекинский университет языка и культуры) инициировал разработку теста для оценки уровня владения китайским языком иностранцами. Первый экзамен был проведен в Китае в 1990 г., а в 1991 г. представлен за рубежом. Старый HSK делился на три уровня – базовый, средний и продвинутый – и был ориентирован преимущественно на письменные навыки, что со временем выявило его ограничения, особенно в части оценки коммуникативных компетенций.

В 2009 г. штаб-квартира Института Конфуция (ныне Центр китайско-иностраных языковых обменов и сотрудничества Министерства образования КНР) запустила новый HSK, который стал ответом на вызовы глобализации и потребности в более практическом и универсальном инструменте оценки. Новый HSK отличается разделением на письменный и устный экзамены (HSKK), а также введением шести уровней сложности, что делает его более гибким и ориентированным на реальные коммуникативные ситуации.

Структурные особенности нового HSK. Новый HSK включает шесть уровней (от HSK 1 до HSK 6), каждый из которых соответствует определенному объему словарного запаса и коммуникативных навыков. Например, HSK 1 требует знания 150 слов и базовых фраз, тогда как HSK 6 предполагает владение не менее 5000 слов и способностью свободно общаться на сложные темы. С ноября 2022 г. введены уровни HSK 7–9, однако они пока находятся на стадии тестирования и не рассматриваются в данной работе.

Тест состоит из трех основных разделов: аудирование, чтение и письмо (начиная с уровня 3), что отражает комплексный подход к оценке языковых навыков. Устный экзамен (HSKK) проводится отдельно и делится на три категории: начальный, средний и продвинутый. Такое разделение позволяет более точно оценивать способность кандидатов выражать свои мысли устно, что было слабым местом старого HSK.

Содержание теста максимально приближено к реальным жизненным ситуациям – от повседневных диалогов (покупки, путешествия) до профессиональных и академических контекстов. Это подчеркивает переход от традиционной модели «передачи знаний» к «культивированию компетенций», что делает HSK не только инструментом оценки, но и ориентиром для обучения.

Соответствие международным стандартам. Одной из ключевых особенностей нового HSK является его соответствие Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR), разработанным Советом Европы в 1996 г. CEFR делит языковые уровни на шесть категорий: A1–C2, от начального до свободного владения. Новый HSK адаптирован к этой системе через Международные стандарты владения китайским языком (ICPS), опубликованные в 2007 г. Так, HSK 1 соответствует уровню A1, а HSK 6 – уровню C2. Это соответствие повышает международное признание теста и облегчает его интеграцию в глобальную систему языкового образования.

Пример соответствия уровней:

HSK 1 (150 слов) – CEFR A1: базовые фразы и простые диалоги.

HSK 4 (1200 слов) – CEFR B2: способность вести дискуссии на широкий круг тем.

HSK 6 (≥ 5000 слов) – CEFR C2: свободное владение языком, включая сложные тексты и абстрактные темы.

Языковые особенности тестового материала. Языковой материал HSK ориентирован на развитие коммуникативной компетенции. В отличие от старого HSK, где акцент делался на грамматике и лексике как изолированных элементах, новый тест проверяет способность использовать язык в контексте. Например, задания на аудирование включают диалоги и монологи, имитирующие реальные ситуации, а раздел чтение предлагает тексты различной сложности – от объявлений до статей. Письменные задания (с уровня 3) требуют не только правильного построения предложений, но и логической связности текста.

Устный экзамен HSKK дополнительно фокусируется на произношении, интонации и беглости речи, что делает его важным инструментом для оценки практических навыков общения. Такой подход отвечает современным требованиям к изучению языков, где приоритет отдается функциональности и применимости знаний.

Международное признание и перспективы. На сегодняшний день новый HSK занимает третье место среди крупнейших языковых тестов мира после IELTS и TOEFL. Сеть из 1396 центров тестирования в 164 странах обслуживает около 800 000 кандидатов ежегодно. Сертификат HSK признается при поступлении в китайские вузы, получении стипендий и рабочих виз, а также используется предприятиями и образовательными учреждениями для оценки сотрудников и студентов.

Развитие специализированных тестов, таких как YCT (для школьников), BCT (для бизнеса) и MCT (для медицины), демонстрирует адаптацию HSK к различным аудиториям. Продвижение теста за рубежом включает

расширение онлайн-формата, что особенно актуально в условиях цифровизации образования.

Таким образом, новый HSK представляет собой современный инструмент оценки уровня владения китайским языком, сочетающий в себе научную основу, практическую направленность и международную стандартизацию. Его структурные и языковые особенности отражают эволюцию подходов к обучению языкам, делая акцент на коммуникативной компетенции и реальных жизненных сценариях. В условиях роста интереса к китайскому языку как инструменту глобального общения HSK играет ключевую роль в интернационализации китайской культуры и образования. Дальнейшее развитие теста, включая внедрение уровней 7–9 и укрепление онлайн-платформ, обещает еще больше укрепить его позиции на мировой арене.

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ю. В. БЕЗНІС, А. А. ЛАПКО

Беларусь, Минск, БНТУ

ЭФЕКТЫ ЎНАСЦЬ ПРЫМЯНЕННЯ МЕТАДУ НАВУЧАННЯ Ў ПАДГРУПАХ ПРЫ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЦЫ Ў ВЯЛІКІХ СТУДЭНЦКІХ ГРУПАХ

У апошнія часы выкладчыкі замежнай мовы, якія працуюць у няпрофільных установах адукацыі сутыкаюцца з неабходнасцю арганізоўваць навучальны працэс у групах, якія складаюцца з вялікай колькасці студэнтаў, якія адначасова маюць розны ўзровень сфарміраванасці моўных навыкаў. Аднак спецыфіка вывучэння замежнай мовы мае на ўвазе, што аптымальная колькасць навучэнцаў у вучэбнай групе павінна складаць 10–12 чалавек. Менавіта такі колькасны склад удзельнікаў адукацыйнага працэсу гарантуюе максімальна эфектыўнае і прадуктыўнае фарміраванне, удасканаленне і развіццё як моўных, так і маўленчых навыкаў і ўменняў студэнтаў. Але рэчаіснасць такая, што рэальны колькасны склад студэнцкіх навучальных груп складае 20–25 чалавек, што ставіць перад выкладчыкам задачу пошуку такіх формаў арганізацыі навучальнага працэсу, якія дазволяюць максімальна эфектыўна рэалізаваць патэнцыял студэнтаў і дасягнуць добрай выніковасці навучання.

Працаваць з вялікай групай, вядома, цяжка, але гэта і пэўныы вызаў выкладчыку, які імкнецца зрабіць працэс навучання прывабным і карысным для навучэнцаў. У вялікіх групах у выкладчыка ёсць магчымасць максімальна прайвіць свае арганізатарскія, кіраўніцкія, крэатыўныя навыкі, каб зрабіць працэс навучання прадуктыўным і камфортным для ўсіх удзельнікаў. У вялікіх групах сустракаюцца студэнты не толькі з розным узроўнем моўнай падрыхтоўкі, але і з рознымі тыпамі ўспрымання і за свойвання інфармацыі, з розным узроўнем сфарміраванасці навыкаў самастойнай працы, з рознымі пазнавальнымі патрэбамі, што ставіць перад выкладчыкам задачу больш стараннага і прадуманага планавання кожнага навучальнага занятку, пошуку найбольш плённых спосабаў прадстаўлення інфармацыі і ацэньвання выніковасці вучэбнай дзейнасці, вырашэння пытання падтрымання рабочай дысцыпліны падчас заняткаў.

Варта таксама адзначыць, што студэнты атрымліваюць шэраг пераваг, калі вучацца ў вялікай групе: яны маюць магчымасць абменьвацца мноствам ідэй і думак, дзяліцца ўласным жыццёвым вопытам і пераймаць вопыт аднагрупнікаў. Студэнты набываюць навыкі працы ў калектыве, выпрацоўваюць стратэгіі прыняцця сумесных рашэнняў, вучацца несці адказ-

насць за прыняцце рашэнняў, аказваць адзін аднаму дапамогу, набываюць жыццёва неабходныя навыкі памяркоўнасці і стрыманасці ў адносінах да аднагрупнікаў, якія выказваюць іншыя думкі і погляды.

Практычны досвед працы ў вялікіх групах паказаў, што традыцыйныя і такія любімымі выкладчыкамі формы працы, як франтальная і індывідуальная, аказваюцца малазфектыўнымі і не даюць рэальных вынікаў. Такім чынам, мэтазгодна знайсці формы і метады арганізацыі адукцыінага працэсу, якія створаць перадумовы для фарміравання камунікатыўных кампетэнцый на замежнай мове і навыкаў працы ў супрацоўніцтве. Базісам такіх тэхналогій з'яўляецца персанальная зацікаўленасць і актыўнасць кожнага асобнага студэнта, жаданне кожнага навучэнца прымаць самастойнае рашэнне ў ходзе сумеснага абмеркавання магчымых варыянтаў. Арганізацыя працы ў падгрупах валодае значным адукцыйным патэнцыялам для дасягнення гэтых мэтаў. У метадычнай літаратуры падгрупа вызначаецца як згуртаванне, якое складаецца з двух або больш індывідаў, якія ўзаемадзейнічаюць і ўплываюць адзін на аднаго [1].

Перад навучэнцамі, якія працуяць у падгрупе, стаіць праблема сумеснага выканання пастаўленай задачы, пры гэтым характар праблемы такі, што яе рашэнне магчыма толькі пры супольным супрацоўніцтве ўсіх членаў падгрупы, а часам і ўсіх падгруп цэлай акаадэмічнай групы. Адначасова змяняецца і роля выкладчыка: ён перастае быць першаснай крыніцай інфармацыі і ведаў, якія перадаюцца студэнтам, а таксама адзіным кантролючым суб'ектам, але становіцца кансультантам і дарадчыкам, які накіроўвае дзейнасць кожнай падгрупы, забяспечвае студэнтаў усім неабходным арсеналам метадаў і прыёмаў для арганізацыі працы ў межах рашэння вучэбных і метадычных задач.

У сваёй працы пры арганізацыі адукцыінага працэсу ў вялікіх навучальных групах (дваццаць і больш студэнтаў) па дысцыплінах “Замежная мова (англійская)” і “Замежная мова (прафесійная лексіка)” выкладчыкі кафедры “Англійская мова № 1” БНТУ актыўна і эфектыўна рэалізуюць працу навучэнцаў у падгрупах. Зыходзячы з нашага вопыту, рашэнне навучальных і выхаваўчых задач лепш за ўсё ажыццяўляецца ў гетэрагеннай падгрупе, у склад якой выкладчыкам уключаюцца студэнты з розным узроўнем сформіраванасці моўных і маўленчых навыкаў, што і садзейнічае больш спрыяльному ўзаемадзеянню і супрацоўніцтву. Моцны, матываваны студэнт з'яўляецца лідарам і прыкладам для астатніх студэнтаў, аднак нельга дапускаць сітуацый, у якіх лідар перацягне на сябе ўсю ўвагу, зводзячы ўклад астатніх удзельнікаў падгрупы ў калектыўным выкананні задання да мінімуму. Таксама пры фарміраванні падгруп важна ўлічваць характар міжасобасных адносін паміж студэнтамі. Нашы назіранні паказваюць, што адносіны добразычлівасці, узаемнай сімпатыі і цікавасці ствараюць

у падгрупе атмасферу ўзаемаразумення і ўзаемадапамогі, здымаюць пачуцьцё трывожнасці, боязі здзейсніць моўную або маўленчую памылку. Аднак мы сутыкаліся з сітуацыямі, калі неабходнасць узгадняць дзеянні, несці адказнасць адзін перад адным для дасягнення адзінай мэты адхіляюць антыпатыі паміж студэнтамі на другі план, і паміж удзельнікамі падгрупы ўсталёўваюцца сяброўскія працоўныя адносіны. Такім чынам працу ў падгрупах можна разглядаць таксама як важны механізм вырашэння выхаваўчых задач. Яшчэ адным важным аспектам пры фарміраванні падгруп з'яўляецца іх колькасны склад. Практыка паказвае, што пяць студэнтаў, якія працуюць у адной падгрупе, з'яўляюцца аптымальнай колькасцю для эфектыўнай працы. Падгрупа, якая складаецца з цотнай колькасці навучэнцаў, пры абмеркаванні складанай і спрэчнай праблемы, як правіла, распадаецца на пары і з цяжкасцю прыходзіць да агульнага рашэння [2].

Таксама важна пры арганізацыі працы ў падгрупах выразна і ясна абвясціць заданне для кожнай падгрупы, крытэрыі ацэньвання, час выканання і форму прадстаўлення вынікаў работы падгрупы. Падгрупа здольная быць прадуктыўнай толькі пры аптымальным размеркаванні функцый паміж яе членамі. У сувязі з гэтым намі актыўна выкарыстоўваецца ідэя выбару назіральнікаў-кантролёраў з ліку найбольш моцных студэнтаў, задача якіх уважліва слухаецца астатніх членau падгрупы і рабіць паметкі. Пасля прадстаўлення вынікаў працы кожнай падгрупай яны выступаюць са сваімі дапаўненнямі, заўвагамі і каментарамі, што спрыяе павышэнню мацываціі вывучэння прадмета і самаацэнкі.

Відавочна, што апісаная вышэй арганізацыя супрацоўніцтва выкладчыка і студэнта патрабуе ад першага вялікай папярэдняй працы, больш прадуманай і добра спланаванай арганізацыі навучальнага працэсу ў параўнанні з фронтальнай формай. На пачатковых этапах ўкаранення працы ў падгрупах неабходна навучыць студэнтаў працеваць у малых калектывах, паказаць ім, што кожны навучэнец іграе важную ролю і здольны раскрыць, выкарыстоўваць і развіць свае магчымасці.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Кузнецова, М. С. Применение методов группового обучения на уроке английского языка / М. С. Кузнецова // Образовательная социальная сеть. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostranneye-yazyki/library/2013/08/25/primenie-metodov-gruppovogo-obucheniya-na-uroke> (дата обращения: 15.01.2025).
2. Павлов, А. К. Групповая работа как педагогическая технология активного обучения : метод. рекомендации / А. К. Павлов. – URL: <https://infourok.ru/pavlov-a-k-gruppovaya-rabota-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-aktivnogo-obucheniya-metodicheskie-rekomendacii-5819805.html> (дата обращения: 17.01.2025).

М. Н. ВАСИЛЕВИЧ, Ю. В. КНЯЗЕВА
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ КАК СПОСОБ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на практическое применение знаний, владение иностранным языком приобретает особую значимость. Для студентов неязыковых вузов, где иностранный язык зачастую не является профилирующей дисциплиной, задача формирования достаточной языковой компетенции представляет собой определенную сложность. В связи с этим, возрастает потребность в применении инновационных методов обучения, которые позволяют эффективно и мотивированно развивать языковые навыки. Одним из таких методов является использование лингвистических корпусов.

Лингвистический корпус – это большая электронная база данных, содержащая тексты на определенном языке, отобранные по определенным критериям. Корпусы бывают разных видов, включая:

- Моноязычные корпусы: содержат тексты на одном языке (например, Deutsches Referenzkorpus (DeReKo), Institut für Deutsche Sprache).
- Двуязычные (параллельные) корпусы: содержат тексты на двух языках и их переводы.
- Специализированные корпусы: содержат тексты определенной тематики (например, медицинские или юридические тексты).
- Динамические корпусы: постоянно пополняются новыми текстами, что позволяет отслеживать изменения в языке [1].

Использование корпусов в процессе обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ:

1. Реальный языковой материал: корпусы предоставляют доступ к аутентичному языковому материалу, отражающему реальное употребление языка в различных контекстах. Это позволяет студентам изучать язык не на абстрактных примерах, а на основе реальных образцов, что способствует более глубокому пониманию языковых закономерностей.

Вместо заучивания изолированных фраз, студент может ввести в корпус слово *Diagnose* и увидеть, какие глаголы (например, *stellen*, *bestätigen*, *erstellen*) и прилагательные (например, *genaue*, *differenzial*, *klinische*) чаще всего с ним сочетаются в реальных медицинских текстах.

2. Изучение лексики и грамматики в контексте: корпусы позволяют анализировать употребление слов и грамматических конструкций

в различных контекстах, что способствует более прочному запоминанию и пониманию их значений и функций. Студенты могут увидеть, как разные слова сочетаются друг с другом, в каких ситуациях используются определенные грамматические формы и т. д.

Студент, изучающий немецкий язык, может ввести слово *verwalten* в корпус и увидеть, что оно используется не только в значении ‘управлять’, но и в значении ‘распоряжаться’, ‘администрировать’ и т. д., и в каких контекстах это происходит.

При изучении темы *Perfekt* студенты могут увидеть, как часто этот термин используется в сочетании со вспомогательными глаголами *haben* или *sein*, а также в каких ситуациях оно предпочтительнее, чем *Präteritum*.

3. Развитие навыков анализа и самостоятельного обучения: работа с корпусами требует от студентов активного анализа языкового материала, поиска закономерностей и формулирования выводов, что развивает их аналитические способности и навыки самостоятельного обучения.

Студент, изучая тему „*Gesunde Lebensweise*“, может сам найти наиболее часто используемые прилагательные для описания *Ernährung* (например, *ausgewogene*, *gesunde*, *fettarme*) и сделать вывод о том, какие аспекты питания акцентируются в немецкоязычных текстах.

4. Развитие навыков письменной речи: студенты могут использовать корпуса для поиска примеров удачных фраз и выражений, используемых в различных типах текстов (например, научные статьи, официальные письма, эссе). Это помогает им научиться правильно строить собственные письменные высказывания.

Студент, готовящий научную статью на немецком языке, может в корпусе найти примеры клише, используемых во введении (*Das Ziel dieser Studie ist...* *Diese Arbeit stellt...* *In den letzten Jahren hat das Interesse an... zugewonnen*) и применить их в своей работе.

5. Повышение мотивации: использование корпусов делает процесс изучения языка более интерактивным и интересным, так как студенты могут самостоятельно находить ответы на свои языковые вопросы и открывать для себя новые аспекты изучаемого языка [2].

Изучая тему „*Genetik*“, студент может самостоятельно найти информацию об употреблении специализированных терминов, таких как *Gen*, *DNA*, *Chromosom* в научных статьях, и применить свои знания на практике.

В учебном процессе корпуса можно использовать для решения различных задач:

- Лексическая работа: поиск сочетаемости слов (коллокаций): например, используя *Deutsches Referenzkorpus*, можно узнать, что слово *Ursache* часто сочетается со словами *Krankheit*, *Problem*, *Auswirkung*.

Определение значений слов в различных контекстах: например, *Fall* может означать ‘случай’ (*medizinischer Fall*), ‘дело’ (*juristischer Fall*) или ‘ситуация’ (*in jedem Fall*).

Изучение синонимов и антонимов: например, поиск синонимов для слова *wichtig* (например, *bedeutend*, *entscheidend*, *wesentlich*).

- Грамматическая работа.

Анализ употребления грамматических конструкций: например, можно проследить, как часто и в каких контекстах используется конструкция *werden + Infinitiv*.

Определение грамматических функций слов: например, как слово *gut* используется в качестве наречия, прилагательного или междометия.

- Работа над стилем.

Анализ различий между формальным и неформальным стилями: например, сравнивая употребление слова *sagen* (неформальный) и *äußern* (формальный) в разных текстах [3].

Поиск примеров удачных стилистических решений: например, поиск примеров использования метафор и сравнений в публицистических текстах.

Deutsches Referenzkorpus является одним из примеров крупного и представительного корпуса немецкого языка, предоставляющего множество возможностей для лингвистического анализа.

Лингвистические корпуса являются мощным инструментом для усовершенствования знаний иностранного языка в неязыковом вузе. Их использование позволяет сделать процесс обучения более интерактивным, аутентичным и эффективным. Преподавателям рекомендуется активно внедрять методы работы с корпусами в учебный процесс, что позволит повысить языковую компетенцию студентов и развить их навыки самостоятельного обучения. В дальнейшем необходимо проводить исследования, направленные на изучение эффективности различных способов интеграции корпусов в учебный процесс, а также на разработку соответствующих методических рекомендаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов, А. Н. Корпусная лингвистика / А. Н. Баранов // Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М., 2003. – С. 112–137. – (Серия : Новый лингвистический учебник).
2. Захаров, В. П. Поисковые системы Интернета как инструмент лингвистических исследований / В. П. Захаров // Русский язык в интернете : сб. ст. – Казань : Отечество, 2003. – С. 48–59.
3. Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy / ed.: A. Stefanowitsch, St. Th. Gries. – Berlin ; New York : Mouton De Gruyter, 2006. – 319 p.

М. Н. ВАСИЛЕВИЧ, Е. А. ЯСЮКЕВИЧ

Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ЗАНЯТИЕ-КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В условиях глобализации и интеграции образовательных систем владение иностранным языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалистов в различных областях, включая медицину. Для студентов неязыковых вузов, в частности медицинских университетов, изучение иностранного языка представляет собой не только академическую задачу, но и практическую необходимость, обусловленную потребностью в доступе к международной научной литературе, участию в международных конференциях и взаимодействию с зарубежными коллегами. В связи с этим, возникает потребность в поиске и внедрении эффективных методов обучения, которые способствуют не только усвоению языковых знаний, но и развитию коммуникативных навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В данной статье рассматривается метод проведения занятия-конференции как один из способов интенсификации изучения иностранного языка студентами-медиками первого курса.

Традиционные методы обучения иностранному языку, основанные преимущественно на грамматических упражнениях и переводе текстов, часто не обеспечивают должного уровня языковой компетенции и не формируют достаточной мотивации к изучению языка. Для студентов-медиков, чья основная образовательная траектория ориентирована на изучение профессиональных дисциплин, крайне важно применять методы обучения, которые позволяют интегрировать языковые знания с будущей профессиональной деятельностью.

Интерактивные методы обучения, такие как дискуссии, ролевые игры, кейс-стади и презентации, обеспечивают более глубокое усвоение материала, развивают критическое мышление и повышают мотивацию студентов. Занятие-конференция, сочетающее в себе элементы различных интерактивных методов, представляет собой эффективный способ организации учебного процесса, позволяющий вовлечь всех студентов в активную работу и создать условия для практического применения языковых навыков [1].

Занятие-конференция – это форма организации учебного процесса, имитирующая научную конференцию. В ходе занятия студенты выступают с докладами, обсуждают представленные материалы, задают вопросы

и участвуют в дискуссии. Тематика конференции определяется в соответствии с учебной программой и интересами студентов.

Основными этапами проведения занятия-конференции являются:

1. Подготовительный этап:

- Формулирование темы конференции и определение целей.
- Распределение заданий между студентами.
- Подбор и изучение материалов (научных статей, монографий, интернет-ресурсов) по теме конференции.

- Подготовка тезисов докладов и презентаций.
- Репетиция выступлений.

2. Этап проведения конференции:

- Презентация докладов студентами.
- Задание вопросов докладчикам.
- Дискуссия по темам докладов.
- Подведение итогов.

3. Рефлексивный этап:

- Анализ результатов конференции.
- Оценка работы каждого студента.
- Выявление сильных и слабых сторон проведенного занятия.
- Формулирование предложений по совершенствованию методики.

Использование метода занятия-конференции в процессе обучения иностранному языку студентов-медиков первого курса имеет ряд преимуществ:

1. Развитие коммуникативных навыков: студенты активно участвуют в обсуждении, выступают с докладами и задают вопросы на иностранном языке, что способствует развитию навыков устной речи и аудирования.

2. Интеграция языковых знаний с профессиональной деятельностью: тематика докладов обычно связана с медицинской проблематикой, что позволяет студентам применять языковые навыки в контексте будущей профессии.

3. Повышение мотивации к изучению языка: активное участие в подготовке и проведении конференции способствует вовлечению студентов в процесс обучения и повышает их интерес к изучению языка.

4. Развитие критического мышления: при подготовке докладов студенты анализируют научные источники, сравнивают различные точки зрения и учатся формулировать собственные выводы.

5. Формирование навыков самостоятельной работы: студенты самостоятельно подбирают материалы, готовят доклады и презентации, что способствует развитию навыков самообразования.

6. Создание благоприятной образовательной среды: занятие-конференция позволяет организовать коллективную работу, вовлекает всех

студентов в активную деятельность и создает условия для обмена опытом и знаниями.

При организации занятия-конференции для студентов-медиков первого курса необходимо учитывать их языковой уровень и профессиональную подготовку.

- Выбор темы: темы должны быть актуальными и соответствовать программе обучения по иностранному языку и общемедицинским дисциплинам. Например: «История медицины», «Современные методы диагностики и лечения», «Профилактика заболеваний».

- Упрощение лексики и грамматики: на начальном этапе обучения рекомендуется использовать более простую лексику и грамматические конструкции.

- Поддержка со стороны преподавателя: преподаватель играет роль организатора и модератора, помогает студентам в подборе материалов, корректирует их выступления и направляет дискуссию.

- Использование визуальных материалов: презентации с использованием схем, графиков, изображений и видеоматериалов позволяют сделать выступления более наглядными и понятными.

- Оценка работы студентов: оценка должна учитывать не только языковые навыки, но и глубину изучения материала, качество доклада, активность в дискуссии и умение работать в команде [2].

Занятие-конференция является эффективным методом обучения иностранному языку студентов-медиков первого курса. Этот метод позволяет интегрировать языковые знания с будущей профессиональной деятельностью, развивает коммуникативные навыки, повышает мотивацию к изучению языка и формирует навыки самостоятельной работы. При правильной организации и методическом сопровождении занятие-конференция может стать неотъемлемой частью учебного процесса в неязыковом вузе, способствуя формированию компетентных специалистов, способных эффективно взаимодействовать в международном профессиональном сообществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анашкина, И. В. Активные и интерактивные формы обучения : метод. рекомендации / И. В. Анашкина. – Тамбов : Орион, 2011. – 39 с.
2. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

О. И. ВОЗНЮК

Беларусь, Минск, ВА РБ

**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ПРОГРАММИРОВАННЫЙ МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Высшее образование, как и многие другие сферы деятельности современного общества, не обходится без алгоритмизации, т. е. разработки и описания конкретных шагов, которые необходимо выполнить для решения определенной задачи. Как трактуют словари, алгоритм – это некоторая четко определенная последовательность действий, выполнение которой дает заранее планируемый результат. Алгоритмизация используется, прежде всего, в программировании и информатике, однако для любой или почти любой деятельности, нацеленной на эффективный результат, можно разработать алгоритм.

Педагогический процесс в целом, как и обучение иностранному языку в частности, может быть алгоритмизирован, примерами тому являются обучающие программы и тренажеры, которые стали активно разрабатываться и внедряться с развитием компьютерной техники и информационных технологий. Уже в середине 1960-х гг. издавались методические рекомендации по программированному обучению иностранным языкам. Автор одной из таких публикаций Н. В. Володин подчеркивал, что программируемое обучение иностранному языку является непростым процессом, и не весь учебный материал можно алгоритмизировать. По мнению автора, «программабельным» являются грамматические явления, например, та или иная временная форма глагола, способы перевода герундия. Легко поддающимися алгоритмизации Н. В. Володин считал вопросы разбора предложения в целях правильного перевода или вопросы обучения правильному пользованию словарем при переводе текстов. В рекомендациях особо выделяются принципы, которые необходимо соблюдать при программировании учебного материала по иностранному языку: отбор (рецептивная или репродуктивная цель); систематизация или порядок подачи (информационный шаг – операционный шаг – контроль); дозирование, т. е. разбивка на дозы или минимальные объемы информации, обеспеченные обратной связью для непрерывности процесса управления; контроль с ключами; алгоритмизация (изображение цепочки или цикла операций решения задач «да/нет» и переходу к следующему шагу в зависимости от решения «да/нет» в виде схемы). Программированные учебные пособия не вошли в арсенал излюбленных методических инструментов преподавателей иностранных языков, видимо по причине трудоемкости процесса их создания и нерешенности многих во-

просов, связанных с отбором материала. Тем не менее, логика и дидактические подходы к обучению иностранному языку, лежащие в основе программирования, заслуживают внимания в силу их нацеленности на результат и продуманности путей достижения этого результата.

Деловая игра как программируемый процесс обучения профессионально значимому говорению позволяет управлять учебными действиями, избегая непроизводительной траты времени как обучающихся, так и преподавателя. Учебная функция деловой игры очень важна, потому что деловая игра дает возможность задать в обучении вещественную и социальную связь будущей профессиональной деятельности и тем самым спроектировать более целесообразную по сравнению с традиционным обучением среду формирования личности специалиста.

Подготовка и проведение деловых игр на кафедре иностранных языков ВА РБ идет по строго определенной схеме при непрерывном обмене информацией между преподавателем и курсантами. Цикл обмена информацией при подготовке игры включает несколько обязательных этапов. После уточнения учебной ситуации, разным рабочим группам курсантов предлагается в качестве задания на самостоятельную подготовку подготовить сценарий этих двух деловых ситуаций на русском языке. На следующем занятии в ходе групповой работы сценарии озвучиваются, определяются действующие лица, конкретизируется речевое наполнение каждой реплики. В качестве задания на сампо предлагается перевести все сценарии на английский язык. Далее преподаватель редактирует перевод (можно без участия курсантов) и на очередном занятии распределяет роли с учетом языкового уровня обучающихся. Каждый участник получает сценарий и задание: отработать чтение своей роли. Через определенное время наступает этап коллективной читки. Сценарии прочитываются, как в театре, преподаватель исправляет ошибки в произношении, корректирует интонацию и эмоции. В качестве задания на сампо предлагается выучить роль наизусть. Коллективный прогон сценариев может повторяться 3–4 раза, пока речевые действия обучающихся не станут автоматическими. Важно также проводить игру с использованием определенной атрибутики, например, табличек с именами, схемами, фотографиями.

Многолетний опыт проведения деловой игры позволяет дать некоторые рекомендации, которые могут быть полезны преподавателю, готовящему деловую игру.

1. Сценарий должен быть конкретным: с фактами, цифрами, специальной терминологией, именами.
2. Сценарий должен быть интересным, с определенной долей юмора и эмоциями, таким, чтобы было не скучно его репетировать.

3. Рекомендуется пренебречь некоторыми не разрушающими коммуникацию ошибками в речи участников, главное – это положительные эмоции, настроение, активность и желание участников говорить на иностранном языке.

4. Более слабым в языковом плане участникам можно дать более короткую роль, но потребовать ее заучивания.

5. В сценарии необходимо предусмотреть жесты, вкрапление разговорных элементов, перемещение по аудитории, например, подход к схеме, выход на трибуну. Все эти элементы необходимо отрабатывать на репетиции, связывая речь и движение.

6. Если в группе английского языка имеются курсанты с иным иностранным языком, например, немецким или французским, то в сценарии предусматривается роль переводчика. На роль переводчика выбирается более подготовленный в лингвистическом плане курсант.

Деловая игра требует длительной подготовки, но доставляет удовольствие как обучающимся, так и присутствующим на ней зрителям. С одной стороны, это организованный процесс с четко продуманными шагами и этапами, с другой стороны, это творческий процесс, который позволяет курсантам не только погрузиться в языковую среду, но и раскрыть свои артистические способности в ходе практического использования иностранного языка, что положительно влияет на мотивацию, снимает языковые барьеры и, в конечном итоге, повышает эффективность лингвистического образования.

Процесс подготовки к игре требует прохождения нескольких обязательных этапов и шагов, которые обеспечивают успешный результат.

Е. М. ГАЛУЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИМПЛИЦИТИЧЕСКОГО И ЭКСПЛИЦИТИЧЕСКОГО УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ

Обучение иностранным языкам является многоаспектным процессом, включающим формирование и развитие ряда навыков и умений. Поскольку лексика наряду с грамматикой составляет базу любого языка и является важнейшим компонентом речевой деятельности, формирование лексического навыка считается одной из ключевых задач в обучении иностранным языкам. Овладение лексическим навыком имеет системообразующее зна-

чение, является одним из важнейших условий для развития коммуникативной компетенции и формирования поликультурной личности.

Формирование иноязычного лексического навыка постоянно остается в поле зрения специалистов в сфере обучения иностранным языкам. Предметом их интереса и исследований являются разные аспекты данной проблемы: содержание лексической компетенции, отбор лексики для активного и пассивного усвоения, этапы работы по формированию лексического навыка, инновационные методы обучения лексике и др. Мы рассмотрим формирование иноязычного лексического навыка с точки зрения имплицитного и эксплицитного подходов. Каждый из них имеет свои особенности и преимущества, которые необходимо учитывать при разработке методики обучения иноязычной лексике.

Рассмотрим толкования понятий «имплицитный», «эксплицитный». «Большой толковый словарь русского языка» С. А. Кузнецова указывает на происхождение слова «имплицитный» от лат. *implicite* ‘запутанный, невнятный’ и определяет его значение как «не проявляющийся явно; не обнаруживающийся при поверхностном наблюдении» [1, с. 390]. Противоположный термин «эксплицитный», происходящий от лат. *explicite* ‘явный, открытый’, имеет значение «ярко выраженный, явный, имеющий внешнее, материальное выражение» [1, с. 1516]. В методике преподавания имплицитный подход предполагает неявное, интуитивное, бессознательное усвоение учебного материала. Эксплицитное обучение опирается на целенаправленное использование осознаваемой информации.

Формирование иноязычного лексического навыка также может осуществляться с учетом двух вышеназванных подходов. Имплицитное усвоение лексики происходит естественным образом, без осознанного и целенаправленного изучения слов и их значений. В устном общении, при чтении или прослушивании иноязычных текстов понимание значения слов происходит благодаря контексту. Чем больше изучающий язык читает или слушает, тем лучше закрепляется имплицитный словарный запас. Он помогает при понимании устных и письменных текстов, однако, чтобы стать продуктивным, требует тренировки посредством частого говорения и письма.

Следует подчеркнуть, что имплицитному усвоению способствует применение аутентичных материалов, таких как фильмы, песни и литература. Эти средства позволяют учащимся воспринимать лексику в естественных контекстах, что способствует ее запоминанию. Также важно создавать на занятиях иноязычную среду, чтобы учащиеся могли использовать язык в ситуациях, приближенных к реальным, что усиливает имплицитное усвоение лексики.

Эксплицитный подход, в отличие от имплицитного, предполагает целенаправленное изучение слов и правил их использования. В этом случае дея-

тельность по формированию лексического навыка организуется поэтапно. Выделяют этапы введения и семантизации новых лексических единиц, тренировки и применения. На каждом этапе применяются соответствующие упражнения, которые предполагают сознательные действия учащихся по овладению лексикой. Эксплицитное усвоение лексики происходит также при обучении чтению, аудированию или при просмотре видеоматериалов на иностранном языке при условии, что учащиеся уделяют внимание работе с лексикой в ходе выполнения соответствующих заданий.

Формирование иноязычного лексического навыка с учетом имплицитного и эксплицитного усвоения лексики имеет свои преимущества и недостатки. Имплицитное обучение способствует естественному и глубокому пониманию языка, т. к. слова запоминаются в соотнесении с конкретными ситуациями и эмоциями, но требует времени и постоянной практики. Эксплицитное обучение позволяет быстро освоить базовые навыки, но может привести к механическому запоминанию без понимания контекста. Преимуществом эксплицитного усвоения является возможность быстрого освоения базового словарного запаса. Однако, несмотря на его эффективность, исключительно эксплицитное обучение может привести к недостаточному пониманию и применению лексики в реальных ситуациях. С учетом этого методисты акцентируют внимание на необходимости интеграции обоих подходов для достижения наилучших результатов. При интегративном пути лексика изучается эксплицитно, а умения ее использования приобретаются имплицитно, в ходе решения различных коммуникативных задач.

Подводя итог, подчеркнем, что формирование иноязычного лексического навыка требует интегративного подхода, учитывающего особенности имплицитного и эксплицитного усвоения лексики. Эффективное обучение предполагает применение разнообразных методов и средств, позволяющих учащимся не только запоминать слова, но и использовать их в реальных ситуациях общения. Это обеспечит более глубокое понимание языка и повысит уровень овладения коммуникативной компетенцией. Использование современных информационно-коммуникационных технологий может сочетать элементы обоих подходов, предоставляя учащимся возможность как имплицитного, так и эксплицитного обучения. Важно также помнить, что подходы к обучению должны быть адаптированы к индивидуальным особенностям обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.

Т. Н. ГОЛОВАЧ, Т. А. ВОЛОШКО
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ С УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ INTERMEDIATE

Модернизация системы образования и ее содержания повысила значимость иностранного языка как дисциплины, направленной на формирование коммуникативных компетенций.

Решить эту проблему позволяет организация дополнительных занятий, которые значительно расширяют возможности преподавания языка и делают саму систему обучения более гибкой с учетом различного уровня подготовки слушателей.

На кафедре иностранных языков Гродненского государственного медицинского университета дополнительные занятия организованы для профессорско-преподавательского состава с различным уровнем владения иностранным языком. Ежегодно создается по две группы, в которых обучается по 8–12 человек. Обучение английскому языку проводится высококвалифицированными преподавателями кафедры с использованием коммуникативных методик. Группы формируются с учетом уровня владения английским языком по итогам пробного тестирования.

Количество часов, которое отводится на занятия, зависит от уровня владения иностранным языком. Например, занятия в группах с уровнем *Intermediate* проводятся один раз в неделю по два академических часа. В обучении английскому языку нами используется международная система уровней обучения: *Beginner*, *Elementary*, *Pre-intermediate*, *Intermediate*, *Upper-Intermediate*, *Advanced*.

Владение языком на уровне *Intermediate* дает возможность употребления основных грамматических структур, используя при этом богатый словарный запас. Также подразумевает частичное понимание телевизионных, радиопередач, умение выражать свою точку зрения и аргументировать ее.

Уровень *Upper-Intermediate* дает возможность свободного владения грамматическими структурами языка, свободного участия в дискуссиях на различные темы.

В целях обеспечения успешности процесса programma курса уровня *Intermediate* строится с учетом потребностей и ожиданий самих слушателей. То есть, таким образом, чтобы материал не воспринимался как повторение уже изученного ранее, а являлся средством углубления знаний и повышения уровня владения языком.

Использование мультимедийных технологий не только улучшает качество обучения иностранному языку, но и делает учебный процесс более увлекательным, влияя на мотивационную сферу учащихся.

На каждом практическом занятии используется многообразие аудио и видеоматериалов на английском языке, статьи из английских популярных журналов и интернет-источников, разного рода лексико-грамматические упражнения. В зависимости от тематики занятия (*Introduce yourself, getting to know you, healthy physical activities, physical examination, talking about symptoms, first aid measurements, healthy lifestyle, hygiene* и т. д.) подбираются также дополнительные материалы для работы на занятии. Для самостоятельной работы учащиеся используют такие электронные сервисы и платформы как *English.in*, *Puzzle-English.com*, *Quizlet English-grammar.com*.

Кроме того, преподавателями разработаны упражнения и тестовые задания по грамматике, чтению, аудированию на платформе Moodle. Электронные задания учащиеся могут выполнять как в аудитории под руководством преподавателя, так и дома самостоятельно. Мы уверены, что любой уход от выполнения однообразных заданий повышает интерес к изучению языка и вызывает желание присутствовать на занятии.

Размещение учебных материалов и заданий в электронном виде в сети Интернет дает учащимся возможность доступа к ним в удобное для них время и в удобном месте. Кроме того, такая форма представления материала позволяет учащимся найти нужную информацию в случае пропуска занятий и восполнить пробелы самостоятельно.

Основными учебными пособиями являются: 1) *New Headway, Intermediate Student's book*; 2) *English Vocabulary in Use*; 3) *Cutting Edge Intermediate Student's Book*; 4) *Grammar in Use*; 5) *English Grammar Book, Round-up 5*.

Цели занятий также разнообразны, они включают в себя совершенствование лексических и грамматических навыков построения, как монологических высказываний, так и диалога; развитие навыков чтения и аудирования. Важным является также работа в парах и мини-группах. В группах слушатели имеют возможность приобрести речевую самостоятельность, решая поставленную преподавателем коммуникативную задачу, погружаясь в ту или иную жизненную ситуацию.

Таким образом, основой занятий по иностранному языку в группах *Intermediate* является дальнейшее развитие речевых умений слушателей. Каждое занятие направлено в первую очередь на формирование коммуникативной компетенции, развитие навыков грамматически верно построенного устного общения.

В. А. ЗАХАРОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА *TWEE.COM*
ДЛЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ
ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Искусственный интеллект (далее – ИИ) стремительно проникает в повседневную жизнь современного человека. Он способен выполнять ряд сложных задач в сферах науки, маркетинга, бизнеса и торговли. Значительные изменения претерпевает и система образования, где ИИ становится ключевым инструментом преподавателя. Уже сейчас существует большое количество нейросетей, способных обрабатывать большие объемы информации, отвечать на поставленные вопросы, синтезировать устную и письменную речь и генерировать упражнения, что может сыграть значительную роль при обучении иностранным языкам.

В центре внимания данной статьи – использование нейросети *Twee* для индивидуализации обучения при формировании коммуникативной компетенции у студентов первого курса языковых специальностей.

Формирование коммуникативной компетенции является важнейшим условием овладения обучающимися когнитивной и речевой деятельностью. Е. А. Быстрова определяет коммуникативную компетенцию как «способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [1, с. 27]. Степень сформированности коммуникативной компетенции определяется готовностью обучающегося к выполнению всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения и письма, которые оттачиваются благодаря использованию педагогом принятой в методике преподавания иностранных языков системы упражнений.

Однако на практике у преподавателя иностранного языка на первом курсе языковых специальностей часто возникают трудности, вызванные быстрыми изменениями в языке, которые не успевают фиксироваться в издаваемых учебно-методических комплексах (далее – УМК); нехваткой времени для обработки больших объемов аудио- и видеоконтента и его трансформации в учебно-методические материалы; разным уровнем подготовки первокурсников и следующей из этого необходимостью адаптации материалов с целью индивидуализации обучения. Решение данных проблем представляется возможным с помощью нейросети *Twee*.

Этот сервис был специально разработан для преподавателей английского языка. В отличие от других электронных ресурсов на основе ИИ, любые запросы, адресованные Twee, автоматически преобразуются в упражнения, направленные на все виды речевой деятельности. Важно отметить, что для разработки упражнений платформа берет данные из аутентичных источников: англоязычных книг, статей, интернет-ресурсов и т. д., что позволяет сделать процесс обучения более «живым», повысить мотивацию обучающихся.

Рассмотрим разделы и упражнения, представленные на сайте *Twee.com* [2]:

1) раздел “Listening” позволяет сгенерировать скрипт любого загруженного пользователем видео- или аудиоматериала, создать вопросы разного типа на понимание прослушанного (открытые, множественный выбор, правда/ложь), скомпилировать задание на заполнение пропусков в тексте, а также предлагает обучающимся выбрать правильное краткое изложение аудио/видео из трех составленных нейросетью вариантов;

2) раздел “Reading” может быть использован для создания текста или диалога на заданную тематику в различных жанрах (обычный текст, вымышленная история, неформальное/формальное письмо, обзор, описательная/аргументированная статья). Также за основу может быть взят текст, загруженный самим преподавателем, что позволяет использовать материал из УМК, по которому занимается учебная группа. Платформа предлагает создавать следующие задания: вопросы разного типа на понимание прочитанного (открытые, множественный выбор, правда/ложь), подбор заголовков к тексту из предложенных нейросетью. Важно отметить, что сервис может создавать мини-тексты в формате инструкции, рекламного объявления, заголовка статьи и др.;

3) раздел “Writing” предлагает создание списка тем для написания эссе по заданной теме, поиск цитат известных личностей на определенную тематику, создание коммуникативного задания «четыре мнения», которое может быть использовано для проведения дебатов; генерирование предложений из активного вокабуляра, которые впоследствии разбиваются на слова и перемешиваются – таким образом обучающийся должен соединить слова в предложения; создание творческого письма с целевой лексикой (написание сообщения в социальных сетях и комментариев к нему, обзор товара на маркетплейсе и т. д.);

4) раздел “Speaking” включает в себя генерирование диалога и вопросов для дальнейшего обсуждения, подбор интересных фактов на заданную тему, создание списка преимуществ и недостатков предмета обсуждения, поиск цитат известных людей на заданную тему, скомпилирование четырех различных точек зрения на выбранную тему, создание вводных заданий

к другим видам речевой деятельности (вопросы перед прослушиванием/чтением текста и др.);

5) раздел “Vocabulary” предлагает создание текста с целевой лексикой, заданий на заполнение пропусков, заданий на соотнесение слов с их переводом/деконструкциями, генерацию предложений с лексикой по определенной теме, составление списков слов по заданной теме, создание коммуникативных ситуаций, заданий на перифраз, подбор начала и продолжения фразы, нахождение слов и словосочетаний в тексте;

6) раздел “Grammar” предлагает заполнение пропусков, составление предложений из слов, соединение частей предложений.

Отличительной чертой Twee.com является возможность редактирования заданий на любом этапе составления урока. Также важной особенностью является наличие разных уровней сложности генерируемых текстов и упражнений, что позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения (нейросеть использует общеевропейскую шкалу *CEFR* (*Simple A1–A2, Intermediate B1–B2, Advanced C1–C2*)). После составления заданий пользователь может конвертировать урок в pdf-файл или сохранить его в личном кабинете. Возможно создание файла с ответами (для преподавателя).

Таким образом, сервис Twee.com отвечает важным требованиям в процессе обучения иностранным языкам: скорость создания вспомогательного материала по нужной тематике, многозадачность, разнообразие и аутентичность используемых материалов, учет индивидуальных особенностей и интересов обучающихся, их уровня владения языком и др. Это эффективное средство, позволяющее облегчить труд преподавателя и обеспечить большую эффективность его труда. Однако необходимо помнить о том, что на современном этапе ИИ может быть использован только как вспомогательное средство обучения, т. к. образовательный процесс всегда включает в себя процесс воспитания, человеческое общение и педагогическую поддержку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быстрова, Е. А. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.
2. AI-Powered Learning Experience Platform for Language Teachers and Students. – Twee, 2025. – URL: <https://twee.com/> (date of access: 03.02.2025).
3. Holmes, W. Artificial Intelligence In Education: Promises and Implications for Teaching and Learning / W. Holmes, M. Bialik, Ch. Fadel. – Boston, MA : Center for Curriculum Redesign. – 2019. – 228 pp. – URL: <http://bit.ly/AIED-BOOK> (date of access: 03.02.2025).

Ю. В. КНЯЗЕВА, М. Н. ВАСИЛЕВИЧ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ESCAPE ROOM КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗОВ

Цифровая трансформация общества и экономики предъявляет новые требования к профессиональным навыкам выпускников вузов. Недостаток цифровых компетенций, таких как умение работать с информацией, использовать цифровые инструменты, критически мыслить в цифровом пространстве и создавать цифровой контент, может стать серьезным препятствием для успешной карьеры. В связи с этим образовательные учреждения сталкиваются с задачей поиска эффективных методов обучения, способных не только передавать знания, но и развивать практические навыки.

Традиционные формы обучения, такие как лекции и семинары, не всегда обеспечивают достаточный уровень вовлеченности студентов и не всегда способствуют развитию практических навыков. В этом контексте образовательные *Escape Room*, сочетающие в себе элементы игры, обучения и цифровых технологий, представляют собой перспективный инструмент для развития цифровых компетенций.

Исследования в области образовательных технологий подтверждают эффективность игровых методов обучения. *Escape Room*, изначально возникшие как форма развлечения, успешно интегрируются в образовательный процесс [1]. Они позволяют создать иммерсивную среду, в которой студенты активно вовлечены в процесс обучения, что способствует лучшему усвоению материала и развитию критического мышления.

В последние годы все больше внимания уделяется развитию цифровых компетенций в высшем образовании. Работы многих исследователей подчеркивают необходимость внедрения новых педагогических подходов, направленных на формирование цифровой грамотности. Однако многие существующие методы обучения, основанные на традиционных форматах, часто оказываются недостаточно эффективными.

Образовательная *Escape Room* – это игровой формат, в котором участникам предлагается решить ряд задач и головоломок, чтобы «выйти» из комнаты (реальной или виртуальной) за отведенное время. В контексте образования эти задачи интегрированы в учебный материал и направлены на развитие определенных навыков.

Ключевыми особенностями *Escape Room* являются:

1. *Интерактивность и вовлеченность*: участники активно взаимодействуют с игровым пространством и друг с другом, что обеспечивает высокую степень вовлеченности в учебный процесс.

2. *Командная работа*: задачи *Escape Room* требуют коллективного решения, что способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде.

3. *Практическое применение знаний*: студенты применяют полученные знания и навыки для решения конкретных задач, что способствует их более глубокому усвоению.

4. *Мотивация*: игровой формат создает дополнительную мотивацию к обучению и повышает интерес к изучаемому предмету.

5. *Цифровые Технологии*: *Escape Room* часто используют цифровые инструменты, такие как онлайн-платформы, QR-коды, мобильные приложения и т. д., что способствует развитию цифровых компетенций.

Интеграция *Escape Room* в учебный процесс позволяет достичь следующих целей в развитии цифровых компетенций:

- развитие навыков поиска и анализа информации: задачи *Escape Room* часто требуют поиска информации в цифровых источниках, что развивает умение эффективно использовать поисковые системы и критически оценивать найденные данные;

- развитие навыков работы с цифровыми инструментами: в ходе игры студенты используют различные цифровые инструменты, такие как онлайн-калькуляторы, редакторы изображений, платформы для совместной работы, что способствует освоению этих инструментов;

- развитие навыков цифрового творчества и содержания: некоторые задачи могут потребовать создания цифрового контента, такого как презентации, видеоролики или инфографики, что развивает умение генерировать и эффективно передавать информацию в цифровом формате;

- развитие критического мышления в цифровом пространстве: *Escape Room* требует от студентов анализировать информацию, выявлять закономерности и принимать решения, что способствует развитию критического мышления в цифровом контексте;

- развитие навыков безопасного использования цифровых технологий: в некоторых сценариях *Escape Room* можно интегрировать задания, направленные на понимание основных правил кибербезопасности и защиты персональных данных;

- повышение цифровой грамотности в целом: систематическое использование *Escape Room* в учебном процессе способствует формированию комплексной цифровой грамотности, необходимой для успешной профессиональной деятельности в современном мире.

Для эффективной интеграции *Escape Room* в учебный процесс преподавателям следует придерживаться следующих рекомендаций:

1. Определение целей обучения: четко сформулируйте, какие цифровые компетенции вы хотите развить у студентов с помощью *Escape Room*.
2. Разработка сценария: разработайте сценарий *Escape Room*, который будет соответствовать целям обучения и уровню подготовки студентов.
3. Выбор платформы: Выберите подходящую платформу для проведения *Escape Room* (реальная или виртуальная). Учитывайте доступность необходимых инструментов и ресурсов.
4. Интеграция учебного материала: интегрируйте учебный материал в задачи *Escape Room* таким образом, чтобы его применение способствовало достижению учебных целей.
5. Обеспечение технической поддержки: обеспечьте необходимую техническую поддержку для студентов во время проведения *Escape Room*.
6. Оценка результатов: разработайте систему оценки результатов участия студентов в *Escape Room*, которая будет учитывать не только успешность прохождения, но и приобретенные знания и навыки.
7. Рефлексия: проведите рефлексию со студентами после прохождения *Escape Room*, обсудите возникшие сложности и успешные стратегии.

Образовательные *Escape Room* обладают значительным потенциалом для развития цифровых компетенций у будущих специалистов. Игровой формат, интерактивность и возможность практического применения знаний делают этот инструмент эффективным дополнением к традиционным методам обучения.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на:

- разработку новых методик интеграции *Escape Room* в различные образовательные программы;
- оценку долгосрочного влияния использования *Escape Room* на развитие цифровых компетенций;
- адаптацию *Escape Room* к потребностям различных групп студентов.

Таким образом, использование образовательных *Escape Room* в высшем образовании является перспективным направлением для повышения цифровой грамотности и подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых к вызовам цифровой эпохи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nicholson, S. A recipe for meaningful gamification. Game-Based Learning / S. Nicholson. – URL: <https://scottnicholson.com/pubs/recipepreprint.pdf> (date of access: 15.01.2025).

Н. М. КУЛЕЦКАЯ

Беларусь, Гродно, ГрГМУ

**ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПОМОЩЬЮ
ПРОВЕДЕНИЯ ВИКТОРИНЫ “JEOPARDY” В РАМКАХ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В педагогическом сообществе неоднократно отмечалась эффективность интеллектуальных игр в образовательном процессе, в том числе, при обучении иностранным языкам. Наблюдается устойчивый интерес к интеллектуальным играм в современных исследованиях последних десятилетий. В связи с динамичным развитием новых технологий и с появлением в последние годы большого разнообразия онлайн-платформ этот интерес резко возрос. Интеллектуальные игры дифференцируются по виду и объему содержания, форме проведения, характеру взаимодействия участников, степени их вовлеченности, а также по ряду других факторов.

Одной из самых распространенных и пользующихся популярностью категорий интеллектуальных игр является викторина. Ввиду всего разнообразия викторин их объединяет тот факт, что участники соревнуются, отвечая на вопросы, обычно в рамках заданной темы или дисциплины. В связи с ростом цифровизации образования наблюдается постоянная разработка и внедрение новых обучающих платформ, приложений, программ, которые активно используются в проведении интеллектуальных игр на иностранном языке. В данной статье будут представлены принципы создания викторины “Jeopardy”, разработанной на основе одноименного американского телешоу. Подобные викторины можно создавать на основе самого разного учебного материала, в том числе для проверки знания лексики, грамматики, лингво- и социокультурных знаний, знаний в предметных областях, общего кругозора, и т. д.

Самым удобным способом создания викторины в формате “Jeopardy” является использование программы *Microsoft PowerPoint*. Сделать это можно вручную, используя онлайнруководства или уже готовые шаблоны. В процессе создания викторины можно использовать изображения, в том числе с анимацией, аудио- и видеофайлы. Есть разные способы адаптировать оригинальную телегames “Jeopardy” для использования в учебном процессе.

На наших занятиях данная викторина проводится следующим образом. При создании викторины преподаватель выбирает 5 или 6 категорий вопросов, соответствующих пройденному материалу, который необходимо

повторить. Каждая категория включает в себя пять вопросов, которые ранжируются по степени сложности. Каждому уровню сложности соответствует определенная сумма баллов (например, от 100 до 500 баллов за вопрос). В оригинальном американском телешоу задания сформулированы в виде утверждений, на которые участники должны ответить в виде вопроса. На занятиях же лучше формулировать задания как вопросы, ответы на которые не нужно давать в виде вопросительных предложений (т. е. как в русскоязычной версии телешоу, которое транслируется под названием «Своя игра»).

В оригинальной телевизионной игре участвуют три игрока, на занятиях же целесообразно проводить игру в командном формате. Группа студентов делится на две или три команды, в зависимости от количества студентов. Каждая команда должна придумать себе название и выбрать капитана, в обязанности которого входит выбор категории и сложности вопроса (после согласования с остальными членами команды) и выбор варианта ответа (при расхождении мнений членов команды). Вопросы выбираются командами по очереди, а не на скорость, как это происходит в телеигре. В таких условиях у каждой команды имеется возможность обсудить вариант ответа в течение заранее установленного для обсуждения периода времени (обычно 30 сек.). При правильном ответе команда получает количество баллов, соответствующее выбранному вопросу. В случае неправильного ответа команда не теряет баллы, как это происходит в телеигре. Это позволяет сделать викторину менее напряженной для ее участников. При ошибке одной команды другая команда или команды могут попытаться дать свой ответ и получить соответствующие баллы, если ответ будет правильным.

На занятии данная викторина обычно проводится в один раунд (в отличие от оригинального телешоу, где их три), в силу измененных условий проведения игры и временных ограничений. Тем не менее, если позволяет время, можно включить в викторину второй раунд (который называется “Final Jeopardy!” в оригинальной телеигре), в котором всем командам предлагается одинаковый вопрос, на который они должны ответить. Перед демонстрацией вопроса командам необходимо сделать ставки, что позволит им увеличить количество набранных баллов в случае правильного ответа.

Вышеприведенный формат интеллектуальной игры представляет собой большой дидактический потенциал как по разнообразию содержания, так и по вариативности способов проведения. Гибкость и адаптивность викторины “Jeopardy” позволяет создавать множество версий викторины, подстраивая ее под ту или иную аудиторию и конкретную учебную ситуацию. Так, при создании викторины можно как добавлять категорию (пройденную тему, которую преподаватель считает нужным включить

в материалы игры), так и в случае необходимости заменять ее на другую. Вопросы викторины можно упростить, предложив варианты ответов или иные подсказки, либо усложнить, сделав их открытыми. Как уже говорилось выше, содержание викторины может меняться и с помощью добавления файлов мультимедиа-изображений, а также видео и звуков, что облегчает восприятие содержания и делает игру более увлекательной и динамичной. Что касается способов проведения, то в “Jeopardy”, как уже отмечалось выше, может участвовать разное количество команд или даже индивидуальных игроков в зависимости от размера учебной группы.

С нашей точки зрения, при проведении интеллектуальных игр в формате викторины решается ряд задач, среди которых можно выделить следующие: совершенствование знаний, умений и навыков, полученных на занятиях по иностранному языку; проверка уровня знаний обучающихся без свойственного привычным формам тестирования психологического напряжения; повышение учебной мотивации и интереса к изучению иностранного языка, а также дисциплины специализации; расширение кругозора обучающихся; развитие критического мышления, логики, внимания, памяти, сообразительности.

Ю. А. КУРОЧКИНА, А. Ф. МУХАМАДЬЯРОВА
Россия, Казань, К(П)ФУ

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ: “QUICK, DRAW!” – ИГРА, КОТОРАЯ УЧИТ

В современном образовании каждый педагог озадачен сложностью поиска интересных, современных разработок для конструирования урока. Однако, какими характеристиками должен обладать «урок», чтобы соответствовать требованиям времени?

Если рассматривать данный процесс в стратификации учитель, ученик, урок, то все эти уровни должны состоять из примерно одинаковых компонентов. На сегодняшний день все составляющие образования концентрируют свое внимание на особенностях обучающихся. Рассмотрим основные черты «современного ученика».

Во-первых, отметим всем известный факт, что обучающиеся имеют «клиповое мышление». Под этим подразумевается способность быстро воспринимать информацию и хорошо решать задачи в короткий срок, что нельзя сказать о долгосрочных проектах, которые нуждаются в кропотливой обработке большого количества данных. Во-вторых, современного ребенка мы не можем представить без гаджета, так как там его мир и его

жизнь, которая существует смежно с реальностью. В-третьих, современные дети умеют отлично следить за временем, им важно, чтобы задача принесла за короткий срок, как можно больше результата.

Стоит уделить внимание тем качествам, которые делают учителя по-настоящему «современным». Это человек, который всегда стремится к самообразованию, ему интересно познавать неизведанное, расширять методический инструментарий, открывать что-то новое. На сегодняшний день данный вопрос, по большей части, касается современных технологий. Учитель, который хочет, чтобы на его урок приходили с удовольствием, научится совмещать полезное с приятным. Помимо этого, преподаватель нового поколения всегда идет в ногу со временем, можно сказать, он «на одной волне» с учениками. Такой педагог не только разбирается в современных трендах и тенденциях, но и рассказывает о том, чего ученики, возможно, сами не знали. Именно это приводит к тому, что возрастаает авторитетность среди остальных преподавателей.

Суммируя вышесказанное, можно определить, каким должен быть урок сегодняшнего времени. Во-первых, занятие – это не просто передача информации, это интерактивный процесс, в котором ученик активный участник, поэтому урок должен быть динамичным, с чередованием различных видов деятельности с интеграцией современных технологий. Во-вторых, инновационный урок должен давать реальные навыки, которые действительно могут пригодиться в жизни. Ребенок учится не только теории, но и тому, как можно применять знания на практике, т. к. цель образования – не просто запомнить информацию, а уметь использовать ее в реальном мире.

Подробно рассмотрев основные требования к уроку, мы выделили особенности, которые должны присутствовать в любой деятельности во время урока – это быстрота и качество. С такими задачами может справиться игра, которая впишется в любое занятие по иностранному языку – ее название “Quick, draw!”. Рассмотрим подробнее ее функционал и возможности применения.

“Quick, draw!” – это онлайн-игра, созданная Google, которая использует искусственный интеллект для распознавания рисунков, созданных пользователями. Игра получила мировое признание благодаря своей увлекательности и оригинальности, а также уникальному подходу к обучению и взаимодействию с искусственным интеллектом. Она позволяет пользователю рисовать простые изображения на основе предложенных слов, в то время как система пытается угадать, что изображено.

Использовать данную программу в обучении очень просто, а главное – интересно. Как показывает практика, визуализация является одним из самых эффективных способов запоминания новой информации. Когда учащийся рисует что-либо, связанное со словом, формируется ассоциация, ко-

торая помогает укрепить материал в памяти. Именно так развивается ассоциативное мышление, которое способствует улучшению понимания и усвоению языка. Кроме того, Quick, draw! помогает усваивать базовую лексику на разных языках в игровой форме. Ученик может тренировать таким образом не только произношение, но и письменные навыки, рисуя и угадывая слова на иностранном языке. Данная игра может стать отличным помощником в геймификации обучения для каждого педагога, что значительно повысит мотивацию учеников. Главное преимущество данного сервиса заключается в простоте использования и доступности, что очень важно при планировании занятия.

В данном инструменте есть свои ограничения и возможные недостатки конкретно для образовательной части. Во-первых, отсутствует полноценный языковой контекст – т. е. игра фокусируется на разных словах, без глубокого погружения в грамматику, синтаксис или более сложные языковые конструкции, что ограничивает возможность использования сайта для тренировки на продвинутом уровне изучения иностранного языка. Во-вторых, ограниченный набор слов может стать проблемой, если целью учащегося является изучение более специфической лексики. В-третьих, отсутствует возможность выбора темы, что может стать ограничением при изучении каких-либо конкретных лексических аспектов.

Рассмотрим подробнее, как можно использовать данный инструмент на занятиях по иностранному языку.

Ученики могут разделиться по мини-командам и использовать смартфоны для игры. Один человек отвечает за перевод неизвестных слов, другой за рисование, затем они меняются ролями. После этого из полученных картинок каждый рисует у себя в тетради изображение-историю и на основании рисунка придумывает рассказ, который в дальнейшем может презентовать всему классу.

Следующий вариант использования заключается в том, что ученики централизованно рисуют на общем экране или компьютере, а затем каждый описывает то или иное полученное изображение. Например, если нарисовали *собаку*, они могут сказать: *This is a dog. It is brown and small. It is playing with a ball.* Помимо этого, можно тренировать грамматические конструкции, например, если студенты изучают Continuous Tense, они могут сказать: *The dog is running in the park.* Или если они изучают прошедшее время, они могут описывать, что происходило раньше: *Yesterday, the dog was playing with a ball.* Вариаций использования имеется большое количество, важно применить фантазию.

Еще один вариант также является интересным и увлекательным. Обучающимся на дом дается задание поиграть в игру и результаты прислать учителю. На следующее занятие учитель демонстрирует картинки и ребята

должны назвать, что изображено на экране. В данном случае это можно прикрепить к изучению какой-либо темы, т. е. объяснить ребятам, чтобы они просто рисовали рисунки, независимо от того, что им задано было нарисовать искусственным интеллектом.

Следующая альтернатива – это создать сказку или диалог на основе нарисованных изображений. Можно работать в группах, в парах или индивидуально. Важно, чтобы все слова были использованы во время рассказа. Таким образом, истории получатся необычными, иногда смешными, а главное, это тренирует письменную и устную речь.

Подводя итог, можно сказать, что “Quick, draw!” представляет собой уникальный и эффективный инструмент для изучения иностранных языков. Данная игра, основанная на искусственном интеллекте, позволяет не только развлекать обучающихся, но и обучать. Визуализация, ассоциативное мышление и элемент игры становятся мощными катализаторами для усвоения нового материала, что дает учащимся возможность запоминать слова и учиться связывать их с образами и реальными ситуациями. Применение инновационных технологий в обучении играет ключевую роль в разработке современных методик. Внедрение таких инструментов в учебный процесс, как Quick, draw!, поможет учащимся быстрее и качественнее овладеть иностранными языками.

**Д. И. ЛАТЫШЭВІЧ, М. А. ХАЦЬКОВА, Я. С. ЗЯНОЎКА,
Ю. С. ГЕЦЭВІЧ**

Беларусь, Мінск, АПІ НАН Беларусі

ЭФЕКТЫЎНАСЦЬ ВЫКАРЫСТАННЯ ЧАТ-БОТАЎ ДЛЯ НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ

Вывучэнне замежных моў, у прыватнасці англійскай як *lingua franca*, становіцца ўсё больш актуальным у сучасным свеце. Традыцыйныя метады навучання часта аказваюцца недастаткова эфектыўнымі для задавальнення індывидуальных патрэб навучэнцаў менавіта таму, што не ўлічваюць спецыфіку прафесійнага асяроддзя карыстальнікаў, што абцяжарвае засваенне лексічнага складу мовы і навыкаў камунікацыі. Сучасныя тэхналогіі апрацоўкі натуральнай мовы (NLP) і штучнага інтэлекту (AI) дазваляюць ствараць эфектыўныя дадаткі і чат-боты для навучання замежным мовам [1]. Такія праграмы з дабаўленнем функцыі чат-ботаў, як *Busuu*, *Mondly*, *Elsa Speak*, *Tandem*, *Memrise*, *Replica* і інш., прапануюць зручнае рашэнне гэтай праблемы, прадстаўляючы карыстальнікам магчымасць практыкавацца ў любы час і ў любым месцы [2]. Такія сістэмы

спалучаюць сучасныя камп'ютарныя тэхналогіі і педагогічныя прынцыпы для стварэння інтэрактыўнага і персаналізаванага працэсу навучання, адаптацыі пад узровень ведаў навучэнца і прадастаўлення персаналізаваных практыкаванняў.

Сучасныя чат-боты для вывучэння англійскай мовы можна класіфікаваць па некалькіх крытэрыях:

1. Па ўзоруны складанасці: ад ботаў для пачаткоўцаў, арыентаваных на базавыя навыкі (алфавіт, граматыка, лексіка), да ботаў для прасунутых карыстальнікаў, якія фокусуюцца на вусным маўленні, ідыёмах і складанай граматыцы.

2. Па тыпу ўзаемадзеяння: боты, якія выкарыстоўваюць сцэнарыі з загадзя зададзенымі адказамі, і боты, якія выкарыстоўваюць больш складаныя алгарытмы апрацоўкі натуральнай мовы, здольныя да генерацыі больш гнуткіх і натуральных адказаў.

3. Па функцыянальнасці: боты, арыентаваныя на пэўныя аспекты мовы (напрыклад, граматыка, лексіка, вымаўленне), і боты з комплексным падыходам, якія ахопліваюць усе аспекты мовы.

Чат-боты складаюцца з наступных ключавых кампанентаў:

- модуль распазнання натуральнай мовы (NLU) аналізуе ўваходныя паведамленні карыстальніка, вызначае намеры (intents), сутнасці (entities) і кантэкст дыялогу [3]. Модуль выкарыстоўвае вялікую моўную мадэль GPT-4 для лепшага разумення запытаў;

- генератар адказаў фарміруе адказы на аснове аналізу ўваходных дадзеных. Можа выкарыстоўваць шаблоны для стандартных пытанняў або генераваць унікальныя адказы з дапамогай нейрасетак;

- педагогічны модуль змяшчае базу практыкаванняў, граматычных правілаў і слоўнікавага запасу. Модуль адаптуе кантэнт пад узровень карыстальніка (пачатковы, сярэдні, прасунуты);

- інтэрфейс узаемадзеяння даступны праз папулярныя платформы, такія як *Telegram*, *WhatsApp* або web-інтэрфейс. Ён падтрымлівае тэкставы і галасавы фарматы зносін;

- аналітычны модуль збірае даныя аб прагрэсе карыстальніка і дае рэкамендацыі па далейшым навучанні.

Для распрацоўкі падобных ботаў выкарыстоўваюцца наступныя тэхналогіі:

- NLP-бібліятэкі: *spaCy*, *NLTK*, *Hugging Face Transformers*.

- Платформы для стварэння чат-ботаў: *Dialogflow*, *Rasa*, *Microsoft Bot Framework*.

- Хмарныя сэрвісы: *Google Cloud Speech-to-Text*, *AWS Polly* для сінтэзу гаворкі.

– Базы данных: *PostgreSQL* для захоўвання карыстальніцкіх даных і *MongoDB* для неструктураваных даных.

Эфектыўнасць чат-ботаў у навучанні англійскай мове вызначаецца некалькімі фактарамі:

1. Інтэрактыўнасць: інтэрактыўныя характар зносін з ботам спрыяе актыўнаму ўключэнню вучняў у працэс навучання.

2. Персаналізацыя: магчымасць адаптацыі ўзору складанасці і тэмпу навучання да індывідуальных патрэб навучэнцаў.

3. Неадкладная зваротная сувязь: хуткая праверка ведаў і выпраўленне памылак.

4. Даступнасць: магчымасць навучання ў любы час і ў любым месцы.

Аднак, існуюць і амежаванні:

1. Амежаваныя магчымасці разумення натуральнай мовы: сучасныя чат-боты не заўсёды могуць карэктна інтэрпрэтаўваць нестандартныя фармулёўкі і складаныя граматычныя канструкцыі.

2. Адсутнасць чалавечага фактару: немагчымасць атрымання эмачыйнай падтрымкі і індывідуальных кансультацый ад выкладчыка.

3. Залежнасць ад якасці даных: эфектыўнасць навучання напрамую залежыць ад якасці і колькасці даных, якія выкарыстоўваюцца для навучання чат-бота.

Далейшае развіццё чат-ботаў для вывучэння англійскай мовы звязана з:

– паляпшэннем алгарытмаў апрацоўкі натуральнай мовы праз распрацоўку больш дасканалых мадэляў, здольных разумець і генераваць больш натуральную і гнуткую мову;

– інтэграцыяй тэхналогій распазнання і сінтэзу маўлення для стварэння больш інтэрактыўных і рэалістычных навучальных сцэнарыяў;

– распрацоўкай персаналізаваных навучальных праграм: адаптацыя навучальных праграм да індывідуальных стыляў і мэтаў навучання;

– выкарыстаннем гульнявых механік. Укараненне гульнявых элементаў для павышэння матывацыі і ўключэння вучняў у працэс навучання.

Такім чынам, чат-боты ўяўляюць сабой перспектыўны інструмент для вывучэння англійскай мовы. Іх эфектыўнасць шмат у чым залежыць ад якасці распрацоўкі і выкарыстання перадавых тэхналогій апрацоўкі натуральнай мовы [4]. Далейшае развіццё дадзенай тэхналогіі абяцае стварэнне больш эфектыўных і даступных навучальных сістэм, здольных задаволіць індывідуальныя патрэбы кожнага навучэнца і дапоўніць традыцыйныя метады выкладання [5].

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Тэхналогіі аўтаматычнай апрацоўкі і аналізу маўлення з прымяненнем штучнага інтэлекту / Ю. С. Гецэвіч, В. В. Дыдо, Д. А. Бяляўскі [і інш.] // Искусственный

интеллект в Беларуси : докл. II Форума ІТ-Академграда, Минск, 12–13 окт. 2023 г. – Минск : ОІПІ НАН Беларуси, 2023. – С. 71–78.

2. Беларускамоўная галасавая пытальна-адказная сістэма / Ю. Гецэвіч, Я. Зяноўка, В. Даўдо [і інш.] // Наука и инновации. – 2023. – № 7 (245). – С. 13–16.

3. Апрацоўка натуральнай мовы як аснова метадаў і алгарытмаў маўленчага ўзаемадзеяння камп'ютарных сістэм і чалавека / Ю. С. Гецэвіч, Б. М. Лабанаў, Я. С. Зяноўка, Д. І. Латышэвіч // Інформатика. – 2025. – С. 49–56.

4. Комплекс камп'ютарных сродкаў для апрацоўкі тэксту і маўлення / Я. С. Зяноўка, Д. І. Латышэвіч, А. А. Бакуновіч [і інш.] // Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXVII Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Е. Г. Сальниковой. – Брест : БГУ, 2023. – Ч. 2. – С. 116–118.

5. Камп'ютарныя сэрвісы апрацоўкі натуральнай мовы ў кантэксце міжкультурных камунікацый / Д. І. Латышэвіч, А. Я. Драгун, А. А. Бакуновіч [і інш.] // Язык и межкультурные коммуникации : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. Д. Старичёнок [и др.]. – Минск, 2023. – С. 216–220.

Р. Т. МАКСИМЧУК¹, Т. А. ЛАМИНСКАЯ²

¹Беларусь, Минск, БГУИР

²Беларусь, Минск, ИСЗ имени А. М. Широкова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Развитие современного общества оказывает огромное влияние на все аспекты социальной жизни человека и предъявляет все более высокие требования к образовательному процессу. Важной задачей профессионального высшего образования является подготовка квалифицированных специалистов, обладающих необходимыми знаниями для успешной деятельности на рынке труда. Кроме того, они должны быть компетентными, свободно владеть своей профессией, а также ориентироваться в смежных областях деятельности, что позволит им эффективно выполнять свою работу.

Многие отечественные ученые-исследователи рассматривают качество современного профессионального образования как многоуровневую и всеобъемлющую характеристику, в которой качество подготовки специалиста рассматривается как важный компонент этой характеристики. По мнению профессора И. Л. Бим, выпускник вуза должен быть полноценным участником коммуникативного процесса. Обучение иностранному языку должно быть ориентировано на «владение общением во всех его основных функциях, а именно: познавательной, регулятивной, ценностно-

ориентировочной, предусматривающей выражение мнения, оценку, развитие взглядов и убеждений, а также этикетной функции» [1].

Можно выделить ряд аспектов профессиональной компетентности: существующая квалификация; способность эффективно осваивать новые информационные технологии; когнитивная готовность; коммуникативные навыки; творческая готовность; понимание тенденций и основных направлений развития специальности; развитие личных качеств, имеющих профессиональное значение.

Как и при преподавании других предметов, обучение иностранному языку в неязыковом вузе преследует практические, общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели. Практической целью при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов является формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности общаться с представителями страны изучаемого языка.

Составляющие понятие «компетенция» – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, которые определяют качество и эффективность действий человека по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Иными словами, под компетенцией понимается заранее сформулированное требование к уровню подготовки студента, его способность выполнять свою профессиональную деятельность, а под компетентностью – его личностные качества и минимальный опыт в той или иной сфере деятельности.

Под профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией, касающейся обучения студентов неязыкового вуза, понимается совокупность знаний о родной и иноязычной культурах, умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи профессиональную лексику, корректно применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения и способности эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии с зарубежными коллегами.

Говоря о коммуникативной компетенции студентов, изучающих иностранный язык в техническом вузе, стоит отметить возможность и необходимость формирования лингвистических, речевых, социолингвистических, социокультурных, учебных и компенсаторных навыков, как основных элементов процесса формирования коммуникативной компетенции.

Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знаниями о системе языка и о правилах использования языковых единиц в речи, а также способность выражать свои суждения как в устной, так и в письменной форме. Языковая компетенция включает лексико-грамматические навыки, речевые и языковые умения во всех видах речевой деятельности, знание правил применения языка.

Речевая компетенция – это знание способов формирования и изложения мыслей с помощью языка, что обеспечивает способность организовывать и реализовать речевое действие (осуществить коммуникативное намерение).

Наличие социолингвистической компетенции означает способность использовать реалии, особые речевые обороты, специфические правила речевого общения, характерные для страны изучаемого языка, а именно: лингвистические маркеры социальных отношений; поговорки, пословицы, идиомы; стили общения; диалект и акцент.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей, речевого поведения носителей языка и способов пользоваться ими при общении. Становление данной компетенции осуществляется в контексте диалога культур и помогает достичь взаимопонимания между людьми.

Учебную компетенцию составляют такие навыки, как умение работать со словарем, справочной литературой и т. п.

В системе формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза особое место занимает компенсаторная компетенция, которая предполагает развитие умений находить выход из затруднительного положения при нехватке языковых средств. Это может быть достигнуто за счет использования других средств, например, синонимов, антонимов, перифраза и т. д. Основным требованием для успешного применения методов компенсаторной компетенции является усвоение соответствующего языкового минимума.

Наилучшие результаты в процессе формирования коммуникативных навыков у студентов можно достичь при использовании благоприятной атмосферы на занятиях, создании положительной мотивации к изучению иностранного языка. На наших занятиях предусматривается проведение дискуссий, ролевых и деловых игр, чтение оригинальной литературы и т. п. У студентов есть возможность реализовать навыки и умения, приобретенные в процессе проведения практических занятий в своей группе, во время проведения ежегодных научно-технических конференций. Помимо этого, наши студенты активно участвуют в ежегодных олимпиадах по английскому языку, в работе “English Club” и т. п. Практические навыки и умения, которые можно получить в ходе такого общения – это умение грамотно и точно излагать свои мысли в письменной и устной форме, а также умение использовать различные способы передачи информации в устной форме.

Таким образом, содержание обучения иностранным языкам студентов неязыкового вуза должно быть направлено на то, чтобы помочь обучающимся в их успешной профессиональной самореализации и интеграции в мировое сообщество. В этом им поможет владение рядом компетенций, среди которых ведущей является профессионально-коммуникативная компетенция.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И. Л. Методологические проблемы обучения предметам языкового цикла / И. Л. Бим // Советская педагогика. – 1989. – № 3. – С.73–76.

О. А. МАРТЫНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ ЖАНРА КОМИКС
КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ
ИГРЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся, их развитие как субъектов межкультурной коммуникации требует в рамках образовательного процесса внедрения интерактивных методов обучения, в частности проведения ролевых игр, или симуляций [1, с. 96]. Именно ролевые игры позволяют обучающимся не только развить умения коллективных форм общения на иностранном языке, улучшить навыки аудирования в обстановке, максимально приближенной к реальной ситуации общения, но и стимулирует их к изучению языка, «включаться» в ситуацию, переживать ее и сопереживать собеседнику [2, с. 8].

Вместе с тем нельзя отрицать также и некоторые ограничения, которые могут препятствовать применению ролевой игры в образовательном процессе, в том числе, сложность ее организации, а также недостаточная мотивированность и активность ее участников, часто являющиеся результатом того, что обучающиеся мало осведомлены с ситуацией либо предметом общения, либо владеют иностранным языком на разных уровнях, что ведет к неуверенности в процессе коммуникации. В этом случае рациональным представляется применять сюжетно-ролевые игры на основе текста, представляющего собой своеобразную опору для обучающегося. Традиционным в этом случае является использование верbalного художественного текста, часто в диалогической форме, содержащего единицы из конкретных областей лексики, однако данный подход имеет некоторые ограничения, преодолеть которые позволяет применение в качестве инструмента организации сюжетно-ролевой игры креолизованного текста в жанре комикс, представляющего собой «особую организацию изображений и слов для выражения какой-либо идеи или повествования» [3, с. 5].

В первую очередь креолизованный текст как средство обучения иностранному языку способствует реализации общедидактического принципа наглядности, являясь привычным для обучающихся инструментом трансляции предметно-чувственных образов, представляется средством создания

смысловой опоры при понимании и порождении иноязычной речи. Кроме того интерес к расшифровке закодированного во взаимодействии вербального и визуального в комиксе стимулирует произвольное внимание, мотивирует обучающегося активизировать свою интеллектуальную деятельность в процессе изучения лексических образцов языка, содержащихся в тексте в качестве вербальной опоры, стимулирующей развитие умений выбора адекватных способов решения коммуникативно-речевых задач. Диалогический характер креолизованных текстов и отнесенность лексических единиц к самым различным сферам жизни и человеческой деятельности позволяет на их материале развивать умения ведения общения в различных организационных формах, а также соотнесения языковых средств с нормами речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях. При этом особенно важен визуальный компонент, а именно выражения лиц персонажей, их жесты, фон, позволяющие не только интерпретировать ситуацию, эмоции героев и особенности их межличностных отношений, но и стать опорой в овладении навыками выражения собственных эмоций и чувств на иностранном языке с использованием различных интонационных паттернов, мимики и жестов, присущих иноязычной культуре.

Так, имитируя поведение персонажей фрагмента комикса, изображающего ссору, обучающийся в процессе ролевой игры практикует выражения собственной неудовлетворенности, удивления, извинения, развивает умения разрешения конфликтов на иностранном языке. Комикс, при этом, являясь популярным жанром массовой культуры, предлагает изображение широкого разнообразия бытовых ситуаций, что позволяет прибегнуть к его применению при изучении любого материала. Этот же фактор определяет высокую насыщенность комикса лингвострановедческой информацией о нормах поведения, обычаях и традициях страны изучаемого языка, что ориентирует обучающихся на ценности, понятия, концепты, образы «другой» общности, способствуя тем самым формированию страноведческой компетенции и развитию личностных качеств и аксиологических ценностей.

Необходимо также отметить потенциал комикса как средства «перехода» от сюжетно-ролевой к более сложной свободной ролевой игре, способствующей спонтанному ходу разговора, а следовательно, и овладению навыками спонтанного общения, предоставляющей большую свободу творчества и самовыражения [4, с. 151]. Комикс, предоставляющий готовую структуру коммуникативного акта и наполненный визуальными подсказками, позволяет педагогу выступить в роли исключительно фасilitатора, давая обучающимся возможность самостоятельно распределять роли, активно взаимодействовать друг с другом и практиковать языковые навыки и умения в наиболее естественной и непринужденной обстановке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ролевые игры как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций / В. В. Бедрина, Е. И. Петрова, Е. Ю. Тарасова, Н. А. Смирнова // Электронный научно-методический журнал Омского государственного аграрного университета. – 2015. – № 2 (2). – С. 94–102. – URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2015-god/2/19-statya-2015-2/140-00029> (дата обращения: 13.12.2024).
2. Ахмедова, Г. М. Эффективность использования ролевых и деловых игр на уроках иностранного языка / Г. М. Ахмедова // Молодой ученый. – 2016. – № 10.2. – С. 6–8. – URL: <https://moluch.ru/archive/114/30226/> (дата обращения: 22.06.2024).
3. Eisner, W. Comics & Sequential Art / W. Eisner. – Tamarac, Florida : Poorhouse Press, 1985. – 164 р.
4. Kaplan, M. A. Learning to converse in a foreign language: the Reception Game / M. A. Kaplan // Simulation and Gaming. – 1997. – № 28. – Р. 149–163.

С. В. МІЛАЧ

Беларусь, Брэст, БРДУ імя А. С. Пушкіна

ВЫКАРЫСТАННЕ ЧЭЛЕНДЖАЎ У АДУКАЦЫЙНЫМ ПРАЦЭСЕ

Чэлэндж (англ. *Challenge*) – папулярны трэнд, які з’явіўся ў нашым жыцці разам з сацыяльнымі сеткамі. Як і сацыяльныя сеткі, чэлэнджы сталі спосабам самавыяўлення чалавека, магчымасцю паспаборнічаць з сябрамі, атрымаць новыя ўражанні і навыкі.

Слова *Challenge* з англійскай мовы звычайна перакладаецца як ‘вырабаванне’ або ‘выклік’ у кантэксце словазлучэння ‘кінуць выклік’. Таксама выкарыстоўваецца ў значэнні ‘спаборніцтва’ і/або ‘спрэчка’, а часам – ‘складаная перашкода’ або ‘заданне, якое патрабуе выканання’. Адпаведна, паняцце “чэлэндж” трактуеца як выклік, які прадугледжвае адмысловы сцэнар зваротнага дзеяння, калі арганізатар чэлэнджа здзяйсніе дзеянне/дзеянні і кідае выклік іншым, прапаноўваючы паўтарыць свае дзеянні. Такім чынам, ён як бы кажа рэальнаму ці ўяўнаму суперніку: “Хэй, а табе слабо?”, што падахвочвае яго да асаблівай мабілізацыі сіл для атрымання вынікаў, якія значна перавышаюць адпаведныя паказчыкі супернікаў [1]. Чэлэнджы вельмі разнастайныя па формах і зместу – ад фізічных вырабаванняў і танцавальных відэа да кулінарных эксперыментаў і творчых заданняў. Гэта могуць быць як бязмэтныя “эстафеты” выклікаў, так і абдуманыя пазітыўныя з праявай грамадзянскай актыўнасці, дабрачыннасцю, творчасцю і крэатыўнасцю. У сацыяльных сетках чэлэнджы часцей за ўсё праводзяць у фота- і відэафармаце.

Задачы, якія вырашаюць чэлэнджы, залежаць ад пэўных мэт арганізатора. Так, шматлікія арганізатары запускаюць чэлэнджы проста

для таго, каб карыстальнікі маглі весела правесці час, напрыклад, танцавальныя чэлэнджы, выклікі “#10YearsChallenge”, “#Skibidi”. Творчыя людзі выкарыстоўваюць чэлэнджы для самавыяўлення, а кампаніі і брэнды – для рэкламы сваіх тавараў і паслуг. Чэлэнджы, звязаныя са здароўем, садзейнічаюць укараненню карысных звычак, напрыклад, чэлэндж “#я_sugarfree” па адмове ад цукру або чэлэндж “#повторизачемпионом” ад НАК Беларусі. Грамадскія арганізацыі і дабрачынныя фонды выкарыстоўваюць чэлэнджы як інструмент для прыцягнення ўвагі да сацыяльных проблем, збору сродкаў на дабрачынныя патрэбы і павышэння пазнавальнасці сваёй дзейнасці. Напрыклад, вядомы чэлэндж “Ice Bucket Challenge” дапамог прыцягнуць увагу да людзей, якія хварэюць на бакавы аміятрафічны склероз. Пэўную карысць прыносяць чэлэнджы і ў рамках грамадзянска-патрыятычнага выхавання моладзі, напрыклад, у Беларусі запусцілі чэлэнджы “THIS IS BELARUS – пакажы сваю часцінку Беларусі”, “#ГоднаеРоднае”, “#любите свое”.

Першапачаткова чэлэндж быў папулярнай забаўкай у сетцы Інтэрнэт, але цяпер актыўна ўваходзіць у педагогіку як сродак матывацыі і актывізацыі педагогаў, выхаванцаў, бацькоў. Калі ў сацсетках заданні носяць пераважна забаўляльны характар, то ў педагогіцы чэлэндж – гэта зручны і эфектыўны спосаб уцягвання навучэнцаў у любы від дзейнасці, накіраваны як на адукацыйныя, так і на выхаваўчыя арганізацыйныя мэты. Гэта форма работы арыентавана на стварэнне сістэмы супрацоўніцтва паміж удзельнікамі адукацыйнага працэсу праз сістэматычнае выкананне пэўных заданняў ва ўстаноўленыя тэрміны. Аналіз навуковых публікаций паказвае, што гэты прыём садзейнічае:

- павышэнню матывацыі да вучобы і актывізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці вучняў;
- фарміраванню пазнавальных уменняў – аналізаваць, сістэматызаваць, класіфікаваць інфармацыю, прадстаўляць матэрыял у іншай мадальнасці;
- фарміраванню рэгулятыўных уменняў – арганізоўваць уласную дзейнасць, ацэньваць вынікі працы і праводзіць рэфлексію;
- фарміраванню камунікатыўных уменняў і навыкаў каманднай работы;
- развіццю крэатыўных здольнасцей;
- развіццю самастойнасці, самарэалізацыі, а таксама далейшаму самавызначэнню навучэнцаў;
- стварэнню атмасфери ўзаемаразумення, агульнасці інтарэсаў, эмацыйнай узаемападтрымкі.

Немалаважным лічым і тое, што ўдзел у чэлэнджах выклікае ў навучэнцаў яркія эмацыйныя перажыванні, напаўняе іх жыццё новымі станоўчымі эмоцыямі, пачуццямі і фарбамі. Патэнцыйна конкурс

павялічвае ўзоровені азарту, весялосці і ўносіць ажыўленне ў любую дзейнасць, генеруючы дадатковую энергію, якая не выявілася б у звычайных умовах. У той жа час спаборніцкае асяроддзе садзейнічае развіццю валявых якасцей вучня і пераадоленню слабасці харктуру. Кожнае выкананае заданне павышае самаацэнку і ўмацоўвае пазіцыю дзіцяці ў калектыве.

Ва ўстанове адукцыі выклік можа быць кінуты педагогам ці адным навучэнцам групе іншых. Задача настаўніка – накіраваць гэтую цікавасць у правільнае рэчышча. Пры арганізацыі членджа неабходна ставіць рэальныя мэты і задачы, якія навучэнцы змогуць дасягнуць, калі будуць выконваць заданні. Важнымі харктыстыкамі навучальных членджаў з'яўляеца іх пасільнасць і арыгінальнасць. Пры гэтым прынцыпова, што навучэнцы не асвойваюць стратэгію навучання механічна, а разумеюць сутнасць навучальных дзеянняў. Калі навучэнцы авалодваюць не механічным выкананнем задачы, а стратэгіяй яе рашэння, то сама стратэгія набывае асэнсаванае выкарыстанне.

На пошук рашэння пастаўленай задачы ў навучэнцаў ёсць абмежаваны час. Членджы могуць быць кароткатэрміновымі на некалькі хвілін на адным занятку або доўгатэрміновымі ў рамках некалькіх заняткаў і аж да ўсяго навучальнага года. Але трэба ўлічваць, што навучэнцы могуць стаміцца ад удзелу ў членджы або забыцца пра яго, калі падзея цягнеца занадта доўга. Аптымальны час – тры–пяць дзён.

Прапануем выкарыстоўваць на ўроках наступныя віды членджаў:

- *гульнявы*: для дасягнення пастаўленай мэты навучэнцам даводзіцца дасягаць мноства міні-мэтаў і задач у працэсе гульнявой дзейнасці;
- *спартыўны*: садзейнічае павышэнню асабістых спартыўных дасягненняў і ўмацаванню здароўя;
- *літаратурны*: спрыяе пропагандзе і папулярызацыі абдуманага чытання, павышае аўтарытэт кнігі;
- *фота- і відэачлендж*: спрыяе развіццю крэатыўнага мыслення, творчага патэнцыялу і эстэтычнага густу, а таксама павышэнню цікавасці да фатографіі;
- *навуковы*: садзейнічае росту цікавасці дзяцей да навукі, развіццю іх інтэлектуальных здольнасцяў і інш.

Такім чынам, члендж дае магчымасць за невялікі тэрмін рэалізаваць нават складаныя навучальныя задачы, разбіўшы іх на часткі, зрабіўшы гэта ў максімальна прывабнай для навучэнцаў форме. Выклікі ствараюць на ўроках своеасаблівую напружаную эмацыйную і дзейнасную эстафету, якая падахвочвае да асаблівай мабілізацыі сіл для атрымання выдатных навучальных вынікаў. І, вядома ж, урокі настаўніка, які выкарыстоўвае

сучасныя тэхналогіі, блізкія і зразумелыя дзецям, становяцца значна больш прывабнымі для школьнікаў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Днепров, С. А. Челлендж как метод формирования личной конкурентоспособности обучающихся / С. А. Днепров, Т. В. Зареева // Непрерывное образование : теория и практика реализации : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2020. – с. 255–259. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31777/1/978-5-91256-473-4_2020_066.pdf (дата обращения: 01.12.2024).
2. Храмчихина, Е. В. Система челленджей как способ мотивации учащихся к обучению / Е. В. Храмчихина. – URL: https://урок.рф/library/sistema_chellendzhej_kak_sposob_motivatcii_uchashihhsya_k_135907.html. (дата обращения: 02.12.2024).

С. В. МОРОЗ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB 3.0 СЕРВИСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ СЕРВИСА WORDWALL

Web 1.0 появилась в эпоху, когда веб-страницы представляли собой статичные ресурсы, размещенные на серверах, и пользователи получали информацию через браузеры. Тогда люди были потрясены возможностью доступа к данным в любое время и из любой точки мира. Создание контента осуществлялось в основном профессиональными специалистами, а уровень взаимодействия с пользователями оставался довольно ограниченным [1].

Переход к Web 2.0 ознаменовал собой новую эволюционную ступень, в которой мобильные устройства и другие современные гаджеты сыграли ключевую роль. Благодаря этому этапу Интернет стал более интерактивным и динамичным: пользователи не только потребляли информацию, но и активно участвовали в создании контента, что привело к расширению возможностей социальной коммуникации и обмена мнениями [1].

Web 3.0, или Semantic Web, представляет собой пространство, в котором интеллектуальные и адаптивные системы способны предоставлять персонализированный контент и услуги, основываясь на семантической структуре данных, что позволяет компьютерам и программам гораздо эффективнее анализировать и обрабатывать информацию [2]. В образовательной сфере технологии Web 3.0 открывают новые перспективы для усовершенствования учебного процесса и повышения эффективности об-

разовательных технологий, способствуя созданию интерактивных и инновационных сервисов для глубокого освоения знаний студентами [2].

Грамматическая компетенция занимает одно из ведущих мест в изучении иностранного языка, поскольку включает не только знание грамматических правил, но и понимание их практического применения, умение правильно структурировать предложения в различных коммуникативных ситуациях и способность точно выражать свои мысли при общении с носителями языка [3]. Развитие грамматической компетенции у студентов языковых специальностей имеет несколько важных аспектов:

1. *Освоение грамматических структур.* Глубокое понимание грамматических норм и механизмов построения предложений помогает студентам не только систематизировать знания, но и осознать логику языка, что является основой для дальнейшего развития навыков.

2. *Эффективное построение высказываний.* Точное применение грамматических правил позволяет выражать мысли ясно и корректно, что играет ключевую роль как в учебной, так и в профессиональной коммуникации.

3. *Развитие навыков письменной и устной речи.* Грамматическая грамотность способствует улучшению как письменных, так и устных навыков, позволяя студентам формировать структурированные и выразительные тексты.

4. *Профессиональное становление.* Для студентов языковых специальностей владение грамматикой является фундаментом профессиональной подготовки.

Современные возможности Web 3.0, где данные имеют семантическую структуру, создают благоприятные условия для внедрения образовательных сервисов, способных значительно улучшить процесс обучения. В этом контексте сервис *Wordwall* выступает как инновационный инструмент для развития грамматической компетенции студентов языковых специальностей. Его эффективность обусловлена рядом особенностей:

1. *Интерактивные игровые методики.* Игровой формат занятий превращает процесс изучения грамматики в увлекательное и динамичное приключение. Студенты выполняют задания, направленные на закрепление грамматических правил, практику построения правильных предложений и их применение в разнообразных контекстах.

2. *Персонализированный подход.* Сервис *Wordwall* предоставляет преподавателям возможность создавать индивидуальные задания, учитывая конкретные потребности и уровень знаний каждого студента. Такой подход обеспечивает целенаправленное и эффективное развитие грамматических навыков.

3. *Мгновенная обратная связь.* Одним из ключевых преимуществ является оперативное предоставление обратной связи о выполнении заданий.

Студенты могут незамедлительно корректировать ошибки, что способствует быстрому и качественному усвоению материала.

4. *Мотивация и стимуляция.* Благодаря игровому формату и элементам соревнования, *Wordwall* стимулирует активное участие студентов в учебном процессе, повышая их интерес к изучению грамматических конструкций и правил.

5. *Развитие коммуникативных навыков.* Работая с сервисом, студенты не только отрабатывают грамматические навыки, но и учатся применять их в реальных коммуникативных ситуациях, что положительно сказывается на их общей языковой компетенции.

Таким образом, *Wordwall* представляет собой мощный инструмент, который делает процесс изучения грамматики не только интересным и увлекательным, но и способствует глубокому и системному усвоению грамматических норм. Это, в свою очередь, помогает студентам языковых специальностей развивать свою грамматическую компетенцию на высоком уровне, что является важным условием их успешного профессионального развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aghaei, S. Evolution of the world wide web: from Web 1.0 to Web 4.0 / S. Aghaei, M. A. Nematbakhsh, H. K. Farsani // International Journal of Web & Semantic Technology. – 2012. – Vol. 3, № 1. – С. 1–10. – URL: <https://airccse.org/journal/ijwest/papers/3112ijwest01.pdf> (date of access: 20.12.2024).
2. An, Y. Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers and Lessons Learned / Y. An, K. Williams // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2010. – Vol. 7, № 3. – Р. 41–48. – URL: http://www.itdl.org/Journal/Mar_10/article04.htm (date of access: 12.12.2024).
3. Использование цифровых ресурсов и сервисов в системе веб образования / Ж. В. Идрисова, Л. С. Идигова, М. В. Вагапова, М. И. Кудусова // Инженерный вестник Дона. – 2019. – № 1. – URL: ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1y2019/5669 (дата обращения: 10.01.2025).

М. А. НЕЧАЙ, О. С. ЗАБОРОВСКАЯ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

МЕТОД СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В вузах Республики Беларусь обучение иностранному языку, как правило, происходит в условиях искусственно созданной языковой среды. Объективный мир моделируется с применением различных видов ситуаций: проблемных, учебно-речевых и естественных речевых.

Одним из принципов коммуникативно ориентированного обучения иностранным языкам является ситуативность.

Метод ситуативности в обучении иностранным языкам уже долгое время представляет интерес для отечественных и зарубежных ученых, занимающихся этой проблемой.

«Его появление в области иноязычного образования обусловлено ориентацией методики обучения иностранным языкам на развитие способностей и готовности обучающихся к адекватному поведению в реальных ситуациях межкультурного взаимодействия, быстрой оценке сложившихся обстоятельств иноязычной коммуникации и выработке оптимальных решений, обеспечивающих эффективность коммуникативного акта» [1, с. 97].

Отметим, что в педагогической науке используются следующие наименования для анализируемого нами метода: ситуационный анализ, анализ конкретных ситуаций, метод решения конкретных ситуационных профессиональных задач, метод ситуационного анализа, кейс-метод, метод кейс-стади.

Остановимся на более употребительном его обозначении – метод ситуационных задач. Такое название, на наш взгляд, наиболее точно передает сущность данного метода, под которым понимается систематическое использование в учебном процессе таких задач, которые направлены на решение «практически значимой ситуации с целью осознанного усвоения обучающимися содержания учебного предмета» [2, с. 24] и ориентированы на формирование необходимых профессиональных компетенций.

Выделим основные положения, на которых основывается метод ситуационных задач. Как правило, лексика является одним из основных аспектов обучения языку и должна быть строго отобрана. Грамматический материал рекомендуется изучать не в виде системы правил, а представлять собой грамматические структуры-образцы, отобранные из речи носителей языка. Грамматические структуры в виде предложений-образцов подлежат усвоению в ситуациях. Цель обучения – формирование умений во всех видах речевой деятельности, степень владения которыми должна быть приближена к уровню носителя языка.

Отметим, что использование данного метода на занятиях иностранного языка в вузах мотивирует обучающихся к речевой деятельности. Именно в ситуациях как системах взаимоотношений возможно эффективное развитие многих важнейших качеств. В процессе использования ситуативного общения происходит целенаправленное формирование и развитие навыков и умений говорения, расширяется словарный запас и лингвистический кругозор обучающихся.

Основной задачей обучения иностранным языкам в ГрГМУ согласно действующей типовой учебной программе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции специалиста-медика, позволяю-

щей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

Моделируя на занятиях ситуацию общения, преподаватель должен учитывать степень обученности обучающихся, тематику общения ведь не каждая профессиональная или жизненная ситуация может стать основой для ситуационной задачи. Назовем следующие критерии и принципы, опираясь на которые можно подобрать материал для задачи.

1. Ситуационная задача должна быть сформулирована в виде связного текста.

2. Необходимо использовать темы, которые являются актуальными для будущей профессиональной деятельности.

3. Задача должна вызывать интерес у обучающихся и быть связанной с реальной ситуацией, с которой придется столкнуться будущему профессиональному в своей деятельности.

4. В задаче должна быть представлена проблема, которая активизирует определенный комплекс знаний, формирует конкретные умения и навыки, связанные с материалом изучаемого предмета.

5. Создавая ситуационные задачи, необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся и уровень их подготовки по предмету [2, с. 21–22].

Для моделирования аутентичных профессиональных ситуаций на занятиях по иностранному языку в ГрГМУ используются аутентичные медицинские тексты, фрагменты видеофильмов и аудиозаписей, интернет-ресурсы, опорные образцы диалогов по сбору анамнеза, а также визуальные источники информации и др.

Разработанные на базе кафедры иностранных языков ГрГМУ учебно-методические пособия «Немецкий язык для устной профессиональной коммуникации в области медицины» и «Английский язык для устной профессиональной коммуникации в области медицины» ориентированы на решение коммуникативных, познавательных, развивающих задач, а также формирование у обучающихся профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Использование языковых, условно-речевых упражнений помогает сформировать навыки эффективного решения ситуативных задач в рамках коммуникации «врач–пациент», «врач–медсестра». Приложения данных учебно-методических пособий содержат перечень фраз по теме «Сбор анамнеза», а также образцы диалогов и ситуационных задач для реализации коммуникации «врач–пациент», «врач–медсестра». Эффективность применения метода ситуативных задач на занятиях проявляется в положительных изменениях в характере действий студентов. Иностранный язык вытесняет на уроке родную речь, что сказывается на формировании у студентов речевых

умений и навыков, что приводит к повышению эффективности усвоения учебного материала. Действия студентов становятся творческими и самостоятельными.

Однако, как показывает практика, при выборе данного метода необходимо четко представлять себе не только его положительные, но и отрицательные стороны, такие как невозможность применения данного метода на первых этапах изучения материала без предварительного получения необходимого объема знаний по теме, высокая результивность метода возможна только при условии комплексного применения его с другими методами обучения.

Таким образом, поскольку конечной целью обучения является не определенный запас слов и выражений, не знание текстов и правил, а прежде всего коммуникативная компетенция, т. е. творческое владение средствами и способами иноязычного общения, то широкое использование на занятиях иностранного языка ситуационных задач, а также различных приемов коммуникативно-ориентированного обучения способствуют эффективному усвоению материала. Знание языка не является самоцелью, гораздо важнее обмен информацией в процессе коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернышов, С. В. Метод ситуационного анализа (case study) в обучении иноязычной эмотивной коммуникации / С. В. Чернышов // Нижегородское образование. – 2015. – № 2. – С. 96–101.
2. Бондар, Е. Н. Формирование универсальных учебных действий учащихся на уроках химии посредством решения ситуационных задач / Е. Н. Бондар // Вестник научных конференций. – 2015. – № 13. – С. 20–25.

О. В. ПРОКОПЮК

Беларусь, Брест, БрГТУ

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

В рамках иноязычного образования в настоящее время особое внимание уделяется поиску путей повышения эффективности методик и технологий формирования способности и готовности студента к восприятию, пониманию и употреблению иноязычной лексики в условиях профессиональной коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Одним из направлений их совершенствования является разработка и внедрение в образовательный процесс четко структурированных этапов обучения лексике, поз-

воляющих учесть когнитивные механизмы овладения студентами новыми лексическими единицами.

Опираясь на исследования в области лингвоконцептологии, лингводидактики и когнитивной психологии, мы полагаем, что взаимосвязанное формирование у студентов рецептивных и продуктивных лексических навыков должно осуществляться с соблюдением следующих этапов: 1) осознание формальных (графической и звуковой форм) и содержательных характеристик термина; 2) понимание и актуализация обучающимся формальных и содержательных характеристик термина в речи; 3) интеграция термина с другими лексическими единицами.

Под содержательными характеристиками термина мы понимаем его интегральное значение, которое представляет собой упорядоченную структуру, объединяющую все семантические компоненты (семы), которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка [1, с. 27–28], и регулярно проявляются в определенных контекстах употребления слова, хотя и не фиксируются в его лексикографическом значении.

Задачей первого этапа является овладение студентом лексической единицей посредством: 1) привлечения его внимания к ее графической и звуковой формам и образу объекта профессиональной деятельности, называемого данной лексической единицей (термином); 2) наполнения обучающимся содержанием учебной модели интегрального значения (далее – УМИЗ); обсуждения студентами результатов наполнения содержанием индивидуальных УМИЗ. УМИЗ представляет собой формализованный аналог интегрального значения термина как ментальной многокомпонентной сущности и была создана нами в лингводидактических целях. Данная модель позволяет студенту осознать широкий круг ассоциативных связей термина (тематических, парадигматических, синтагматических), лежащих в основе порождения специалистом всей последовательной речи.

Рассмотрим последовательность действий студента в рамках первого этапа более подробно. Прежде всего студенту предъявляется интерактивная страница поликодового текста, на которой представлено статическое изображение объекта его будущей профессиональной деятельности, интегрированное с называющим объект термином, произношение которого может быть прослушано. Осознание обучающимся формальных характеристик термина происходит в результате интеллектуальных действий, связанных с узнаванием, пониманием, запоминанием графической и звуковой форм иноязычного термина и накоплением лингвистической информации, необходимой для овладения обучающимся термином. Выполнение данных действий, а также анализ студентами статического изображения должны привести к установлению прочных связей между формальными характеристиками термина и перцептивным образом объекта профессиональной дея-

тельности, что послужит основой для формирования рецептивных и продуктивных лексических навыков. Далее студенты переходят к наполнению содержанием интенсионала как компонента УМИЗ. Данный компонент наполняется студентом глагольными словосочетаниями, которые отражают наиболее существенные семантические признаки термина. Данные словосочетания извлекаются студентом из дефиниций термина в процессе их анализа. Дефиниции предъявляются на интерактивной странице поликодового текста.

Семантические признаки термина, объединенные в рамках импликационала как компонента УМИЗ, представлены в языковом сознании специалиста в виде ассоциативных связей термина с другими лексическими единицами языка профессиональной коммуникации. Так, например, в зависимости от коммуникативной задачи термин *engine* может вызывать из долговременной памяти специалиста следующие ассоциаты: *internal combustion, diesel, petrol, operate, deliver* и т. д.

Наиболее релевантной единицей организации учебной деятельности по наполнению студентами содержанием импликационала УМИЗ является, на наш взгляд, *лингвокогнитивное задание*, предъявляемое на интерактивной странице поликодового текста. Под лингвокогнитивным заданием мы понимаем задание, выполненное путем *продуктивного (лингвистического) чтения*, которое представляет собой специфический вид самостоятельного чтения, направленный на когнитивную обработку студентом лингвистической и профессиональной информации с целью нахождения в тексте и извлечения определенных лексических средств [2, с. 123], необходимых для наполнения компонентов УМИЗ.

Обсуждение студентами содержания индивидуальных УМИЗ осуществляется в ходе парного и/или группового взаимодействия с последующим сравнением их лексического наполнения с УМИЗ-эталоном, который подготовлен преподавателем.

Второй этап овладения студентами лексикой языка профессиональной коммуникации предполагает *понимание и актуализацию студентом в речи формальных и содержательных характеристик термина*. Главной целью данного этапа является формирование лексических стереотипов в виде рецептивных навыков. Формирование рецептивных лексических навыков происходит в рамках квазипрофессиональной деятельности студентов в процессе выполнения ими *квазипрофессиональных заданий рецептивного характера*, направленных на укрепление структурных связей между формальными и содержательными характеристиками термина и внутриуровневых ассоциативных связей термина и его лексического окружения; а также на формирование связей термина с другими лексическими единицами.

Этап интеграции термина с другими единицами вербального уровня профессионально-педагогического языка и лингвополия реализуется в процессе квазипрофессиональной деятельности студентов и выполнения ими квазипрофессиональных заданий продуктивного характера. Основной целью данного этапа является выработка лексических вариотипов в виде продуктивных лексических навыков, формирование гибкости и устойчивости навыков путем целенаправленного и многократного применения студентом термина и единиц, входящих в его лексическое окружение в различных профессиональных контекстах. Интеграция термина и его ассоциатов в языковом сознании студента происходит путем их включения в продуктивные виды речевой деятельности в условиях моделирования профессиональных ситуаций (далее – ПС), характерных для определенной предметной области. Преподаватель должен учитывать номенклатуру ПС определенной предметной области, а также систему характеристик каждой ПС: ее участников, компоненты и их роли (функции).

Таким образом, обучение студентов иноязычной лексике в соответствии с четко структурированными этапами, позволяющими учесть соответствующие когнитивные механизмы, способствует владению студентами терминами по специальности на иностранном языке, на уровне достаточном для осуществления коммуникации в устной и письменной формах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маклакова, Е. А. Теоретические проблемы семной семасиологии : моногр. / Е. А. Маклакова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2013. – 277 с.
2. Коряковцева, Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности : Общеобразовательная школа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Коряковцева Наталия Федоровна ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 2003. – 426 л.

Э. В. РУБАНИОК

Беларусь, Минск, ИСЗ имени А. М. Широкова

НЕСКОЛЬКО НАБЛЮДЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ- ПРАКТИКА О НЕОБХОДИМОСТИ СРАВНЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА С ИНОСТРАННЫМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

В последнее время распространилось значительное количество курсов иностранного языка. В большинстве своем используются аутентичные учебники, предназначенные для иностранцев, т. е. для всех. Преподавание идет без опоры на родной язык, путем заучивания слов, фраз, грамматических явлений с одной стороны и большого количества игр, фильмов раз-

влекательного плана с другой. Поднимается часто вопрос, а нужна ли вообще опора на родной язык, если можно усвоить и без этого иностранный достаточно быстро?

Оно, конечно же и так, но эти знания являются достаточными только при одном условии, что сразу же после окончания курсов учащийся уезжает в страну изучаемого языка и там на практике их применяет, в ином случае, вся полученная информация без практического применения быстро улетучивается. Почему? Ответ, мне кажется очень простым, без опоры на родной язык невозможно дать прочувствовать систему иностранного языка. И наша задача заключается не в «натаскивании» учащихся на определенные бытовые ситуации, а в том, чтобы дать представление об осознанной системе языка нашим студентам. А без сравнения с родным языком это представляется невозможным. Более того, опора на родной язык позволяет изначально при соответствующем сравнении языков, избегать ошибок, обусловленных влиянием родного языка, чем значительно сокращается время обучения тем или иным явлениям.

На уровне синтаксиса хотелось бы привести несколько примеров, которые показывают, как можно избегать заблаговременно ошибки, обусловленных влиянием русского языка.

Итак, пример временных предложений, вводимых союзом *bis*. В немецком языке – это предложения с положительной интонацией: *Ich warte, bis du kommst*. В русском же данные предложения содержат отрицание *ни*, которое неосознанно переносится русскоязычными учащимися на немецкий язык: *Я подожду, пока ты не придешь*. И *Ich warte, bis du nicht kommst*. Если на первоначальном этапе обучения обратить внимание на этот нюанс, то этой ошибки можно избежать.

Очень ярким примером общего понятия в русском языке является временной союз *когда*. Этот союз расчленяется на *wenn* и *als* в немецком языке. Это первое расчленение смысла русского союза *когда*: такие понятия как одноразовое/многоразовое действие в настоящем, прошлом и будущем времени не являются релевантными для русского языка. Для немецкого эти составные компоненты смысла являются существенными. Так, *wenn* обозначает многократное действие в прошедшем времени и одноразовое в настоящем и будущем. Союз же *als* употребляется только в прошедшем времени для обозначения одноразового действия. Для немецкого языка являются существенными и такие понятия как одновременность протекания действия и предшествования одних событий другим, что обуславливает особенности употребления временных форм в главном и подчиненном предложениях [1; 2].

Но это еще не все, т. к. в значении предшествующего одноразового действия в прошедшем времени *als*, а в настоящем и в будущем *wenn* име-

ют синоним *nachdem*. Следовательно, это продолжение дробления смысла русского союза *когда*.

Далее, как отмечает В. Зилинский, союз *nachdem* в свою очередь имеет иные синонимы, где значение различается только интервалом между событиями: при союзе *nachdem* интервал неопределен, при *sobald/sowie* интервал между действиями в главном и придаточном предложениях отсутствует, а при *kaum daß* он по времени краток [2, с. 162]. Здесь речь идет только о союзах, выражающих предшествование, т. к. последние два могут вводить и одновременно протекающие действия, имея тоже лексическое значение, но иное употребление времен, и тогда они не могут быть синонимами к *nachdem*. Ведь в языке нет полных синонимов, всегда есть или различие в значении, или в стилевой окраске.

Итак, русскому временному союзу *когда* могут соответствовать в немецком языке несколько временных союзов. Это: *als, wenn, nachdem, sobald/sowie, kaum dass*. Для четкого различения семантики немецких союзов необходимо выработать у учащихся осознание того факта, что эти языки, немецкий и русский, хотя и относятся к семье индоевропейских языков, все же имеют разные языковые структуры/системы. И именно акцент на этой разнице способствует, думается, скорейшему усвоению такого сложного материала.

Очень яркий пример расчленения смысла в немецком языке, чтобы на нем нельзя было не остановиться, это еще один русский временной союз *пока*. Этому союзу соответствуют в немецком языке, по меньшей мере, три *solange, während, bis*. Причем, эти союзы в немецком языке достаточно разные, и по своему временному значению далеко отстоящие; так союз *bis* выражает последовательность протекания событий, а союзы *solange, während* – одновременность, но разную. По отношению к последним союзам различаются *полная* при *solange* и *частичная* при *während* [2, с. 156–161]. Под полной одновременностью понимается одновременное начало, конец действия, и одна длительность: *Solange er krank war, durfte er nicht spazieren gehen*. Под частичной одновременностью понимается следующее: а) одно из действий может раньше начинаться или заканчиваться, прерываться; б) в случае с союзом *während* речь еще может идти и о дополнительной семе значения – противопоставления действий подлежащих. Например, а) *Während ich lese, möchte ich nicht abgelenkt werden*; б) *Während ich den Tee kuche, kannst du den Tisch decken*.

В значении *пока* могут употребляться как союз последования *bevor: Bevor dieser Konflikt nicht beigelegt ist, gibt es keinen Frieden*, так и союз *bis*, причем, как было сказано выше, в русском языке он употребляется с отрицанием *ни*, а в немецком языке он вводит положительное предложение.

Итак, русскому временному союзу *пока* соответствуют немецкие союзы одновременности *solange*, *während*, и *bevor*, *bis* – союзы последовательности. Вновь расчленяется объемное понятие, вводимое в русском языке одним словом, на несколько составляющих в немецком. И таких примеров можно приводить бесконечное множество, причем это проявляется на всех уровнях языка – лексическом, морфологическом, синтаксическом.

В итоге следует отметить, что два метода преподавания иностранного языка: с опорой на родной язык и без опоры имеют право на существование, все зависит от того, с какой целью изучается язык. Если необходимо в краткий срок усвоить определенный бытовой минимум и срочно уехать в страну изучаемого языка, то тут и неизбежно усвоение языковой системы. Но, если преподавание ориентируется на долговременную память, то, конечно же, необходима сознательная опора и на родной язык. Тогда два или более языков усваиваются значительно легче, быстрее, если они сравниваются. Хотя, думается, полезнее было бы разумное сочетание этих двух методик, т. к. без преподавания только на изучаемом языке практически невозможно развитие чувства языка у обучаемых.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Helbig, G. Grammatik der deutschen Sprache. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / G. Helbig, J. Buscha. – Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie, 1987. – 737 S.
2. Zielinski, W.-D. ABC der deutschen Nebensätze. Einführung und Übungen / W.-D. Zielinski. – München : Max Hueber Verlag, 1998. – 191 S.

А. С. РЫБАКОВА

Россия, Коломна, ГСГУ

ВАЖНОСТЬ РАЗРАБОТКИ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ В ВУЗЕ

Система оценивания успеваемости предполагает, что мы как педагоги думаем о том, как наши оценки могут помочь студентам добиться наилучших результатов в процессе обучения в вузе. Иногда мы ошибочно полагаем, что полученные студентами оценки помогают им лучше учиться, или, что мотивированные студенты автоматически усваивают знания, выполняя разнообразные задания. Но это не совсем так. Необходимо придерживаться основных принципов при разработке системы оценивания успеваемости обучающихся на занятиях в вузе, чтобы в дальнейшем эта система не только могла показать реальную картину усвоения материала группой, но и помочь каждому студенту увидеть пробелы в своих знаниях и замотиви-

ровать их устраниТЬ данные пробелы. В данной статье предлагаем рассмотреть три основных принципа оценки успеваемости обучающихся.

Первый принцип – помочь студентам стать активными в процессе обучения. Иногда им может казаться, что занятия проходят пассивно, что педагог все контролирует, а у них очень мало возможностей повлиять на свою оценку. Некоторые студенты также полагают, что даже если они усердно занимаются, они не могут получить хорошие оценки за прохождение важных тестов или выполнение определенного рода работы. Все это лишает мотивации. Как же можно разрешить данную проблему? Прежде всего, это можно сделать, связав оценки с конкретными целями и задачами обучения, которые должны быть прописаны в учебном плане каждой дисциплины, чтобы студенты могли понять, почему и как их оценивают за выполнение определенной работы. Может быть полезным выставлять оценки за задания, выполненные студентами, которые основаны на реальных задачах, которые им придется решать в будущем. Например, можно попросить студентов разыграть на английском языке диалог между менеджером отеля и гостем, у которого есть жалоба, или продавцом магазина и покупателем. Можно оценить, насколько эффективно студенты используют ключевую лексику, говорят ли они так, чтобы их английский был понятен, или используют ли они стратегии, изученные на занятии. Еще один способ помочь студентам быть активными в процессе обучения – обеспечить справедливость оценивания. Предоставьте все необходимые критерии оценивания заданий, ответьте подробно на вопросы студентов, чтобы они четко понимали, какую оценку или баллы, они могут получить за выполнение конкретного задания. Также важно убедиться, что вы в достаточной степени охватили весь материал, который будете оценивать, чтобы все действительно было справедливо.

Второй принцип – это эффективная обратная связь со студентами. Обратная связь должна быть такой, чтобы ученики понимали, что они сделали правильно или неправильно, и чтобы они получили необходимые рекомендации от педагога для улучшения своих показателей. В противном случае, вероятность того, что они будут хорошо учиться в дальнейшем, снижается. И здесь очень важно сделать обратную связь постоянной частью курса. Можно, например, создавать таблицы успеваемости и просить студентов записывать свой прогресс в течение всего периода обучения или же в ходе выполнения конкретного задания. Затем вы можете дать им обратную связь о проделанной работе. Самый простой и традиционный вариант – это письменные комментарии, которые можно оставлять на полях или в конце выполненной письменной работы, а можно это делать лично – до или после занятий. Эффективная обратная связь выявляет сильные и слабые стороны обучающихся и предлагает дальнейшие шаги к их развитию.

И, наконец, третий немаловажный принцип оценивания успеваемости – дать студентам возможность поразмышлять о процессе своего обучения. Любой педагог скажет, что ему важно, чтобы ученики не просто выполнили какой-то тест и потом забыли о нем, а, чтобы они смогли оценить свои результаты и задуматься о том, что у них получилось хорошо, и как они могли бы сделать еще лучше. Это называется рефлексивное обучение. Что для этого необходимо? Можно в самом начале занятия или курса в целом попросить студентов написать 2–3 пункта, которые бы описывали, что они планируют выучить за занятие или курс, а затем уже в самом конце их проанализировать и понять, смогли ли они достичь своих целей. Обучающиеся могут написать свои размышления и отдать их преподавателю, а могут поделиться ими в ходе обсуждения во время занятия. Но к такой практике необходимо прибегать несколько раз в течение семестра, чтобы студенты освоились и у них не вызывало трудностей подобное требование преподавателя.

В данной статье предлагаем рассмотреть некоторые способы оценивания успеваемости студентов.

Методы оценки успеваемости обучающихся на занятии (тесты, контрольные работы и т. д.) предназначены для получения немедленной обратной связи, чтобы понять усвоена ли определенная тема группой в целом и каждым конкретным студентом. Полезно рассказать студентам о результатах выполненной ими проверочной работы, без указания конкретных имен, чтобы наглядно продемонстрировать, как они учатся по сравнению с другими. Например, можно сказать, сколько работ было оценено на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно», и есть ли неуспевающие.

Курсовые проекты – это работы, предназначенные для демонстрации того, насколько хорошо студенты умеют интегрировать информацию и применять ее на практике. Их можно выполнять как в группах, так и индивидуально. Часто оценивание выполнения подобных проектов подразумевает выставление нескольких оценок. Например, студентам может быть предложено взять интервью у ведущего переводчика местного предприятия, собрать полученные результаты в групповой письменный отчет и представить основные выводы группе в виде презентации. Соответственно за каждый выполненный пункт обучающийся получает определенную оценку.

Портфолио – это материал, который был собран и систематизирован студентом. Содержимым портфолио могут быть текст (текст статьи или отчет), изображения (например, фотографии студентов, берущих интервью у эксперта в определенной области), аудио или видеофайлы (запись интервью). Портфолио может быть представлено как в бумажном виде, в папке-скоросшивателе, так и в виде электронного документа. Студенты могут сдать готовый портфолио в конце курса или работать с ним в течение всего

периода обучения, представляя отдельные части, которые в конце объединяются в единый документ. Наполнение портфолио зависит от учебной дисциплины и креативности преподавателя.

Презентации наиболее эффективно оценивают успеваемость студентов, если последние будут четко знать, что конкретно от них требуется, если они будут непосредственно связаны с содержанием дисциплины, будущей карьерой или жизнью студентов. Важно помнить, что при введении подобного вида оценивания успеваемости, необходимо четко регламентировать продолжительности презентации, визуальное оформление и содержание. Презентации могут быть сделаны лично во время занятий или же записаны заранее в формате видео и просмотрены преподавателем и сокурсниками в качестве домашнего задания.

И, наконец, письменные работы или доклады. Здесь все зависит от индивидуального подхода педагога. Работы могут быть написаны в рамках групповых или индивидуальных проектов, могут быть формативными (т. е. оцениваться в процессе изучения дисциплины) или итоговыми, длинными или короткими, формальными или неформальными. Но очень важно, чтобы заданные темы были интересны студентам и связаны с их жизнью и дальнейшей карьерой, т. е. были личностно-ориентированными.

В заключении отметим, что следует помнить – если студент очень старается, чтобы получить хорошую оценку, но при этом терпит неудачи или плохо справляется с заданием, это может стать демотивирующим фактором для продолжения обучения. Чем больше педагог сможет вовлечь студентов в процесс обучения и создать справедливую систему оценивания успеваемости, тем больше шансов, что обучающиеся почувствуют в себе силы добиваться большего успеха.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Moon, T. R. Using Differentiated Classroom Assessment to Enhance Student learning / T. R. Moon, C. M. Brighton, C. A. Tomlinson. – New York : Routledge, 2020. – 134 p.

И. В. СИНЯПКИНА, Г. Г. КАРЛОВА

Беларусь, Минск, БГЭУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Научно-технический прогресс в эпоху цифровизации оказывает существенное влияние на все аспекты жизни государства, общества и отдельных

людей, неизбежно затрагивая и такую сферу, как образование, которая в настоящий момент претерпевает значительные трансформационные изменения в контексте поиска как новых стратегий, так и новых методов обучения.

Сегодня хотелось бы коснуться именно обучения иностранным языкам в рамках университета, которое стало одним из самых динамично развивающихся цифровых направлений.

Совсем недавно в преподавании иностранных языков стали активно использоваться новейшие интерактивные цифровые технологии [1, с. 37], которые сделали процесс обучения более увлекательным и эффективным. К числу таких технологий относятся:

- Интерактивные платформы и приложения, которые предлагают мультимедийные задания и упражнения. Например, такие как *Duolingo*, *Babbel* и *Rosetta Stone*. Они используют геймификацию, что помогает учащимся сохранять мотивацию и интерес к изучению языка.
- Виртуальные классы и видеоконференции, которые стали особенно популярными в период COVID-19. С помощью платформ, таких как *Zoom* или *Microsoft Teams*, можно было организовать занятия, в том числе и с носителями языка или другими учащимися из разных стран. Использование таких платформ создало возможность для практики разговорной речи и улучшения навыков аудирования.
- Интерактивные доски. Там, где используются интерактивные доски, преподаватели могут демонстрировать видеоматериалы, презентации и проводить совместные упражнения. Студенты могут активно участвовать, выходя к доске и выполняя задания.
- Игровые элементы. Использование игр в обучении иностранным языкам способствует лучшему усвоению материала. Это могут быть как настольные игры, так и онлайн-игры, которые требуют использования языка для достижения целей. Например, *Kahoot*, *Quizlet*, *Quizzes*.
- Мультимедийные ресурсы. Использование видео, подкастов и аудиокниг помогает учащимся улучшать навыки восприятия на слух и расширять словарный запас. Мультимедийные материалы делают обучение более разнообразным и интересным.
- Онлайн-курсы и вебинары. Многие образовательные учреждения предлагают онлайн-курсы, которые включают интерактивные элементы, такие как тесты, обсуждения и групповые проекты. Это позволяет студентам взаимодействовать друг с другом и с преподавателем.

Однако, с 2023 г. с появлением на рынке предобученных генеративных нейросетей, искусственный интеллект (далее – ИИ) ворвался в образовательный процесс, тем самым открыв новые горизонты в обучении иностранным языкам. Их использование позволило не только улучшить язы-

ковые навыки, но и сделать обучение еще более интерактивным и адаптированным к потребностям студентов.

Предобученные генеративные нейросети – это модели, которые были обучены на больших объемах текстовых данных и способны генерировать текст, отвечать на вопросы, переводить и выполнять множество других задач, связанных с обработкой естественного языка. Примеры таких моделей включают *GPT* (Generative Pre-trained Transformer) и *BERT* (Bidirectional Encoder Representations from Transformers). Эти модели могут адаптироваться к конкретным задачам, что делает их универсальными инструментами для образовательных целей.

В настоящее время можно выделить три ключевых тренда развития искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: обучение через устные и письменные диалоги с ИИ, контроль и оценка на основе автоматизированной оценки письменной и устной речи, а также разработка интеллектуальных обучающих систем [2, с. 20].

В рамках технологий ИИ в обучении иностранным языкам используются различные типы чат-ботов, сайты и приложения с поддержкой ИИ, умные тьюторы, системы перевода, автоматизированные системы оценки письменных текстов, нелинейные нейролингвистические тестовые системы и расширения для браузеров.

Следует также подчеркнуть значимость интеграции предобученных генеративных нейронных сетей в процесс преподавания иностранных языков в рамках образовательных программ для экономических специальностей. Ниже представлены практические примеры использования ИИ в обучении иностранным языкам в контексте экономического образования:

1. Изучение финансовой терминологии, где студенты могут взаимодействовать с нейросетью для изучения специфической финансовой лексики, получая объяснения и примеры использования терминов в контексте.

2. Подготовка к международным экзаменам, где нейросети могут генерировать тестовые задания, моделируя формат международных экзаменов, таких как TOEFL или IELTS, что поможет студентам лучше подготовиться к их сдаче.

3. Практика деловой переписки, в ходе которой студенты могут учиться составлять письма, отчеты и презентации, получая советы от нейросети по структуре и стилю, что важно для успешной коммуникации в международной среде.

Применение разнообразных цифровых инструментов в образовательном процессе вуза обладает рядом преимуществ. Во-первых, это упрощает организацию самостоятельной работы студентов вне аудитории, что способствует развитию как языковых навыков, так и общей способности к самообучению. Во-вторых, использование таких технологий

существенно сокращает время, затрачиваемое на подготовку к занятиям, как для студентов, так и для преподавателей. Преподаватели, в свою очередь, заинтересованы в автоматизации процессов проверки заданий, а также в создании тестов, инфографики и других материалов с помощью таких инструментов.

Несмотря на все преимущества, важно помнить, что нейросети не могут полностью заменить человеческое общение и взаимодействие в образовательном процессе. Наилучшие результаты достигаются при разумном сочетании традиционных методов обучения с современными цифровыми инструментами, что позволяет создать сбалансированную и эффективную образовательную среду.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dmitrenko, T. A. Modern Technologies of Teaching Foreign Languages in the Context of Digitalization of Foreign Language Education / T. A. Dmitrienko // Professional Discourse & Communication. – 2022. – 4 (4). – P. 33–41. – URL: [//doi.org/10.24833/2687-0126-2022-4-4-33-41](https://doi.org/10.24833/2687-0126-2022-4-4-33-41) (date of access: 10.02.2025).
2. Титова, С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27, № 2. – С. 18–37. – URL: [//cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-resheniya-na-baze-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam](https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-resheniya-na-baze-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam) (дата обращения: 10.02.2025).

Е. М. САВЧУК, М. А. МАЦКЕВИЧ

Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

С целью содействия формированию основных компетенций в рамках учебной дисциплины кафедрой иностранных языков разработан и размещен на платформе Moodle электронный учебно-методический комплекс (далее – ЭУМК) «Английский язык для студентов, начинающих изучать учебную дисциплину».

Данный учебно-методический комплекс, составленный в соответствии с действующей учебной программой по дисциплине «Иностранный язык (английский)», характеризуется ясностью и преемственностью изложения, четкостью структуры и подачи учебно-методического материала. Комплекс содержит программно-нормативный, теоретический, практический

разделы, раздел контроля знаний, а также вспомогательный раздел. Остановимся подробнее на содержании каждого из них.

Программно-теоретический раздел включает титульный лист и пояснительную записку к ЭУМК, а также учебную программу по дисциплине «Иностранный язык».

Теоретический раздел содержит материалы для теоретического освоения учебной дисциплины.

Особую значимость представляет собой практический раздел ЭУМК. В нем содержатся материалы для практических занятий и самостоятельной работы в соответствии с учебным планом по специальности. Каждое занятие представлено в виде элемента курса «Книга» и включает методические рекомендации, задания для обязательного выполнения, домашнее задание, а также дополнительные задания. Последние предполагают выполнение лексико-грамматических тестов, ознакомление с аудио-, видеоматериалами, презентациями с последующим выполнением блока упражнений, способствующих лучшему усвоению нового материала и закреплению пройденного. В целях самопроверки ко всем тестам и упражнениям имеются ответы.

Раздел контроля знаний позволяет студентам оценить свой уровень владения английским языком и подготовленность к прохождению различных форм контроля знаний. Он содержит материалы для текущего и промежуточного контроля (интерактивные лексико-грамматические тесты и лексико-грамматические работы по пройденным темам, образцы текстов для чтения с контрольно-обобщающими заданиями), а также учебно-методическую документацию (критерии оценки устного и письменного ответов по 10-балльной системе оценки, порядок проведения дифференцированного зачета по учебной дисциплине «Иностранный язык»).

Вспомогательный раздел состоит из двух информационных блоков. Первый информационный блок содержит ссылки на основную и дополнительную литературу, рекомендованную для более глубокого освоения предмета и подготовки к зачету и дифференцированному зачету. Второй – ссылки на аудиоматериалы, грамматические тесты и online словари, использование которых направлено на совершенствование слухопроизносительных навыков и навыков чтения.

Таким образом, ЭУМК «Английский язык для студентов, начинающих изучать дисциплину» обеспечивает гибкость учебного процесса, предоставляя пользователям возможность самостоятельно, с учетом индивидуальных потребностей, собственного темпа и графика использовать предлагаемую учебную информацию. Возможность вернуться назад, актуализировать изученное, прочувствовать последовательность и системность материала особенно важна для студентов, только начинающих изучать язык, поскольку способствует заложению прочной базы для изучения последу-

ющего материала. ЭУМК также позволяет управлять самостоятельной работой обучающихся по овладению учебным материалом. Использование ЭУМК способствует значительному улучшению качества учебного процесса, повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Скрупулезный отбор дополнительного материала, его соответствие уровню обучающихся и постепенно возрастающая сложность дают возможность пользователям углубить свои знания по дисциплине, сформировать практические навыки и умения, необходимые как для сдачи зачета и дифференцированного зачета, так и для успешной иноязычной коммуникации в сфере будущей профессиональной деятельности обучающихся в целом.

Н. Б. САМОЙЛЕНКО
Россия, Севастополь, СевГУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В настоящее время развитие нейросетей и искусственного интеллекта (далее – ИИ) во многих сферах жизни, включая образование, оказывает влияние на подготовку специалистов в области высшего языкового образования.

Возрастают возможности использования искусственного интеллекта в сфере подготовки преподавателей иностранного языка (далее – ИЯ): генерирование планов занятий, презентаций, изображений, текстов, вопросов, интеллект-карт и других учебных материалов. В связи с этим у преподавателей возникают вопросы: как в таких условиях подготовить преподавателя иностранного языка?, какова его роль и место в учебном процессе в вузе?, как обучить студентов пользоваться инструментами ИИ для развития своих профессиональных навыков и умений?

Цель исследования – проанализировать возможности ИИ в профессиональной подготовке магистров к преподаванию иностранного языка в вузе. Одной из основных целей подготовки магистров по направлению 45.04.01 «Филология» является развитие профессионально-ориентированной иноязычной компетенции, что невозможно без овладения навыком использования цифровыми технологиями, инструментами ИИ.

В рамках данного исследования экспериментальное обучение проводилось в группе магистрантов-выпускников по направлению подготовки 45.04.01 «Филология», профиль «Европейские языки и мировая литература» Севастопольского государственного университета. Отбор содержания обучения определяется планом работы по специальности, рабочей про-

граммой дисциплины «Технологии преподавания ИЯ в вузе», подготовкой магистрантов к преподаванию иностранного языка в вузе.

В наше время важно подготовить квалифицированных преподавателей ИЯ, которые свободно владеют своей профессией и обладают методической компетенцией, которая позволяет эффективно осуществлять учебный процесс в вузе [5].

Внедрение ИИ в учебный процесс облегчило доступ к инструментам ИИ в преподавании иностранного языка и способствовало совершенствованию не только профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но и совершенствованию методической и цифровой компетенции будущих преподавателей ИЯ [1].

В научной и методической литературе представлен опыт применения образовательной онлайн-платформы *Edvibe.com* в обучении иноязычной научной речи студентов неязыкового вуза. Описаны возможности онлайн-платформы *Edvibe.com* и разработанные задания, размещенные на платформе [6].

Авторами определены нормативно-правовые основы использования технологий искусственного интеллекта в сфере образования; на основе изучения и систематизации предпосылок исследования выявлены известные и используемые целесообразные аспекты применения ИИ в образовании [2].

Учеными выявлены экономические и этические вопросы внедрения в систему высшего образования алгоритмов искусственного интеллекта, возможности применения междисциплинарного подхода к обучению сегодняшних студентов взаимодействию с технологиями искусственного интеллекта, использованию программы ChatGPT в образовательном процессе [3].

Представим технологии ИИ, которые могут быть задействованы в процессе подготовки магистров для преподавания иностранного языка в вузе, и примеры заданий для студентов (задания имеют приблизительный характер, содержание может варьироваться для разных направлений, а также на практике они должны формулироваться на иностранном языке).

Задание 1. Представьте определения (с указанием источников) понятий «нейросеть», «искусственный интеллект» в виде таблицы.

Задание 2. Проанализируйте преимущества и недостатки нейросетей и искусственного интеллекта при обучении ИЯ.

Задание 3. Найдите три приложения для изучения английского языка, созданных с помощью ИИ, проанализируйте их, выделяя плюсы и минусы: (например: TalkPal-приложение для изучения языков с помощью искусственного интеллекта, предназначенное для развития навыков говорения, аудирования, чтения и письма (беседы в реальном времени с обратной связью; функция записи беседы, что позволяет работать над ошибками; раз-

нообразные механики обучения; ограниченные возможности в бесплатной версии; отсутствие возможности составлять словарь).

Задание 4. Составьте фрагмент занятия будущего с применением нейросети (на английском и русском языках).

Как одно из итоговых представлений своих материалов по курсу магистранты демонстрируют свои материалы по практическим заданиям:

1) составить тест (10 вопросов) по материалам подготовленной лекции с использованием ресурсов *Chat GPT Online – AI Chatbot (chat-gpt.org)*;

2) подготовить изображения (3–4) для разработанной лекции или теста с использованием генератора изображений в *Microsoft Designer (bing.com) Fusion Brain* – платформа для генерации изображений с помощью нейросети Кандинский.

Таким образом, рассматривая подготовку в языковом вузе преподавателей ИЯ в эпоху искусственного интеллекта, можно сделать вывод о том, что интеграция ИИ в высшее языковое образование зависит от подготовки преподавателей ИЯ и их готовности к изменениям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковальчук, С. В. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе / С. В. Ковальчук, И. А. Тараненко, М. Б. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (дата обращения: 12.01.2025).
2. Котлярова, И. О. Технологии искусственного интеллекта в образовании / И. О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 69–82.
3. Лукичев, П. М. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования / П. М. Лукичев, О. П. Чекмарев // Вопросы инновационной экономики. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 485–502.
4. Самойленко, Н. Б. Digital Humanities: challenges and perspectives / Н. Б. Самойленко // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : сб. тр. VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Евпатория, 17–18 нояб. 2023 г. / редкол.: Ю. К. Картавая [и др.] ; под общ. ред. И. Б. Каменской. – Симферополь : ИП Корниенко А. А., 2023. – С. 204–208.
5. Самойленко, Н. Б. Формирование методической компетенции у магистров языковых вузов с применением кейс-технологии / Н. Б. Самойленко, К. В. Ощепков // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения : сб. науч. работ. – Воронеж : Квартга, 2024. – Вып. 17. – С. 157–162.
6. Самойленко, Н. Б. Применение онлайн-платформы edvibe.com в процессе обучения иноязычной научной речи студентов неязыкового вуза / Н. Б. Самойленко, Л. Д. Зыбина // Модернизация современного образования и совершенствование педагогической деятельности : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 27–29 июня 2024 г. – М. : Соц.-культур. инициатива, 2024. – С. 3–7.

М. А. САМСОНОВА

Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

**РОЛЬ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Современные обучающиеся ориентированы на получение информации с помощью различных средств коммуникации. Для успешного усвоения иностранного языка студентами преподаватель должен использовать современные технологии. Современные методики преподавания русского языка как иностранного позволяют использовать обучающие видеоматериалы с целью вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность, визуализации учебного материала, наглядного представления культурных и исторических особенностей страны: «Аудиовизуальные средства обучения имеют ряд серьезных преимуществ перед другими средствами обучения: активное воздействие на анализаторные системы обучающихся повышает эффективность понимания и усвоения материала; индивидуальный стиль речи и общения у различных героев приближает ситуацию к естественной; при использовании аудиовизуальных средств мотивация обучения возрастает у учащихся любого возраста за счет формирования игрового интереса к выполняемым заданиям; кроме того, фильмы и сказки позволяют познакомить учащихся с особенностями лингвокультуры» [1, с. 97].

Работа с мультипликационными фильмами позволяет расширять словарный запас, совершенствовать грамматические навыки, способствует отработке слухопроизносительных навыков, мотивирует студентов к изучению русского языка. Использование мультфильмов на уроках русского языка как иностранного оказывает сильнейшее эмоциональное воздействие на иноязычную аудиторию, ведь лучше запоминается то, что видишь и что вызывает интерес и яркие эмоции.

Просмотр обучающих видеофильмов должен быть тщательно подготовлен: материал должен сопровождаться текстом и иллюстрациями разбит на эпизоды, заранее должен быть подготовлен словарик с новой лексикой и ее переводом на родной язык иностранной аудитории. При выборе мультфильмов необходимо учитывать их сложность, тематику, содержание и доступность просмотра. Сложность мультфильмов может варьироваться в зависимости от уровня владения русским языком: для начинающих подойдут мультфильмы с простыми языковыми конструкциями, а для более продвинутых можно выбрать мультфильмы с более сложной лексикой и грамматикой. При выборе мультфильма необходимо ориентироваться на темы, которые предусмотрены учебной программой и интересны учащим-

ся. Выбирая сюжет мультфильма, нужно обратить внимание на культурно-нравственную составляющую материала (традиции, праздники, народные сказки и предания).

Современные методики обучения русскому языку как иностранному позволяют использовать мультфильмы для изучения учебного материала на уроках, например, для этой цели могут быть полезны мультипликационные сериалы «Смешарики», «Маша и Медведь», «Лунтик», «Барбоскины», «Фиксики» и др.

Работа с видеоматериалами включает следующие этапы: преддемонстрационный (предтекстовая работа), демонстрационный (притекстовая работа) и последемонстрационный (послетеекстовая работа).

Преддемонстрационный этап (предтекстовая работа) включает:

- а) знакомство с историей создания мультфильма и его главными героями (преподаватель рассказывает об истории создания мультфильма, называет главных героев, показывает заранее подготовленные слайды с героями);
- б) описание внешности героев мультфильма по картинкам, представленным на слайдах (студенты описывают внешность героев, пытаются угадать характер героя по картинке); в) снятие возможных языковых трудностей (работа с новыми словами и выражениями, которые встречаются в тексте, комментирование трудных грамматических конструкций и фразеологических единиц).

Демонстрационный этап (притекстовая работа) – многократный просмотр каждого эпизода: вначале без опоры на текст, а затем с опорой на текст (студенты получают раздаточный материал в виде записи диалогов, использованных в мультфильме). В качестве притекстового задания к просмотру каждого эпизода студентам предлагается составить краткую характеристику героев: записать во время просмотра эпизода имена героев и их действия.

Первичный просмотр должен сопровождаться комментарием преподавателя, включающим культурный компонент. По завершении первичного просмотра преподаватель устанавливает степень понимания содержания эпизода с помощью устного (постановка простых вопросов) или письменного задания: например, на выбор правильного варианта из нескольких предложенных, затем преподаватель предлагает ознакомиться с записью диалога героев. После просмотра мультфильма необходимо проанализировать диалоги и выделить новую лексику и выражения. Учащиеся могут составить список новых слов и использовать их в упражнениях и заданиях. Также необходимо обсудить особенности русской речи, например, использование формального и неформального обращений.

Последемонстрационный этап (послетеекстовая работа) – выполнение языковых, предречевых и речевых упражнений. После усвоения студентами содержания и лексико-грамматических особенностей текста необходимо

мо поработать над фонетикой и интонацией: проставить ударения, сделать интонационную разметку, обратить внимание на различные фонетические явления (редукция безударных гласных, оглушение, озвончение, смягчение, уподобление согласных, упрощение групп согласных).

В процессе обучения можно использовать не только традиционные формы работы (ответьте либо составьте вопросы, вставьте пропущенные слова в реплики персонажей, согласитесь или не согласитесь с приведенным утверждением и др.), но и оригинальные (авторские) формы построения монологического высказывания: ролевое чтение (выбрать понравившегося персонажа и прочитать текст эпизода по ролям, при этом студент должен постараться передать характер выбранного персонажа, соблюсти особенности произношения); замена концовки фильма; сочинение продолжения истории; разговор или интервью с персонажами мультфильма.

Мультфильмы обычно имеют интересные темы и сюжеты, которые можно обсуждать. Учащиеся могут выразить свое мнение о персонажах, событиях и моральных уроках, которые они извлекают из мультфильма, что помогает развивать навыки говорения на русском языке и расширять словарный запас.

Студенты на визуальном примере учатся воспринимать русский язык в естественном для носителей языка темпе речи, ведь мультипликационные фильмы близки к живому человеческому общению. Герои мультфильмов говорят так, как обычные носители языка: используют в своей речи разговорные сокращенные формы слов, жаргонные слова, междометия и частицы, что в значительной мере помогает обучить студентов лингвистически приемлемому поведению в ситуациях повседневного общения.

Таким образом, использование мультипликационных фильмов позволяет эффективно решить следующие учебно-методические задачи: формирование интереса к изучению русского языка; расширение словарного запаса и освоение грамматики языка; формирование лингвистической и экстравалингвистической компетенции; облегчение адаптации иностранных обучающихся в русской языковой среде. При условии правильного отбора мультипликационного фильма для определенной аудитории мультфильм будет не только способствовать овладению изучаемым языком, но и знакомить с культурой, традициями, национальными особенностями, менталитетом народа страны изучаемого языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Синьюй, Шао Эффективность использования мультфильмов на уроках русского языка как иностранного / Шао Синьюй // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 4. – С. 96–98.

Р. Р. САРКИСЯН

Армения, Ереван, АГЭУ

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В КУРСЕ “RESEARCH METHODOLOGY”

Если перевести дословно с английского, понятие *edutainment* означает ‘обучение через развлечение’ и предполагает внедрение игровых практик в традиционные форматы обучения. Суть данной технологии заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме и в комфортных условиях обучения [1]. Технология эдьютейнмента гармонично сочетает в себе приемы, необходимые как для стимуляции учения, так и для реализации развлекательного аспекта [2].

Известно, что сам термин *edutainment* (*education* ‘образование’ + *entertainment* ‘развлечение’) впервые использовал в 1973 г. американский кинопродюсер Роберт Хейман при работе над образовательными документальными фильмами. Однако популяризировал концепцию известный американский мультипликатор Уолт Дисней, который применял ее в своих обучающих мультфильмах и аттракционах, начиная с 1940-х гг.

Цель данной статьи – продемонстрировать, как элементы эдьютейнмента могут быть использованы в курсе “Research Methodology” для подготовки студентов 4-го курса бакалавриата на отделении английского языка к написанию и защите выпускной квалификационной работы.

Студенты отделения английского языка Гаварского государственного университета (ГГУ) изучают предмет “Research methodology” в первом семестре четвертого курса. Основная цель курса “Research Methodology” – совершенствование знаний студентов в области иностранного языка, а также развитие навыков и умений, необходимых для написания различных видов исследовательских работ (выпускной квалификационной работы, реферата, статьи, аннотации и т. д.) с учетом особенностей научного исследования. Для подачи курса в современном формате нами было принято решение использовать элементы технологии эдьютейнмента. В ходе прохождения курса нами активно используются элементы геймификации, аудио- и видеоматериалы, интерактивные задания и т. д.

Приведем несколько примеров использования элементов эдьютейнмента в курсе “Research Methodology”.

Для введения в тему урока и для повышения уровня заинтересованности студентов каждая тема начинается с так называемого lead-in (картинка, цитата и пр.). Например, при введении в тему урока “Information management” не объявляем название самой темы, а предлагаем студентам цитату

“Information is the oxygen of the modern age”, где ключевое слово (Information) скрыто баннером. Учащиеся пробуют угадать скрытое слово и догадаться, о чём будет очередное занятие. В качестве дополнительного промта можно предложить и картинку соответствующего содержания (рисунок 1).

Which skills are we going to enhance today?

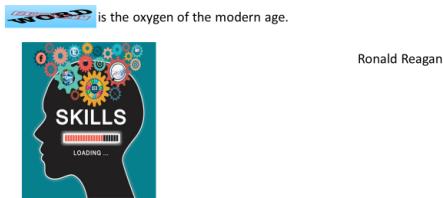


Рисунок 1 – Введение в тему урока

Активные и интерактивные методы являются неотъемлемой частью урока, проводимого с использованием технологии эдьютийнмента. Дискуссии и дебаты, групповая и парная работа используются на каждом занятии, превращая таким образом традиционную лекцию в увлекательный процесс обучения. Вместо трансляции информации студентам предлагаются вопросы, которые помогают им самостоятельно прийти к нужным выводам. Исследования доказали, что знания, полученные таким образом, лучше усваиваются и лучше используются на практике. Например, в ходе прохождения темы “Presentation skills: how to make a good presentation” вместо готового знания предлагаем студентам следующий графический материал (рисунок 2).



Рисунок 2 – Золотое правило Кавасаки

Речь идет об известном «золотом правиле Кавасаки» для презентаций. Задаем студентам вопрос о значении цифр в правиле (10, 20, 30). Как правило, студенты самостоятельно находят значения чисел в правиле Кавасаки после нескольких попыток. Данная постановка вопроса помогает студентам задействовать когнитивные способности, повышает интерес к актуальным вопросам, поднимаемым во время занятия, а само правило запоминается студентам не потому, что о нем рассказал преподаватель, а потому, что они

сами сформулировали значения чисел (10 – количество слайдов, 20 мин. – продолжительность презентации, 30 – размер шрифта).

Технология эдьюейнмента тесно связана с использованием аудио- и видеоматериалов. В качестве примера приведем видеоматериал, который используется нами в рамках темы “Presentation skills: How to make a good presentation”. Студентам предлагается в группах или парах найти как можно больше ошибок в презентации (рисунок 3).



Рисунок 3 – “Presentation skills: How to make a good presentation”

Далее на этапе рефлексии учащиеся вспоминают свои презентации, находят свои собственные ошибки и предлагают варианты для улучшения презентации.

Наш опыт использования элементов эдьюейнмента в обучении иностранному языку и, в частности, в курсе “Research Methodology” позволяет выделить следующие преимущества внедрения данной технологии.

1. Повышение вовлеченности и мотивации учащихся. Использование элементов эдьюейнмента делает процесс изучения дисциплины намного интереснее, студенты вовлекаются в учебную деятельность, что в итоге способствует лучшему усвоению материала.

2. Формирование и развитие социальных и коммуникативных навыков. Парная и групповая работа, дискуссии и дебаты помогают развить такие мягкие навыки (soft skills), как социальные и коммуникативные навыки учащихся.

3. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Игровые сценарии, дискуссии и дебаты помогают улучшить навыки устной и письменной коммуникации на иностранном языке.

4. Формирование уверенности в своих силах в процессе защиты выпускной работы. Проведение дискуссий и дебатов позволяет студентам побороть страх публичного выступления («боязнь сцены»), совершенствовать свои навыки публичного выступления, отстаивания своей позиции, выражения своего собственного мнения и пр.

5. Снижение стресса перед выпускной работой. Игровые задания, просмотр видеороликов (в том числе мотивирующих) позволяют студентам

снизить тревожность и стресс перед выпуском, приобрести уверенность в своих силах.

6. Упрощение сложных теоретических понятий и концепций. Использование элементов эдьюеймент помогает объяснить некоторые сложные темы курса в доступной, понятной и интересной форме, а визуализация сложного материала, использование игровых сценариев, а также активных и интерактивных методов обучения помогают лучше запоминать ключевые понятия и правильно использовать приобретенные знания на практике.

Таким образом, эдьюеймент не только превращает обучение в интересный и увлекательный процесс, но и формирует ключевые навыки будущего специалиста. А использование технологии эдьюеймент в рамках курса “Research Methodology” помогает студентам повысить уровень владения иностранным языком и успешно подготовиться к написанию и защите выпускной квалификационной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кармалова, Е. Ю. Эдьюеймент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории / Е. Ю. Кармалова, А. А. Ханкеева // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. – 2016. – № 7 (389). – С. 64–71. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-ponyatie-spetsifik-issledovanie-potrebnosti-v-nem-tselevoy-auditorii> (дата обращения: 14.02.2025).
2. Привалова, Е. В. Образовательная технология эдьюеймент в формировании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся / Е. В. Привалова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2020. – № 10 (79). – С. 36–39. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-tehnologiya-edyuteynment-v-formirovaniii-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya> (дата обращения: 14.02.2025).

И. В. СЕМЕНЧУК

Беларусь, Гродно, ГрГМУ

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ВАЖНЫЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРИ ПОЛУЧЕНИИ НАУЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аспирантура является важным звеном научной подготовки квалифицированных кадров в системе профессионального образования. При освоении образовательной программы научно-ориентированного образования немаловажное значение приобретает изучение иностранных языков, знание которых предоставляет широкие возможности для доступа к научной информации и использованию ресурсов глобальной компьютерной сети Интернет, способствует налаживанию международных научных контактов,

расширяет возможности повышения качества профессиональной подготовки ученого [3].

За время обучения в аспирантуре обучающиеся должны овладеть профессиональной терминологией в сфере основной профессиональной деятельности, навыками работы со специальной литературой в области медико-биологических наук, а также навыками и умениями устной и письменной коммуникации на иностранном языке в рамках профессиональной деятельности и социально-культурной сферы общения.

Организация занятий по иностранному языку в группе слушателей, осваивающих образовательную программу аспирантуры, требует качественного и эффективного лингводидактического обеспечения. Центральным компонентом учебно-методического комплекса по дисциплине наряду с учебно-методическими материалами являются учебники и учебные пособия, подготовленные с учетом целевой направленности изучаемой дисциплины [1, с. 173].

Современный учебник по иностранному языку должен отвечать следующим принципам: 1) гуманитаризации (человек как субъект образования); 2) научности (глубокое методологическое обоснование базовых категорий); 3) целостности картины мира (воссоздание картины мира и связности его объектов и явлений); 4) наглядности (обилие графического материала); 5) инструментальности (предметно-деятельностные механизмы, заложенные в учебнике); 6) интерактивности (задания для самопроверки, проблемные вопросы) [2, с. 833].

В целях лингводидактического обеспечения учебного процесса в группе слушателей, осваивающих образовательную программу научно ориентированного образования, на кафедре иностранных языков Гродненского государственного медицинского университета было подготовлено учебное пособие «English for Scientific Communication = Английский язык для научной коммуникации» (авторы – заведующий кафедрой кандидат филологических наук, доцент Я. В. Разводовская, старший преподаватель И. В. Семенчук).

Пособие составлено в соответствии с действующей учебной программой кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» и предназначено для магистрантов, аспирантов и соискателей медико-биологических специальностей, готовящихся к сдаче кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык».

Целью данного пособия является формирование навыков и умений устной и письменной коммуникации на иностранном языке в рамках научной деятельности обучающихся.

В учебном пособии представлены основы теории и практики научного стиля английского языка в сфере медико-биологических наук. В первой

части пособия рассматриваются содержательные и структурные особенности научного текста, некоторые аспекты грамматики, терминологии и фразеологии научного стиля, особенности перевода специального текста. Вторая часть посвящена рассмотрению лингвистических особенностей англоязычной научной статьи по медико-биологическим наукам. Особый акцент сделан на оформление научной статьи и аннотации к ней, представление методологии и результатов научного исследования. В третьей части основное внимание уделяется устной профессиональной коммуникации в научной сфере: подготовке доклада и презентации по результатам научного исследования, ведению научной дискуссии, устному выступлению на научной конференции.

Теоретический материал учебного пособия сгруппирован в тематические блоки и дополнен таблицами и схемами, что способствует его систематизации и лучшему запоминанию. Ценным с методической точки зрения является то, что по каждому теоретическому блоку разработана система заданий, включающих контрольные вопросы и упражнения на формирование необходимых коммуникативных навыков и умений. Все примеры и текстовой материал взяты из аутентичных научных изданий медико-биологического профиля.

Пособие имеет ряд приложений практической направленности: методические рекомендации по составлению реферата научной статьи на английском языке, методические рекомендации по обучению ознакомительному чтению и переводу, образцы речевых клише для написания аннотации и резюме научной статьи; фразы для ведения научной дискуссии.

Представленный в конце пособия перечень литературных источников, использованных авторами при подготовке данного издания, может быть полезен обучающимся в качестве источника дополнительной информации по интересующим их вопросам научной коммуникации на английском языке.

Учебное пособие может быть использовано как при обучении под руководством преподавателя, так и при самостоятельном освоении образовательной программы научно-ориентированного образования.

Считаем, что данное пособие полностью соответствует требованиям, предъявляемым к современному учебнику высшей школы, и является эффективным лингводидактическим ресурсом, способствующим формированию иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов, аспирантов и соискателей медико-биологических специальностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куприянчик, Т. В. Учебник иностранного языка в контексте междисциплинарной модели обучения английскому языку для специальных целей в образовательных организациях МВД России / Т. В. Куприянчик, М. А. Арская // Вестник Уфимского

юридического института МВД России. Общие вопросы языкознания. Язык и право. Юрислингвистика. – 2020. – № 4 (90). – С. 172–179.

2. Мазунова, Л. К. Принципы создания современного учебника по иностранному языку / Л. К. Мазунова, Р. Ф. Хасанова // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15, № 3. – С. 831–834.

3. Об утверждении программ – минимумов кандидатских экзаменов и дифференцированного зачета по общеобразовательным дисциплинам : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 3 августа 2022 г. № 223 // Республиканский институт высшей школы. – URL: https://nihe.by/images/p-nihe/inyaz_progr_minimum.pdf (дата обращения: 20.04.2024).

А. В. СОРОКИНА

Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Творческая активность студента носит индивидуальный характер и не всегда принадлежит к врожденным чертам личности. Она формируется в процессе познавательной деятельности. В последнее время развитию творческих способностей студентов уделяется особое внимание. В современном мире преподаватель все чаще отходит от строгих рамок занятия, обращаясь к нетрадиционным методам преподавания, пытаясь тем самым разнообразить учебную деятельность и повысить эффективность занятия. Стремление развивать творческую активность студентов – это признак высокого профессионализма преподавателя иностранного языка, который, наряду с традиционными методами обучения, использует новые современные инструменты и способы развития творческой активности обучаемых, которые позволяют создавать множество разнообразных коммуникативных ситуаций. В данной статье будут предложены методы и приемы преподавания, способствующие развитию навыков творческой деятельности студентов на занятиях по английскому языку.

Способы развития творческой деятельности разнообразны и способны развивать такие качества у студентов, как гибкость, быстрота и широта мышления, критичность, воображение. Благодаря различным способам творческой активности, таким как творческие конкурсы, коммуникативные задания, мультимедийные презентации, проблемные творческие задания развиваются коммуникативные компетенции студентов, а также совершенствуются произносительные навыки.

К способам повышения творческой активности студентов можно отнести научно-исследовательскую работу в виде презентации на тему “Му

small Motherland”, “My future profession”, “Me and my world”, “Belarus is my homeland”. Самостоятельная научно-исследовательская работа дает возможность для формирования творческого подхода к заданиям такого рода. Презентация темы на иностранном языке способствует развитию творческого потенциала студентов. Данный вид деятельности предполагает много времени на подготовку, которая включает несколько этапов: поиск, обработка информации, презентация. Самым важным этапом подготовки презентации является обработка информации. Студент должен применить полученные в процессе обучения такие умения, как работа с текстом, поиск основных идей текста, выделение ключевых слов. Студенту также необходимо учитывать требования к презентации.

Не менее эффективным способом активизации творчества студентов является проект, который позволит решить такую задачу, как творческое применение языкового материала и превратить занятие иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются практически значимые студентами проблемы. Проектная методика включает студентов в учебную деятельность и помогает создать прочную учебную базу у обучаемых.

В целях развития творческих способностей студентов используется написание эссе по заданной теме. При использовании такого метода формируются навыки письменного изложения собственных мыслей на иностранном языке. Написание рецензии на просмотренный фильм или прочитанную книгу также предполагает активную творческую деятельность [1, с. 115].

Использование игровых методов при обучении иностранному языку способствует формированию профессионального самосознания студентов, а вовлечение в творческий процесс и успешное его завершение приносит удовлетворение и повышает уверенность в себе. К данному методу можно отнести ролевые игры, которые обращаются к скрытому потенциалу обучающегося, позволяют ему раскрыть свою индивидуальность, развивают его когнитивные, аналитические и творческие способности, не вызывая напряжения и перегруза от количества учебных задач. Кроме того, процесс игры способен снять психологическое напряжение и даже физическую усталость. Таким образом, игра превращает занятие в нестандартное увлекательное событие и, как правило, вызывает у его участников только положительные эмоции.

Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержа-

тельной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой [2, с. 16].

Рассмотрим примеры некоторых ролевых игр более подробно:

1. *What happens, if...* Целью данной игры является формирование и активизация речевой и мыслительной деятельности студентов. Ход игры: участники работают в парах, один студент получает вопрос, и ему необходимо придумать его конец. Например, *What happens, if people stop smoking?* Второй участник игры должен быстро среагировать на заданный вопрос и ответить на него. Например, *If people stop smoking, they will become healthier*. Такой вид работы позволяет сформировать благоприятную атмосферу на занятиях, раскрепостить студентов, снять напряжение и вовлечь их в дальнейший творческий, учебный процесс.

2. *If I were...* Цель игры: формирование навыков и умений употребления в иноязычной речи сослагательного наклонения на основе активизации речевой и мыслительной деятельности. Ход игры: преподаватель предлагает участникам представить себя в роли известного художника, актера, общественного деятеля, политика и сообщить, как бы они выглядели, чем бы занимались. Например, *If I were Brad Pitt ...* (возможное продолжение предложения – *I would be the richest man in the world*).

3. *A good professor*. Цель: практика иноязычного общения будущих преподавателей иностранного языка. Ход игры: играющим предлагается список слов, характеризующих хорошего преподавателя. Участники игры должны рассмотреть их по степени важности, обосновать предлагаемую последовательность употребления и использовать в дискуссии. Например: *sociable, wise, enthusiastic, objective, restrained, calm, humorous, purposeful, presuming, just, well-read, clever, resourceful, sensible, intelligent, good-looking*.

Ролевая игра является перспективной формой обучения, т. к. она способствует созданию благоприятного психологического климата на занятиях, повышает мотивацию и активизирует деятельность учащихся, дает возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях и помогает сохранить интерес учащихся к изучаемому предмету на всех этапах обучения.

Итак, в данной статье были проанализированы некоторые способы активизации творческой деятельности студентов на занятиях по иностранному языку, которые способствуют развитию таких личностных качеств студентов, как эмоциональность, настойчивость, трудолюбие, внимательность и самостоятельность. Реализация этих и других приемов, безусловно, зависит от умений преподавателя вовлечь учащихся в процесс усвоения английского языка и определяется мотивацией учащихся к приобретению и совершенствованию своих языковых знаний и умений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – С. 114–125.
2. Семенова, Т. В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / Т. В. Семенова, М. В. Семенова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 16–17.

YU. V. TSIMAFYEVA-MORAN

Belarus, Minsk, BNTU

**TEACHING STUDENTS MONOLOGUE SPEECH THROUGH
INNOVATIVE TECHNOLOGIES**

Various innovative technologies contribute to the development of monologue speech skills: information and communication technologies and personality-oriented technologies.

The first group includes computer programs, multimedia tools, Internet resources, interactive online platforms, pronunciation training applications, virtual assistants, chatbots, speech analysis and recognition technologies, and VR technologies. The second group includes multi-level education (the development of speech skills in accordance with the individual needs of students); work on a research project (detailed study of a topic, preparation of a presentation and presentation to an audience); problem-based learning (solving complex tasks and problems that require a reasoned expression of their thoughts and solutions); collaborative learning (developing monologue skills in the process of working together on projects and assignments); modular block learning (structuring learning process in such a way that students can systematize their knowledge and express it in the form of monologues) [1].

All the above-mentioned innovative technologies increase the motivation of students in learning oral monologue, improve the effectiveness of teaching and, consequently, upgrade the level and quality of education in the field of foreign languages.

Consider the application of multi-level teaching technology in the study of grammar. Explaining the differences in the use of tenses of the English verb groups *Perfect Continuous* and *Perfect*, you can ask different questions. For example:

Teacher: Anton, what have you been studying since September?

Student 1: I have been studying the functioning of power plants.

Teacher: Sergey, what has Anton been studying since September?

Student 2: He has been studying the functioning of power plants.

Teacher: Vadim, has Anton studied the functioning of power plants well yet?

Student 3: No, he hasn't yet. Last week he got a bad mark for the test.

It is pertinent to examine an example of a technology for working on a project in combination with YouTube video hosting, AI tool Gamma and the online tool Canva.

The roadmap for the project on “Environmental problems in Belarusian cities and ways to solve them” is carried out in several stages: preparation, planning, research, results, evaluation of results and process.

At the beginning stages of the project, the teacher suggests specifying the research problem (choosing a specific city in Belarus, substantiating environmental problems). To do this, the teacher asks students leading questions, for example: What type of pollution is more prevalent in major Belarusian cities? From what types of health problems do people from major cities suffer? What types of environmental pollution exist? How does noise pollution impact large cities? What are some steps that can decrease pollution?

Videos with subsequent collective discussion help to define the project topic more clearly. Analyzing and collectively discussing videos with relevant points to the project we can have a better insight into the project itself. Such is the case for the following video: “Pollution endangers Bangladesh’s rivers, risking livelihoods” [2]. By analyzing this video of Bangladesh’s rivers, we can reflect on this situation and consider the consequences of pollution in Bangladesh.

Usually four or five students work on such a group project. After determining the research problem and the composition of the group, each team distributes tasks within the group, discusses ways to solve them, and search for sources of information. For example, one group decided to prepare a project on the topic: “Air pollution in Novopolotsk and ways to solve the problem”.

The group consists of four people, each of whom received his own individual task: to find information about the city and its status among other industrial cities in Belarus; describe the problem of air pollution in the city, and identify its sources; prepare material with specific recommendations for solving the problem of pollution, develop technology for wastewater treatment plants in industrial enterprises; prepare a presentation of the project using the AI tool Gamma. Here is the example of an individual task:

Air pollution in Novopolotsk has various causes and sources. They are industrial emissions, motor transport, thermal power engineering, agricultural industry, incineration of garbage, dust and other fine particles. Factories and enterprises, especially those that run on coal or oil, can emit harmful substances into the atmosphere. Emissions from cars, buses and other vehicles can also contribute to air pollution. The use of coal, firewood and other fuels to heat buildings can be a significant source of air pollution. Field work, the use of fertilizers and pesticides can also contribute to air pollution. Illegal incineration of waste can be a serious problem, especially if harmful substances are released in the

process. Construction work, business activities and other sources can also contribute to air pollution by particles.

After completing the project tasks independently, each student introduces the rest of the group to the selected material; the whole group discusses this information, analyzes and supplements it, and prepares illustrative material for the presentation using online tool Canva. The final work on the project is the defense and discussion of the research results, and an assessment of the quality of the work.

Personally-oriented technologies involving information and communication technologies increase both the motivation of students in teaching monologue speech and the effectiveness of learning.

The topic of “Alternative energy sources” is of great interest in the groups of students specializing in Thermal Power Engineering and Heat Engineering. Using YouTube video hosting, students can be presented with an authentic popular science video “Renewable energy” [3]. At the preview stage on the online platform Twee.com students view a slide with new professionally oriented vocabulary in order to remove difficulties in understanding native speakers’ speech. After watching the video, the teacher creates questions to understand the content of the viewed information on the online platform Twee.com and students are invited to answer them. For example: What is renewable energy? What are the most common sources of renewable energy? What are the benefits of renewable energy? What are the downsides of renewable energy?

Then it is necessary to agree with the presented statements or refute them. Next, you need to summarize the content of the video, producing your own monologue in English. The last stage is a discussion of problematic situations. Speaking both in their native language and in English in monologue form is a bit difficult for students. Therefore, a period of preparation is necessary, associated with the introduction of the necessary professionally oriented vocabulary, grammar in professionally oriented vocabulary, overcoming the psychological barrier of speaking.

Classes using these technologies are more intense in educational, informational and emotional aspects, significantly increases the motivation to learn a foreign language, and forms the necessary competencies. However, it requires constant training and professional development from the teacher.

REFERENCES

1. Tsaturova, I. A. Computer technologies in teaching foreign languages : a textbook for universities / I. A. Tsaturova. – M. : Higher School, 2004. – 200 p.
2. Pollution endangers Bangladesh’s rivers, risking livelihoods. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WRYRopQIotE> (date of access: 14.02.2025).
3. Renewable energy. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1kUE0BZtTRc> (date of access: 14.02.2025).

ZHENG WENXI

China, Hefei, Anhui University

A CASE STUDY OF THE BEGINNER CLASS AT THE CONFUCIUS INSTITUTE OF BREST STATE UNIVERSITY IN BELARUS

This report examines effective teaching strategies for beginner Chinese language learners, based on a case study conducted at the Confucius Institute of Brest State University, Belarus. The study involved 15 zero-foundation students aged 14 to 50, with instruction delivered in English over 36 class hours. Key findings highlight the importance of cultural integration, systematic pinyin instruction, and preparatory activities for Chinese character learning. The report provides actionable recommendations for educators to enhance engagement and proficiency in beginner-level Chinese language courses.

Teaching Chinese as a foreign language (further – TCFL) to beginners presents unique challenges, including phonetic complexity, tonal distinctions, and the introduction of a logographic writing system. This report analyzes a teaching case from the Confucius Institute at Brest State University, Belarus, where a 1,5-month course was designed for zero-foundation students. The study aims to identify best practices for engaging learners, mastering pinyin, and transitioning to Chinese characters.

Methodology. The study employed a mixed-methods approach:

- Participants: 15 students of varying ages (14–50) and learning backgrounds.
- Duration: 36 class hours (6 hours/week).
- Instruction Language: English (teacher did not speak Russian).
- Data Collection: Observations, student feedback, and test results from pinyin assessments.

The curriculum emphasized cultural immersion, step-by-step pinyin instruction, and preparatory character activities.

Key Teaching Strategies and Findings

1. Cultural Introduction and Ice-Breaking

The first class utilized a cultural Q&A session (e. g., “What do you know about China?”) to spark interest. Visual aids (e. g., pandas, the Great Wall) and a self-introduction activity (“My name is...”) fostered familiarity and confidence. The outcome of this activity is as follows: students demonstrated heightened motivation and reduced anxiety, validating the role of culture in lowering affective filters.

2. Pinyin Instruction

Pinyin was taught in 10 sessions (30 hours), following a scaffolded sequence:

1) phoneme introduction: Progressed from simple sounds (e. g., “a, o”) to complex ones (e. g., rounded vowels “ü”);

2) multisensory techniques:

- visual: tongue position diagrams;
 - kinesthetic: hand gestures for tones;
 - auditory: contrastive drills (e. g., “b” vs. “p”);
- 3) practice methods:
- combination drills (e. g., “bā” → “mā”);
 - meaningful context: picture-pinyin matching (e. g., “This is an apple”);
 - games: tongue twister contests.

The outcome of these activities can be summarized as follows: students achieved 85 % accuracy in final pinyin tests, though similar sounds (e. g., “n” vs. “l”) remained challenging.

3. Pronunciation Correction

Heuristic methods included:

- mirror exercises for lip shape (e. g., rounding lips for “ü”);
- one-on-one feedback to address individual errors.

The outcome of this method is: Targeted correction improved pronunciation clarity but required balancing frequency to avoid frustration.

4. Cultural and Character Prelude

Cultural sessions (e. g., paper-cutting, songs) broke monotony, while oracle bone script demonstrations (e. g., “日” for “sun”) introduced characters pictographically. As a result, students exhibited curiosity about characters, easing the transition to formal stroke instruction.

The study underscores three pillars for beginner TCFL:

1. Cultural Engagement: Builds relevance and reduces initial resistance.
2. Structured Phonetics: Multisensory pinyin teaching mitigates tonal and phonetic hurdles.
3. Scaffolded Character Introduction: Pictographic previews demystify the writing system.

Challenges included age-related learning disparities and limited time for character mastery, suggesting the need for differentiated instruction.

Recommendations.

1. Expand Cultural Content: Incorporate more realia (e. g., videos, virtual tours) to deepen context.
2. Adaptive Phonetic Drills: Use software (e. g., Praat) for tone visualization.
3. Early Character Exposure: Introduce basic radicals alongside pinyin to accelerate literacy.
4. Peer Learning: Pair older and younger students to leverage diverse strengths.

This case study demonstrates that a blend of cultural immersion, systematic pinyin instruction, and creative character activities effectively engages beginner Chinese learners. Future research could explore long-term outcomes of these strategies in diverse linguistic contexts.

Е. В. ШАТИЛОВСКАЯ
Беларусь, Минск, ВА РБ

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

На современном этапе цифровые технологии активно внедряются во все сферы деятельности человека, в значительной степени видоизменяя ее. Иноязычное образование не является исключением – цифровые технологии прочно заняли свое место в организации учебного процесса.

Под цифровизацией образования понимается быстрый поиск данных, интенсификация учебного и воспитательного процессов, направленных на самообразование и саморазвитие обучающихся, формирующая личность, способная самостоятельно усваивать и критически анализировать новые знания, адаптироваться к условиям меняющейся среды и учиться на протяжении всей жизни (Life-long Learning) [1].

Цифровые технологии активно применяются при обучении всем видам речевой деятельности. Так при обучении аудированию через подкасты и другие онлайн, аудиоисточники могут помочь преподавателям и обучающимся с пониманием устной речи в реальной жизни, способствовать сохранению мотивации самостоятельного слушания за пределами аудитории, подбирать аудиоматериал, имеющий для обучающихся личный интерес.

Процесс обучения чтению также изменился в эпоху цифровизации.

Различные стратегии чтения необходимы, когда речь идет об электронных текстах, гиперссылках на тексты, появлении новых жанров текста (электронная почта, чат, микроблог и т. д.), а также новых комбинаций текста и изображения, изменился сам характер текста.

Обучение письму представляет собой довольно сложный процесс в связи с многообразием форм интернет-ресурсов. В последнее время наблюдается повышенный интерес к таким новым важным инструментам, как блоги, «Википедия» или платформы социальных сетей, которые помогают обучающимся формировать навыки письма.

Обучение говорению также приобрело интерактивный, межкультурный и инновационный характер с развитием цифровых информационных технологий. Так инструменты Web 2.0 – одни из самых лучших технологий, которые могут помочь обучающимся улучшить их разговорную речь. Среди таких инструментов можно выделить аудиоредактирующие технологии мобильных телефонов, вебкамер, видеомагнитофонов и аудио-интернет-сайтов, интервью веб-сайтов, компьютерных игр и виртуальных слов и т. д. [2].

Следует перечислить некоторые цифровые инструменты, применяющиеся в иноязычном образовании: универсальные (*Duolingo*, *Lingualeo*, *Semper*,

Busuu, Lingvist и др.); приложения для формирования и развития лексических навыков (*Easy ten, Upmind, Memrise, Quizlet* и др.); приложения для совершенствования грамматических навыков (*English Phrasal Verbs, Filp and Learn, Color Verbs* и др.); приложения, предлагающие видеофрагменты и разработанные к ним задания, в качестве основы изучения иностранного языка (*FluentU, TED, YouTube* и др.); новостные приложения (*BBC News, CNN News* и др.); приложения для формирования иноязычных коммуникативных умений (*Urban Dictionary, Genius, Smigin Travel* и др.); мобильные словари (*ABBYY Lingvo Dictionaries, SlovoEd, Multitran* и др.); автоматические переводчики (*Word Lens, Google Translate, iTranslate* и др.).

В образовательном процессе современные технологии предоставляют возможности многократного повторения учебного материала, организации эффективного иноязычного общения и культурного взаимодействия через использование аутентичных, актуальных материалов и ресурсов. Ключевыми аспектами являются интеграция гипертекста и мультимедиа, визуализация информации, индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Цифровые инструменты благодаря своей мультимедийной природе, не только визуализируют учебный материал, но и преобразуют процесс его восприятия, обеспечивая наглядное и эмоциональное погружение пользователей. Они позволяют задействовать различные каналы восприятия информации, что существенно повышает ее усвоение и воспроизведение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафурова, Т. Н. Цифровизация иноязычного обучения в вузе как инновационная парадигма высшего лингвистического образования / Т. Н. Астафурова // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования : сб. науч. тр. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. – С. 9–13.
2. Гейзерская, Р. А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку / Р. А. Гейзерская // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – № 2–2. – С. 93–102.

О. В. ШИДЛОВСКАЯ, Т. В. БОЖКО
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

РОЛЬ ЛАТИНСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ ВРАЧА

В современном медицинском образовании латинский язык, несмотря на свою «мертвую» природу, по-прежнему занимает важное место. Его изучение, а точнее, овладение латинской медицинской терминологией, яв-

ляется неотъемлемой частью подготовки квалифицированного врача. Латинский язык, наряду с древнегреческим, стал основой для формирования универсального языка медицины [3]. Именно в античности были заложены принципы анатомической номенклатуры, которые впоследствии были систематизированы и оформлены на латыни.

Латинский язык, обладая лаконичностью и четкостью, оказался идеальным инструментом для описания сложных медицинских понятий и процессов. Со временем, по мере развития медицинских знаний и появления новых методов диагностики и лечения, латинская терминология продолжала обогащаться, оставаясь при этом общепринятой и понятной для врачей из разных стран. Это обстоятельство имеет колоссальное значение, т. к. обеспечивает взаимопонимание и возможность обмена знаниями между специалистами, говорящими на разных языках [1; 2]. Значение латинской терминологии для профессиональной культуры врача трудно недооценить. Изучение латинской медицинской терминологии способствует развитию аналитического мышления и способности к дедукции. Понимание этимологии медицинских терминов, их морфемного состава и правил словообразования позволяет врачу не просто заучивать названия, а понимать их внутреннюю логику и структуру [2]. Это, в свою очередь, повышает профессиональную компетенцию и способность к самостоятельной работе с медицинской литературой. Овладение латинской медицинской терминологией является неотъемлемой частью формирования профессиональной языковой культуры врача. Грамотное использование терминов демонстрирует не только профессиональную компетентность, но и общую эрудицию, а также уважение к традициям медицинской науки. Латинский язык учит точности и ясности выражения мысли, что необходимо для эффективной коммуникации с коллегами и пациентами.

Большинство научных медицинских публикаций содержат латинские термины, а многие классические работы написаны на этом языке. Знание латыни позволяет врачу работать с первоисточниками, изучать результаты исследований и быть в курсе последних достижений медицинской науки. Без понимания латинской терминологии доступ к мировой медицинской литературе существенно ограничивается. Латинская терминология обеспечивает унификацию медицинских понятий. Одно и то же анатомическое образование или патологическое состояние, названное на латыни, однозначно понимается всеми специалистами, вне зависимости от их родного языка. Это исключает возможность разночтений и ошибок в диагностике и лечении, что критически важно для сохранения жизни и здоровья пациентов.

Латинские термины, являясь частью медицинской номенклатуры, также используются в смежных областях, таких как фармация, биология и ве-

теринария. Знание латинского языка способствует междисциплинарной интеграции и пониманию общих принципов научной терминологии.

Латинский язык обладает особым эстетическим шармом. Его использование в медицине придает ей академический характер и подчеркивает преемственность знаний. Владение латинской терминологией свидетельствует о принадлежности врача к мировой медицинской элите, сохраняющей лучшие традиции науки. Современные вызовы привели к необходимости сохранения латинского языка в медицинском образовании. Несмотря на возрастающую роль английского языка в медицинской науке, латинский язык продолжает оставаться неотъемлемой частью профессиональной подготовки врача [5].

Изучение латыни – это не просто дань традиции, а насущная необходимость для формирования высококвалифицированного специалиста. В настоящее время возникает проблема снижения объема учебных часов, выделенных на изучение латинского языка в медицинских вузах. Это ведет к поверхностному освоению терминологии, снижению языковой культуры и общей профессиональной грамотности. В заключение, хочется отметить, что латинская медицинская терминология играет ключевую роль в формировании профессиональной языковой культуры врача, обеспечивая унификацию медицинских понятий, точность и ясность выражения мысли. Изучение латинского языка способствует развитию научного мышления, расширяет доступ к медицинской литературе и является основой для междисциплинарной интеграции. Сохранение и развитие латинской терминологии в медицинском образовании – это вклад в повышение качества подготовки врачей и гарантия сохранения лучших традиций мировой медицинской науки.

Необходимо переосмыслить подход к преподаванию латинского языка, выделяя достаточное количество времени и применяя современные методы обучения, чтобы будущие врачи могли в полной мере использовать потенциал латинской терминологии в своей профессиональной деятельности [6]. Усилить интеграцию латинской терминологии в другие медицинские дисциплины. Активно использовать этимологический анализ при изучении медицинских терминов. Показывать важность латинской терминологии на примерах из клинической практики. Применять современные обучающие технологии для повышения интереса к изучению латинского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабичева, Н. Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии : учеб. пособие / Н. Н. Бабичева, Л. А. Салова, Е. В. Рубанова. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2019. – 224 с.
2. Мультановский, М. П. Латинский язык и основы медицинской терминологии : учебник / М. П. Мультановский. – 11-е изд., стер. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2015. – 368 с.
3. Греческий язык в медицине / Е. В. Рубанова [и др.]. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2022. – 128 с.

4. Словарь медицинских терминов. – 3-е изд. – М. : Книжный дом, 2020. – 1104 с.
5. Новиков, Е. А. Значение латинского языка в медицинском образовании / Е. А. Новиков // Вестник медицинского образования. – 2018. – № 2. – С. 45–50.
6. Ткачева, И. Е. Современные методические подходы к преподаванию латинского языка в медицинском вузе / И. Е. Ткачева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2018. – № 4. – С. 153–162.

О. П. ШКУТНИК

Беларусь, Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

МЕНТАЛЬНОЕ КАРТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В настоящее время одной из главных задач учителя на уроках иностранного языка является научить учеников вырабатывать и осознавать собственные ценности и цели, самостоятельно создавать условия для их реализации, нести ответственность за результаты своего развития, образования, а также создание таких условий, в которых обучаемый развивает «собственную универсальную сущность, свои природные силы» [1, с. 80]. Решая эту задачу, необходимо, чтобы ученики умели концентрировать свое внимание на главном, запоминать необходимую информацию, уметь отличать и отсеивать второстепенную. В силу этого разрабатываются новые методы обучения иностранному языку, наиболее продуктивным из которых является методика развития ассоциативного мышления учащихся, тем более, что ассоциации играют значительную роль в процессе обучения. На основе ассоциативного мышления разработан такой метод генерирования идей как ментальное картирование или метод интеллект-карт.

Карты ума (mind maps) – это не просто другой способ воспринимать и выводить информацию, это другой способ мышления. В основе майндмэппинга лежит теория радианного мышления, предложенная Т. Бьюзеном и опубликованная впервые в начале 70-х гг. прошлого столетия. Основная идея этой теории, как писал Т. Бьюзен, заключается в том, что «каждый бит информации, поступающей в мозг, – каждое ощущение, воспоминание или мысль (включая каждое слово, число, вкус, запах, линию, цвет, ритмический удар, ноту, тактильное ощущение от прикосновения к объекту) – может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллионы “крючков”» [1]. Каждый «крючок» представляет собой ассоциацию, и каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством концептов.

Таким образом, в основе интеллект-карт лежит предположение, что для человеческого мозга естественно ассоциативное мышление, придающее данным существенную глубину, что значительно отличает его от линейной записи информации. «Информация запоминается тем лучше, чем больший объем коры головного мозга подключается к ее восприятию. Линейное представление информации в виде текста не до конца использует возможности нашего мозга по восприятию сгруппированной и связанной информации, содержащей в себе смысловые цвета, рисунки, схемы, типовые связи, так как действует только левое полушарие головного мозга» [1, с. 17].

В настоящее время на уроках иностранного языка ученики сталкиваются с проблемой запоминания большого количества информации, которую они не могут правильно отбирать, структурировать и анализировать, что ведет к замедлению усвоения знаний. В этом случае интеллект-карта для учеников становится полезным инструментом, в которой зафиксированы мысли на понятном языке. Благодаря этому интеллект-карты могут применяться в образовании для формирования информационной компетенции учащихся в учебном процессе, для развития их мысленного и творческого потенциала, а также умения анализировать, обобщать, выделять основную мысль.

Как известно, современное обучение в школе строится на основе коммуникативного подхода. В рамках коммуникативного обучения основной акцент делается на развитие у учащихся умений устной и письменной речи на иностранном языке. Высоко ценятся способности учащихся к рассуждению, высказыванию своего отношения по какой-либо проблеме. Зачастую высказывания учащихся сопровождаются вопросами учителя, либо должны соответствовать определенному плану, что направляет их в нужное учителю русло. При написании сочинений обычно учащимся дается небольшой план или вопросы, ответив на которые и получается сочинение. Во всех приведенных выше случаях исключается полная самостоятельность учащегося. Даже в простом пересказе текста ученики зачастую за зубривают целые предложения или даже абзацы, не вникая в их смысл.

Для решения этой проблемы в методике обучения иностранным языкам все чаще стали использоваться графические способы картирования информации, или графические организаторы. «Графические организаторы (graphic organizers) – это визуальные способы репрезентации концептов, структур знаний, родственных слов и идей» [2, с. 23]. Использование в обучении графических организаторов, прежде всего, связано с тем, что в них фиксируются ключевые понятия и взаимосвязь между ними. В сравнении с «вертикальным» упорядочиванием идей здесь задействовано не только логическое мышление, но и ассоциативное. Рисунки, схемы, символы запечатлеваются гораздо легче. Начинает работать правое полушарие мозга, а конкретнее, отвечающая за воображение область, позволяющая

мыслить целостно. Когда учащиеся читают, анализируют или создают графические организаторы, они познавательно поглощены поиском связей между концептами и, таким образом, они глубоко обрабатывают материал необходимый для изучения, развивают способность структурировать и организовывать знания, которые, в свою очередь, способствуют генеративному и глубокому анализу текста в дальнейшем с выходом на говорение.

На сегодняшний день наиболее популярными стратегиями графического представления знаний являются концептуальные, семантические и ментальные карты (карты ума, mind maps, интеллект-карты), сетевые карты, карты знаний, денотатные карты текста, диаграммы Венна.

Т. Бьюзен описал метод ментальных карт и создал технологию конспектирования идей при помощи ветвящихся диаграмм, а также метод записи информации и наиболее полного ее воспроизведения.

Основой коллективных интеллект-карт является работа в группе. Главным их преимуществом, как отметил в одной из своих статей Майкл Блох, является то, что «комбинируя свои навыки и умения по составлению интеллект-карт с аналогичными навыками других людей, мы развиваем, расширяем и интегрируем сеть своих и чужих ассоциаций» [2, с. 12].

Коллективные интеллект-карты применяются при создании совместных творческих проектов, работе с памятью, групповом решении коммуникативных задач и принятии решений, совместном управлении проектами и групповой учебе.

Главным преимуществом использования коллективных интеллект-карт является возможность генерировать большое количество идей за счет особого вклада каждого участника.

Разнообразие видов деятельности на уроках иностранного языка с использованием метода интеллект-карт позволяет формировать метапредметные компетенции:

- когнитивные (самостоятельная работа с разными источниками информации, создание центрального образа, определение ассоциаций (тем, подтем), установление логических связей);
- оргдеятельностные (самостоятельная работа с разными источниками информации, защита интеллект-карты, контроль выполнения интеллект-карты, анализ сформированности навыков построения интеллект-карт);
- креативные (создание центрального образа, работа с графикой, символикой, цветом, защита интеллект-карты);
- коммуникативные (защита интеллект-карты, контроль выполнения интеллект-карты, презентация проектов).

Интеллект-карты отражают естественный способ мышления человеческого мозга. Именно поэтому они интуитивно понятны, а значит, имеют большую ценность в обучении говорению: они дают возможность охватить

картину в целом и открывают проблему абсолютно во всех ракурсах, дают возможность упорядочено отобразить все свои мысли на бумаге, а визуально структурированную информацию легче понять и запомнить и использовать ее в процессе обсуждения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бьюзен, Т. и Б. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен ; пер. с англ. Е. А. Самсонов. – 2-е изд. – Минск : Попурри, 2003. – 304 с.
2. Баценко, И. В. Семантическое картирование как способ работы над лексическим материалом / И. В. Баценко // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2002. – № 2. – С. 26–30.

Е. А. ЯСЮКЕВИЧ, Ю. В. КНЯЗЕВА, М. Н. ВАСИЛЕВИЧ
Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Латинский язык является языком научной медицины. Многие термины происходят от латинских слов, и их понимание критически важно для студентов. Например, знание термина *aqua* ‘вода’ или *cerebrum* ‘головной мозг (большой)’ помогает в интерпретации более сложных медицинских терминов.

Латинский язык требует современных подходов к его обучению. Изучение латинского языка в медицинских вузах имеет огромное значение, ведь именно на этом языке построена основная медицинская терминология. Однако традиционные подходы к обучению часто становятся скучными и неэффективными, не способствуя глубокому усвоению материала. Интерактивные методы представляют собой необходимый инструмент для повышения интереса к изучению языка и улучшения качества обучения.

Интерактивные методы дают студентам возможность активно участвовать в учебном процессе. Использование таких подходов развивает критическое мышление, навыки работы в команде и коммуникацию. Это особенно важно в медицине, где умение точно и ясно передавать информацию может быть решающим. Интерактивные методы помогают также учитывать индивидуальные потребности и стили обучения каждого студента [1].

1. Игровые элементы в обучении.

Игровой формат стимулирует студентов к активному участию, что повышает их интерес к изучению языка. Студенты могут проявлять творческий подход при выполнении заданий, что способствует развитию критического мышления. Ролевые игры, викторины, кроссворды играют важную роль в интерактивном обучении. Они помогают лучше запоминать словар-

ный запас и грамматические правила. Применение ролевых игр позволяет студентам погрузиться в контекст, где они могут использовать латинскую терминологию в реальных клинических сценариях. Например, студенты могут быть разделены на группы, где одна группа будет проводить «прием пациентов», а другая – «обследовать» их, используя латинские термины для описания симптомов и диагнозов. Это не только способствует лучшему запоминанию, но и помогает развить навыки общения и уверенности.

2. Использование технологий и онлайн-ресурсов.

В эпоху цифровых технологий важно интегрировать современные средства в образовательный процесс. Какие же преимущества предоставляют онлайн-ресурсы? Учебные материалы становятся доступными в любое время и в любом месте. Студенты могут учиться в удобных для них условиях, что повышает их мотивацию. Использование онлайн-ресурсов на занятиях латинского языка открывает новые горизонты в обучении. Платформы для вебинаров позволяют провести групповые обсуждения, где студенты могут взаимодействовать друг с другом и преподавателями. Кроме того, использование интерактивных учебных материалов, таких как видеолекции или электронные тесты, помогает поддерживать интерес студентов и поощрять самообучение.

3. Проектное обучение.

Проектная методика, в которой студенты работают над длительными проектами может значительно углубить их понимание латинского языка. Работая над проектами, связанными с медицинской терминологией или анатомией, студенты могут создавать глоссарии, исследовать происхождение терминов и даже анализировать латинские тексты. Это не только позволяет им лучше запомнить информацию, но и развивает навык самостоятельного мышления и критического анализа. Проектное обучение способствует развитию навыков, необходимых для успешного освоения языка и культуры. Этот подход не только делает учебный процесс более разнообразным, но и формирует у студентов интерес к латинскому языку как к живой части мировой культуры. Внедрение проектного подхода в обучение способствует созданию активной учебной среды и глубокому пониманию латинского наследия.

4. Интеграция с другими дисциплинами.

Интеграция латинского языка в медицинские дисциплины является важной составной частью образования медицинских специалистов. Латинский язык служит основой для множества терминов в медицине и позволяет лучше понимать анатомические, физиологические и патофизиологические концепции. Интеграция латинского языка с другими гуманитарными и медицинскими дисциплинами может обогатить учебный процесс. Например, изучение истории медицины и ее связь с латинской терминоло-

гией может помочь студентам увидеть, как язык развивался с течением времени. Попробовать провести уроки, на которых студенты будут перекрестно анализировать медицинские тексты и их латинские корни, как основу для понимания основных понятий медицины [2].

Интеграция латинского языка в медицинские дисциплины способствует повышению уровня подготовки будущих специалистов. Это не только обогащает их знание, но и улучшает коммуникацию в профессиональной среде, что в конечном итоге положительно сказывается на качестве медицинского обслуживания.

Интерактивные методы в преподавании латинского языка в медицинских вузах открывают новые горизонты для обучения. Они помогают создать динамичную и продуктивную образовательную среду, где студенты учатся не только языку, но и необходимым для своей будущей профессиональной карьеры навыкам. Применение различных форм взаимодействия делает процесс обучения более интересным и эффективным, что, безусловно, приводит к повышению качества подготовки специалистов в области медицины. Таким образом, использование интерактивных подходов является необходимым шагом к созданию современных образовательных программ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриева, О. Н. Повышение интереса к изучению латинского языка и основ медицинской терминологии с помощью интерактивных методов / О. Н. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1 (68). – С. 276–277.
2. Ельцов, А. В. Модернизация образования с точки зрения идей интеграции / А. В. Ельцов, М. Н. Махмудов // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 3–7.

Е. А. ЯСЮКЕВИЧ, Ю. В. КНЯЗЕВА

Беларусь, Гродно, ГрГМУ

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Преподавание дисциплины «Латинский язык» в медицинских вузах необходимо организовать таким образом, чтобы обучающиеся смогли грамотно использовать все полученные знания не только во время учебы в вузе, но и в своей будущей профессиональной деятельности. С этой целью внедрение кейс-технологий в процесс обучения можно рассматривать как один из действенных способов повышения заинтересованности к предмету.

Кейс-технологии представляют собой современный подход к обучению, основанный на использовании реальных или смоделированных ситуаций. Он фокусируется на анализе конкретных случаев. Этот метод позво-

ляет студентам не только погрузиться в теоретическую часть, но и ознакомиться с практическим применением полученных знаний. В рамках изучения латинского языка, особенно для студентов медицинских специальностей, кейс-технологии становятся очень актуальными, поскольку помогают лучше понять язык, его структуру и культурный контекст. Они могут значительно повысить интерес к изучению латинского языка, объединяя логику, креативность и практическое применение.

Преимущества кейс-технологий:

1. Активное вовлечение. Кейс-технологии способствуют активному участию студентов в учебном процессе, позволяют им разрабатывать собственные решения и подходы к задачам [1].

2. Разнообразие форматов. Различные форматы кейсов позволяют учитывать индивидуальные особенности и уровень подготовки студентов.

3. Мотивация. Интересные и реалистичные кейсы повышают мотивацию студентов, что способствует более глубокому усвоению языка.

4. Контекстуализация материала. Кейс-методы помогают связать теорию с практикой, что делает изучение латинского языка более понятным и актуальным.

5. Практическое применение. Латинский язык является основой медицинской терминологии. Применение кейс-технологий позволяет студентам увидеть, как лексика и грамматика функционируют в реальных клинических сценариях. Например, анализ документации, такой как медицинские карточки или рентгенологические заключения, дает студентам возможность познакомиться с медицинскими терминами и фразами в актуальном контексте.

6. Развитие критического мышления. Работая с кейсами, студенты учатся анализировать информацию, сопоставлять различные источники данных и принимать решения. Это очень важно в медицине, где нужно быстро реагировать на изменяющиеся условия. Например, анализируя клинический случай, студенты могут выявить симптомы заболевания и предложить методы диагностики и лечения.

7. Стимулирование командной работы. В процессе работы над кейсами студенты взаимодействуют друг с другом, что способствует развитию навыков командной работы. Это актуально, поскольку современная медицина – это команда профессионалов, где каждый вносит свой вклад в общий результат.

Методы внедрения кейс-технологий:

- Создание кейсов. Преподаватели могут разрабатывать кейсы на основе реальных клинических случаев, учитывая специфику учебной группы. Например, кейсы о редких заболеваниях или специфических состояниях, которые требуют использования латинской медицинской лексики [2].

- Дискуссии и дебаты. После изучения кейса важно организовать обсуждение, где студенты смогут делиться своими мнениями. Это не только помогает им закрепить изученный материал, но и учит аргументировать свою точку зрения на латинском языке.
- Ролевые игры. Имитация медицинских ситуаций, например приема пациентов, может значительно повысить мотивацию студентов. Они могут выступать в роли врачей, медсестер или даже пациентов, что позволяет лучше понять контекст использования языка.
- Использование мультимедийных ресурсов. Включение видеоматериалов, презентаций и интерактивных приложений в обучение делает его более разнообразным и интересным. Это позволяет студенту более глубоко погрузиться в изучаемую тему.

Несмотря на преимущества, внедрение кейс-технологий может столкнуться с определенными сложностями. Проблемами являются недостаток времени для подготовки материалов и необходимость тренировки преподавателей в использовании данного метода. Рекомендуется проводить регулярные семинары и тренинги для улучшения навыков преподавателей, обеспечивать обратную связь и поддержку студентов в процессе обучения. Также стоит учитывать разный уровень подготовки студентов. Необходимо дифференцировать задания, чтобы учесть индивидуальные потребности и способности обучаемых.

Применение кейс-технологий на занятиях по латинскому языку для студентов-медиков позволяет не только сделать процесс обучения более интересным и интерактивным, но и способствует развитию критического мышления, практическому применению знаний и командной работы. Этот подход способствует развитию ключевых компетенций, необходимых в современном мире, что, в свою очередь, формирует у студентов навыки, необходимые для успешной работы в медицинской сфере, подготавливая их к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, кейс-технология представляет собой мощный инструмент для повышения мотивации студентов при изучении латинского языка и может быть успешно применена в образовательной практике. Внедрение кейс-методов в учебный процесс может стать важным шагом к повышению качества образования и интереса к изучению дисциплины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гейхман, Л. К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л. К. Гейхман // Иностранные языки в дистанционном обучении : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Пермь, 6–8 февр. 2007 г. – Пермь : ПГТУ, 2007. – С. 23–31.
2. Пахтусова, Е. Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе / Е. Э. Пахтусова // Молодой ученый. – 2014. – № 7 (66). – С. 532–534. – URL: <https://moluch.ru/archive/66/11034/> (дата обращения: 22.03.2025).

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Акинина М. В. Роль упражнений предречевого и речевого уровней в обучении иностранному языку в вузе	3
Бедрицкая Л. В. Вопросы как средство обучения творческому письму	5
Bernatsky S. V. Intercultural communication in the context of economic and educational cooperation between China and Belarus.....	8
Бобылева Л. И. Синтаксическая организация сверхфразового единства в коммуникативном обучении иноязычному монологическому высказыванию.....	11
Божка Т. В., Шыдлоўская В. У. Лінгвапрагматыка ў сучасным навуковым дыскурсе	14
Bulash Yu. M., Sikorskaya A. V. Foreign language anxiety manifestations in university students	16
Грушова Л. Д. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции на занятиях по иностранному языку.....	19
Джух Е. Н. Эвристический подход к филологическому образованию: формирование метапредметных компетенций студентов в процессе речевой деятельности.....	23
Дмитрачкова Л. Я. Дидактические стратегии языкового профессионального образования	26
Калилец Л. М. Эссе как вид самостоятельной работы в неязыковом вузе	29
Кальчук Т. А. Групповая форма работы как одна из эффективных форм работы на уроках иностранного языка.....	32
Козич Е. С. Психолингвистические аспекты усвоения словаобразовательных механизмов	35
Королюк И. П. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного	37
Крючкова О. Н. Использование “Audio-Reportagen” для развития речевой компетенции в преподавании второго иностранного (немецкого) языка (профессиональный уровень).....	40
Лаврентьев Д. А. Процесс формирования искусственного билингвизма	43
Li Mingyue. The use of game-based teaching methods in children’s Chinese learning	45
Мажара Ю. С. Организация самостоятельной работы курсантов военных вузов при изучении иностранных языков	48

Максимук Л. М., Зенченко А. З. Особенности профессиональной деятельности преподавателя при обучении студентов с высоким уровнем иноязычной подготовки	50
Матиевская В. Ю. Иноязычная вербальная коммуникация в контексте современного языкового образования	53
Мышковская Н. Ю., Заяц О. И. Развитие навыков критического мышления на занятиях иностранного языка	56
Нестерчук Г. В. Применение технологии развития критического мышления в процессе преподавания курса “Country Studies”	58
Онищук Е. В. Проблема межъязыковой интерференции в преподавании немецкого языка как второго иностранного.....	61
Палий А. Г. Социально-эмоциональное обучение как современный подход к развитию функциональной грамотности учащихся	64
Саиди А. Е. Формирование навыков и умений монологического высказывания с опорой на текст как основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке	67
Смалюк Ю. Н. Формирование коммуникативных навыков посредством информационно-коммуникационных технологий при обучении второму иностранному языку.....	70
Соколовская Е. Л. Методика обучения говорению на занятиях по иностранному языку	73
Тарасевич Н. А. Языковая личность как основа подготовки специалистов в области иноязычного образования.....	75
Якуш Е. И. Методологическая культура студентов как условие качества подготовки специалистов	79
Ян Ян. Основные структурные и языковые особенности тестового материала по китайскому языку для сдачи международного экзамена	81

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Безніс Ю. В., Лапко О. А. Эфекты ўнасць прымянення метаду навучання ў падгрупах пры арганізацыі працы ў вялікіх студэнцкіх групах	85
Василевич М. Н., Князева Ю. В. Использование лингвистических корпусов как способ усовершенствования знаний иностранного языка в неязыковом вузе	88
Василевич М. Н., Ясюкевич Е. А. Занятие-конференция как способ изучения иностранного языка в неязыковом вузе	91
Вознюк О. И. Деловая игра как программируенный метод обучения общению в профессиональном образовании.....	94
Галуц Е. М. Формирование иноязычного лексического навыка с учетом особенностей имплицитного и эксплицитного усвоения лексики	96

Головач Т. Н., Волошко Т. А. Обучение иностранному языку в группах с уровнем владения языком Intermediate	99
Захарова В. А. Применение электронного ресурса Twee.com для индивидуализации обучения при формировании коммуникативной компетенции у студентов первого курса языковых специальностей	101
Князева Ю. В., Василевич М. Н. Образовательная Escape room как способ повышения цифровых компетенций у будущих специалистов вузов	104
Кулецкая Н. М. Оптимизация учебного процесса с помощью проведения викторины “Jeopardy” в рамках обучения английскому языку..	107
Курочкина Ю. А., Мухамадьярова А. Ф. Искусственный интеллект в обучении языкам: “Quick, draw!” – игра, которая учит	109
Латышэвіч Д. І., Хацькова М. А., Зяноўка Я. С., Гецэвіч Ю. С. Эфектыўнасць выкарыстання чат-ботаў для навучання замежным мовам...	112
Максимчук Р. Т., Ламинская Т. А. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза	115
Мартынюк О. А. Креолизованный текст жанра комикс как инструмент организации сюжетно-ролевой игры на уроке иностранного языка.....	118
Мілач С. В. Выкарыстанне чэлэнджаў у адукатыўным працэсе	120
Мороз С. В. Использование Web 3.0 сервисов для развития грамматической компетенции студентов языковых специальностей на примере сервиса WORDWALL.....	123
Нечай М. А., Заборовская О. С. Метод ситуационных задач в обучении иноязычной коммуникации	125
Прокопюк О. В. Этапы обучения студентов технических специальностей иноязычной лексике.....	128
Рубанюк Э. В. Несколько наблюдений преподавателя-практика о необходимости сравнения родного языка с иностранным в процессе преподавания	131
Рыбакова А. С. Важность разработки эффективной системы оценивания успеваемости в вузе	134
Синяпкина И. В., Карлова Г. Г. Использование новых технологических решений в обучении иностранным языкам в высшей школе	137
Савчук Е. М., Мацкевич М. А. Использование электронного учебно-методического комплекса в целях повышения эффективности процесса обучения.....	140
Самойленко Н. Б. Использование искусственного интеллекта в процессе подготовки магистров к преподаванию иностранного языка в вузе	142

Самсонова М. А. Роль мультипликационных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного	145
Саркисян Р. Р. Эдьюеймент на занятиях по иностранному языку: опыт применения в курсе “Research Methodology”	148
Семенчук И. В. Современный учебник по иностранному языку как важный лингводидактический ресурс при получении научно ориентированного образования	151
Сорокина А. В. Способы активизации творческой деятельности студентов на занятиях по английскому языку	154
Tsimafeyeva-Moran Yu. V. Teaching students monologue speech through innovative technologies	157
Zheng Wenxi. A case study of the beginner class at the Confucius institute of Brest state university in Belarus	160
Шатиловская Е. В. Цифровые технологии в иноязычном образовании	162
Шидловская О. В., Божко Т. В. Роль латинской медицинской терминологии в формировании профессиональной языковой культуры врача	163
Шкутник О. П. Ментальное картирование как способ формирования коммуникативной компетенции у изучающих иностранный язык	166
Ярюкевич Е. А., Князева Ю. В., Василевич М. Н. Интерактивные методы в преподавании латинского языка в медицинском вузе	169
Ярюкевич Е. А., Князева Ю. В. Применение кейс-технологий на занятиях латинского языка в медицинском вузе	171

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ
ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Материалы конференции

В двух частях

Часть 2

Подписано в печать 03.11.2025. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 10,35. Уч.-изд. л. 10,63.
Тираж 50 экз. Заказ № 396.

Издатель и полиграфическое исполнение:
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/55 от 14.10.2013.
Ул. Мицкевича, 28, 224016, Брест.