

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

«БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы
научно-практической конференции
(с международным участием)

Брест, 25 ноября 2022 года

Под общей редакцией
кандидата филологических наук, доцента *В.И. Рахубы*

Брест 2022

УДК 811.161.1 + 811.161.3 + 811.111

ББК 81.2-9я43

П 84

Редакционная коллегия:

С. В. Венскович, кандидат филологических наук, доцент

Д. В. Новик, кандидат филологических наук, доцент

П. Н. Резько, кандидат педагогических наук, доцент

О. А. Обуховская, старший преподаватель

Рецензенты:

заведующий кафедрой английской филологии УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», кандидат филологических наук, доцент

Е. Г. Сальникова

доцент кафедры белорусского и русского языков УО «Брестский государственный технический университет», кандидат филологических наук, доцент

Я. Г. Самуйлик

П 84 Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе: опыт, проблемы, перспективы : материалы науч.-практ. конф. (с международным участием), Брест, 25 ноября 2022 года / Брест. гос. техн. ун-т ; редкол. : С. В. Венскович [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2022. – 132 с.

ISBN 978-985-493-580-5.

В материалах сборника освещаются проблемы иноязычного образования в высшей школе, рассматриваются современные подходы и инновационные технологии в преподавании иностранного языка профессиональной направленности, русского языка как иностранного в условиях технического вуза, а также представлены исследования германских языков в описательном и сопоставительном аспектах.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям учреждений высшего образования, магистрантам и аспирантам.

Ответственность за содержание и стиль материалов несут авторы.

УДК 811.161.1 + 811.161.3 + 811.111

ББК 81.2-9я43

ISBN 978-985-493-580-5

© Издательство БрГТУ, 2022

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е. П. ГОНЧАРОВА, А. К. КРАВЦОВ

Республика Беларусь, Минск, Белорусский национальный
технический университет

ОСНОВНЫЕ SOFT SKILLS ДЛЯ УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Вопросы исследования soft skills обучающихся актуализировались в последнее время в научном сообществе. Это вызвано такими предпосылками, как, с одной стороны, цифровизация социума в целом и образовательного процесса в частности, а с другой стороны, возрастающими требованиями работодателя к специалисту, способному решать не только узкоспециальные задачи, но и оперативно ориентироваться во взаимоотношениях с партнёрами, заказчиками, подчинёнными, руководителями и т.д.

Исследователи отмечают, что в связи с этим более пристально должны изучаться возможности социально-гуманитарных наук [1], поскольку общественный технократизм сегодня имеет тенденцию к недооценке гуманитарной образовательной сферы.

Soft skills – это так называемые «мягкие» или надпредметные навыки, дающие возможность человеку продуктивно взаимодействовать с окружающими. Работодатели определяют как востребованные, в первую очередь, такие навыки, как умение создавать команду и в ней продуктивно существовать; коммуницировать на разных уровнях с положительным результатом; принимать нестандартные решения, в том числе и по инновационной проблематике.

В некоторых работах отмечается, что понятие soft skills целесообразно определять как способность человека к адаптации в условиях меняющихся обстоятельств его жизни. В этом смысле студенческий возраст являет собой целую череду жизненных решений и выборов, что актуализирует проблему soft skills в образовательном процессе университета.

С каждым годом в связи с непрерывным развитием общества всё больше проявляется необходимость во внедрении программ обучения по навыкам межличностного общения в учреждениях образования. Современный специалист обязан постоянно пополнять и обновлять свой багаж знаний. И здесь ему в помощь могут прийти хорошо сформированные навыки soft skills.

Навыки soft skills способствуют продуктивному выполнению профессиональной деятельности, реализации hard skills («твёрдые навыки»), которые представляют собой узкопрофессиональные умения, связанные с деятельностью в области формализованных технологий. В Оксфордском словаре soft skills определяются как личные качества человека, позволяющие ему гармонично и продуктивно взаимодействовать с другими людьми [2, с. 93].

Существует несколько видов soft skills, на развитие которых следует обратить внимание в процессе обучения студентов.

1. *Деловая переписка.* В условиях современного информационного общества, когда общение между людьми переходит в электронный формат, существует

такой вид обучения как дистанционное, очень важно обладать навыками деловой переписки. Этот навык способен помочь не только в учебной деятельности, но и будет ценен в будущей профессиональной самореализации.

2. *Умение решать проблемы.* Является одним из самых значимых гибких навыков. Любой вид деятельности, в том числе и учебная, требует от человека оперативного решения возникающих вопросов. В этом случае формируется смелость по отношению к новой информации.

3. *Навык «тайм-менеджмент»* (управление временем). Помогает учащимся продуктивно проводить время в стенах образовательных учреждений и вне их, а также успешно сдавать зачёты и экзамены. Данный навык является основой для развития других soft skills.

4. *Адаптивность.* Помогает студентам приспособливаться к различным условиям и ситуациям, в которые они попадают по мере обучения в университете. Обучающиеся осваивают, как и когда использовать этот навык, чтобы всегда быть «на передовой» происходящих событий.

5. *Коммуникация.* С развитием информационных технологий личное общение в некотором плане заместилось общением в социальных сетях, на форумах и т.д. Чем выше уровень коммуникативных навыков у студента, тем меньший стресс он испытывает в процессе общения, способен использовать более совершенные методы построения отношений с собеседником.

6. *Критическое мышление.* Под этим навыком понимается независимое и ответственное мышление. Обучающимся, которые стремятся к успеху, нужна способность критически мыслить. Критическое мышление использовалось различными философами ещё в древности, являлось частью многих культурных философий.

7. *Креативное мышление.* Является необходимым мягким навыком для студента в современном информационном обществе. Креативность помогает в учебной деятельности, в проведении научных экспериментов, в личной жизни студентов. Это умение видеть в простых и обычных вещах что-то нестандартное, умение придумывать новые идеи.

8. *Сотрудничество.* Совместная успешная учебная работа студентов способна дать им различные преимущества. Сотрудничество как вид человеческих взаимодействий существует столько, сколько существует человеческая цивилизация. Д. Тапскотт говорит о том, что «наши предки примерно шестьдесят тысяч лет назад оставили свидетельства предрасположенности к социальному сотрудничеству. Это отображено в наскальных рисунках, об этом свидетельствуют примитивные инструменты охотников и собирателей. Люди поняли, что группы, обладавшие навыками сотрудничества, становились более успешными, чем группы, в которых нормой считалось более узкое следование собственным интересам» [3, с. 154]. Исследователи подчёркивают особую значимость данного навыка для студентов педагогических специальностей [4, с. 183].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цквитария, Т. А. Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета / Т. А. Цквитария, В. Н. Власова, В. С. Бутенко, И. В. Шатохина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3.

2. Осипова, С. И. Формирование Soft skills в условиях социально-общественных практик студентов при реализации образовательной программы в идеологии Международной инициативы CDIO / С. И. Осипова, Н. В. Гафурова, Э. А. Рудницкий // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 91–101.

3. Тапскотт, Д. Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет все. 5.10.2013. – Электронная версия: <http://youcapital.ru/index.php?do=files&op=read&fileid=1512&p=1>. Дата доступа: 22.09.2022.

4. Слстных, Д. О. Педагогические условия формирования способности студентов к сотрудничеству / Д. О. Слстных, О. А. Лапина // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 181–184.

А. С. ГАЦМАН

Республика Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ. СУЩНОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ

Чтобы повысить результативность образовательного процесса, педагогу необходимо создать такие педагогические условия для обучающихся, которые приведут к успеху осуществляемой им деятельности. Педагогические условия способствуют решению проблем, которые возникают в педагогическом процессе и помогают педагогу достичь высоких результатов в образовательной деятельности.

Дефиницию понятия «условие» можно встретить в психологии, философии и педагогике. Философская наука объясняет «условия» как составляющую часть среды и обстановки, в которой они возникают и существуют, где человек, познав законы природы, может оказывать воздействие на них. В психологии данное понятие определяется как набор внешних и внутренних факторов, определяющих психологическое развитие индивида, оказывающих влияние на процесс развития личности. В педагогике понятие «условие» рассматривается как система постоянно меняющихся природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, которые оказывают влияние на воспитание и обучение человека. Следовательно, сравнив эти дефиниции, мы можем сделать вывод, что в психологии и педагогике трактовки определения «условие» схожи и способны воздействовать в определенных ситуациях на человека.

Раскроем смысл понятия «педагогические условия», опираясь на научную литературу. Изучением педагогических условий занимались такие учёные, как В. И. Андреев, А. Я. Найд, Н. М. Яковлева, М. В. Зверева, Б. В. Куприянова, С. А. Дынина. Приведем дефиниции педагогических условий, приведенные в трудах этих авторов:

- комплекс мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, которые состоят из содержания, приемов, а также организационных форм обучения и воспитания [1, с.117];

- набор предметных способов, содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, нацеленных на решение поставленных педагогом задач [4, с.65];

- сочетание объективных возможностей педагогического процесса [3, с.10].

Также, М. В. Зверева объединяет педагогические условия с конструированием педагогической системы, где они являются компонентами этой системы, которые состоят из следующих элементов:

а) внутренние элементы, которые позволяют развивать личностный аспект субъектов процесса обучения;

б) внешние элементы, которые способствуют реализации практического аспекта системы элементов, которые гарантируют её эффективное функционирование и дальнейшее развитие, следовательно это такие компоненты педагогической системы как содержание, организационные формы, средства обучения, а также социальное взаимодействие между педагогом и обучающимися [2, с. 29-32].

Таким образом, педагогические условия можно определить, как совокупность мер и средств педагогического воздействия, которые содействуют проявлению и развитию творческой активности и индивидуальности личности, способствующие эффективному достижению поставленных целей.

В теории и практике педагогики существует следующая классификация педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические.

Организационно-педагогические условия представляют собой:

- комплекс объективных возможностей, обеспечивающий успешное решение поставленных педагогом задач;

- набор возможностей содержания, форм, методов целостного процесса образования, которые направлены на достижение целей образовательной деятельности [3, с.11];

- систему объективных возможностей обучения и воспитания общества, форм организации и материальных возможностей, а также отбор, составление и применение содержания, средств, чтобы добиться поставленных целей образовательной деятельности [5, с.14].

Следовательно, конкретизируя представления об организационно-педагогических условиях развития и функционирования образовательного процесса, можно представить их не только как совокупность каких-либо возможностей, способствующую эффективности решения образовательных задач, но и указать на их направленность и непосредственное отношение к развитию и функционированию процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления.

Психолого-педагогические условия обеспечивают определенные педагогические меры влияния на развитие личности педагога или обучающихся педагогического процесса, влекущие в свою очередь совершенствование продуктивности образовательного процесса. Основная функция психолого-педагогических условий – это организация мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения индивида [3, с.12].

Из этого можно заключить, что психолого-педагогические условия призваны влиять на личностный аспект педагогической системы.

Дидактические условия представляют собой результат намеренного отбора, создания и применения элементов содержания, методов (приемов) и организа-

ционных форм обучения для достижения дидактических целей. Основная функция дидактических условий подразумевает собой выбор и реализацию возможностей содержания, форм, методов, и средств педагогического взаимодействия в процессе обучения [3, с.11-12].

Таким образом, дидактические условия обеспечивают эффективное решение образовательных задач.

Обобщим определенный набор функций, свойственный каждому типу педагогических условий. Итак, главная функция организационно-педагогических условий – управлять процессуальным аспектом педагогического процесса. Функция психолого-педагогических условий – это организация конкретных педагогических мер, направленных на воспитание, обучение и развитие личности. А функция дидактических условий состоит в выборе содержания, методов и форм работы для достижения педагогических целей.

На основе вышеизложенного мы приходим к заключению, что педагогические условия представляют собой комплекс мероприятий, методов и средств, направленных на эффективное решение поставленных педагогом задач. А правильно выбрав и реализовав педагогические условия, можно обеспечить эффективность педагогической системы, ведь педагогические условия являются одним из компонентов этой системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Зверева М. В. О понятии "дидактические условия" / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
3. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // Gen. a. Professional Education. – 2012. – № 1. – Р. 8–14.
4. Найн, А.Я. Современный словарь-справочник молодого исследователя / А.Я. Найн, З.М. Уметбаев ; Урал ГУФК. – Челябинск : Изд-во Урал ГУФК ; Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2007 — 115 с.
5. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

А. В. АКУЛИЧ

Республика Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

ВЫЯВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Одним из важнейших аспектов успешной подготовки востребованных и конкурентоспособных на рынке труда специалистов является создание в учебном процессе вуза специальных педагогических условий, направленных на развитие необходимых профессиональных компетенций специалистов.

Современные тенденции развития общества, постоянно изменяющиеся требования работодателя на рынке труда, подталкивают специалистов непрерывно развиваться и осваивать новые профессиональные компетенции, котирующиеся в областях их применения. В основе освоения этих компетенций лежит использование эффективных систем обучения и воспитания, обеспечивающих высокую качественную профессиональную подготовку специалистов. Основная цель профессионального образования - удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования, подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного и обладающего достаточными профессиональными компетенциями.

Согласно определению, компетентность – это способность мотивированно и ответственно применять компетенции для решения широкого круга разнообразных задач (учебных, научно-прикладных, профессиональных, социальных, личностных). Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика личности специалиста, представляемая комплексом компетенций в профессиональной сфере деятельности, включающей личностное отношение к ней и ее предмету [1]. Формирование профессиональной компетентности выступает важнейшим фактором повышения качества педагогической деятельности в вузе и подготовки специалиста. Будущий специалист должен уметь комплексно применять и использовать знания различных дисциплин в профессиональной деятельности. За счёт формирования и усиления в учебном процессе межпредметных или междисциплинарных связей [2].

Исходя из вышеизложенного можно сформировать следующие противоречия между: 1) существующими компетенциями, которые не соответствуют актуальности и не выявленными факторами, влияющими на формирование компетенций; 2) необходимостью повышения эффективности формирования профессиональных компетенций и недостаточной адаптивностью учебно-образовательной среды под меняющиеся требования работодателя.

Ввиду заметных тенденций, обучающихся к упрощению получения знаний, навыков и умений с наименьшим приложением усилий к освоению компетенций, была поставлена цель выявления педагогических условий повышения эффективности формирования профессиональных компетенций.

Для изучения педагогических условий было проведено анкетирование обучающихся старших курсов, содержащей информацию об учебном процессе. В ней участвовали обучающиеся 4 и 5 курсов в количестве 50 человек.

Результаты анкеты-вопросника были проанализированы на основе условно выделенных следующих блоков: 1) блок рефлексивной оценки усвоения знаний специализирующих дисциплин; 2) блок оценки мотивации к в связи с освоением учебной дисциплины; 3) блок организации форм обучения в связи освоением учебной дисциплины.

Полученные данные по первому блоку – рефлексивной оценки усвоения знаний специализирующих дисциплин – свидетельствуют, что 58% обучающихся оценивают новизну информации изучаемых дисциплин как устаревшую, остальные оценивают удовлетворено. Так же 66% опрошенных отмечают важность повтора изученной информации на протяжении всего обучения и только 28% осуществляют самоконтроль знаний и самостоятельно осуществляют повтор полученной информации. Наличие согласованности информации между

дисциплинами в формате «50/50» отметило 72%. А также 30% опрошенных указали на ценность гибких знаний, приобретаемых в результате обучения

Выявленные результаты по первому блоку вопросов свидетельствуют о том, что содержательную сторону специализирующих дисциплин, очевидно, следует больше наполнять информацией, которая бы отличалась известной новизной, а также усиливать междисциплинарные связи, помогая обучающимся приобретать гибкость знаний.

Данные анкетирования по второму блоку вопросов – оценки мотивации к в связи с освоением учебной дисциплины – указывают на то, что интерес к изучаемым учебным дисциплинам в большей степени саморегулируется. Осуществляется саморегуляция за счет осознания ценности применения знаний в будущей профессии (58%). Однако 54% опрошенных указали на мотивацию за счет «получения зачета» или «сдачи экзамена». 94% отметило влияние личностных качеств преподавателя на интерес к дисциплине на равне с профессиональными качествами. Так же 43% обучающихся отметило влияние опыта окружения на формирование интереса к самому обучению, а 23% указало на невозможность устроиться на работу по специальности.

Таким образом, отсутствие мотивации к обучению у старшекурсников, в большей мере обусловлена неудачным опытом окружения и отмечена склонность к стереотипным установкам в связи с организацией учебного процесса и ориентацией только на сдачу экзаменов.

Анализ результатов анкетирования по третьему блоку вопросов – организация форм обучения в связи освоением учебной дисциплины – отражает совокупность проблем относящихся к применению различных форм обучения. Наиболее предпочтительную форму обучения старшекурсники отмечают, как совместную работу с преподавателем (66%). Так, большая часть опрошенных предпочитает интерактивный формат работы (60%), остальная часть обучающихся отмечают интерес самостоятельной проработки теоретического материала с помощью предоставленных электронных пособий и большее уделение внимания практической части.

Таким образом, были выявлены следующие факторы, влияющие на эффективность формирования профессиональных компетенций: 1) учебно-методические средства; 2) техническая учебная база; 3) междисциплинарные связи; 4) использование преимущественно традиционных методов обучения; 5) мотивация студентов; 6) качество педагогической подготовки преподавателей [4].

Исходя их вышеизложенного можно сформулировать следующие педагогические условия, направленные на повышение эффективности формирования компетенций: 1) обеспечение непрерывности изучения дисциплин; 2) соблюдение адаптивности учебно-методического материала под меняющиеся требования работодателя; 3) адекватность выбранной преподавателем методики обучения (методов и форм предъявления изучаемого материала).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия/. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.

2. Тарасова И. М. Формирование компетенций на основе междисциплинарного подхода при изучении естественнонаучных дисциплин // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. – С. 146-150.

3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. М.: «Когнито-Центр», 2002. - 396 с.

4. Управление эффективностью учебной деятельности студентов / Т. Н. Канашевич [и др.]. – Минск : БНТУ, 2019. – 228 с.

И. И. ГАЙДУК

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Психология является базисной для методики науки, так как воспитание и обучение – процессы психологические. Учет психологических особенностей студентов невозможен без раскрытия таких понятий, как мышление, память, внимание [1].

Мышление – одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, включающий анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения [2].

Важную роль в овладении иностранным языком играют процессы памяти. В психологии различают кратковременную и долговременную память. Оба вида памяти важны для осуществления речевой деятельности. В процессе формирования речевого высказывания необходимые языковые средства подаются в кратковременную память, а затем в результате упражнений должны перейти в долговременную память, что по сути дела и является условием успешности овладения языком.

Говоря о памяти, обычно различают следующие процессы: запоминание, сохранение и забывание. Запоминание бывает произвольным, когда специально ставится цель запомнить что-либо, и произвольным, когда запоминание осуществляется в процессе деятельности, имеющей другую задачу. При обучении иностранным языкам особое значение имеет произвольное запоминание, ибо необходимо уметь пользоваться языковым материалом в различных ситуациях общения, а не просто запоминать его. Произвольно запомнить можно лишь отдельные речевые штампы, слова, обороты, стихи. Произвольное запоминание должно занимать незначительное место в общем процессе обучения.

Существуют определенные закономерности произвольного запоминания:

1) упражнения должны стимулировать активную творческую деятельность учащихся;

2) они должны вызывать интерес;

3) они должны логически осмысливаться, положительную роль при этом играет сравнение нового материала со старым;

4) запоминание должно опираться на различные виды ощущений (зрительные, слуховые, связанные с моторикой руки, речедвигательные) [3].

Это означает, что языковой материал должен обрабатываться в разных видах упражнений: в устных, в упражнениях в чтении и письме и т.д.

На продуктивность памяти также влияет ряд субъективных и объективных причин. К субъективным причинам относятся: интерес человека к информации, выбранный тип запоминания, врожденные способности, состояние организма, предшествующий опыт, установка человека. Объективные факторы: характер материала, его количество, наглядность, осмысленность и понятность, его связность и особенности обстановки, в которой происходит заучивание, и др.

Под вниманием понимается избирательная направленность восприятия на тот или иной объект.

Выделяются три *функции внимания*'.

- 1) активизация нужных и торможение ненужных психологических и физиологических процессов;
- 2) способствование организованному и целенаправленному отбору поступающей информации;
- 3) обеспечение избирательной и длительной сосредоточенности психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности.

Традиционно выделяют следующие *виды внимания*:

- чувственное (сенсорное) и умственное (интеллектуальное);
- непосредственное, если объект интересен сам по себе, и производное (опосредованное);
- произвольное, или активное, требующее усилий, и произвольное (пассивное), сопровождающееся чувством усилия [4].

В результате осуществления речевой деятельности формируются механизмы речи. Они обеспечивают восприятие (рецепцию) при аудировании и чтении и порождение речевых высказываний (репродукцию) при говорении и письме. Деятельность по кодированию информации применительно к обучению иностранным языкам называется репродуктивной речью, а деятельность по декодированию речевых сигналов - рецептивной речью. Рецептивная и репродуктивная речь имеет существенные различия. Процесс рецептивной речи протекает от форм языка к мысли, а операции, совершаемые при этом, можно назвать аналитическими. Процесс репродуктивной речи осуществляется от мысли к ее оформлению средствами языка, а операции, совершаемые при этом, называются синтетическими. Обычно в методике материал языка, используемый в репродуктивной речи, называется активным, а материал, употребляемый в рецептивной речи - пассивным или рецептивным [5].

Различия в использовании активного и пассивного языкового материала можно проиллюстрировать на примере овладения иноязычной лексикой. Для употребления какого-либо слова в речи надо владеть самим словом и его грамматическими формами, знать объём его значений и сочетаемость с другими словами. Для рецептивной речи очень важно уметь отличить слово в графике и звучании от сходных. Пассивный словарный запас значительно больше активного, он включает не только хорошо известные слова, но и те, которые понятны или о значении которых более или менее точно можно определить по контексту, словообразовательным элементам, аналогии с родным языком.

Умственное развитие студентов, овладение иноязычной речью является результатом их непосредственного, активного участия во всех видах работы. Иными словами, сознание формируется в действии и обучать иностранному языку можно только в деятельности, через практику. Единство сознания и деятельности применительно к усвоению иноязычной речи может быть выражено в терминах «знания», «умения», «навыки».

Понятие «знания» применительно к обучению иностранным языкам может употребляться как в узком, так и в более широком смысле слова. Первое предусматривает знание значения слова, его форм, фразеологических оборотов, правил [6]. Однако усвоение лексики, грамматики, фонетики является следствием выполнения определенной деятельности, построенной на сочетании действий и правил и ведущей к знанию иноязычной речи в целом, т.е. к знанию в широком смысле слова. Знание можно определить как понимание языковых правил, осознание языковых особенностей иноязычной речи, лингвострановедческих реалий. Языковые правила нельзя рассматривать как самоцель, это лишь средство овладения языковым материалом и развития соответствующих навыков и умений.

В отечественной психологии под навыком понимают автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности. В речевой деятельности на любом языке мы автоматизированно, (т.е. без контроля сознания) используем языковой материал: фонетический, лексический, грамматический. Поэтому правомерно говорить о фонетических, лексических, грамматических навыках. Сама речевая деятельность в различных её видах представляет собой сознательную деятельность, элементами которой являются фонетические, лексические и грамматические навыки. Отсюда под навыком применительно к овладению иноязычной речью следует понимать автоматизированные действия с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной и репродуктивной речи.

Несколько сложнее обстоит дело с интерпретацией содержания термина «умения». Одни психологи рассматривают умения как первый этап в формировании навыка. Другие полагают, что умения могут быть основаны только на навыках, а не наоборот. И наконец, многие исследователи строго различают первичные и вторичные умения.

Психолог Артёмов В. А. определяет первичное умение как возможность совершить действие при концентрации на нём произвольного внимания. Беляев Б.В. рассматривает первичное умение как действие совершаемое впервые и с пониманием. Под вторичным умением Артёмов В. А. подразумевает совершенное владение каким-нибудь навыком [1].

Таким образом, процесс усвоения иноязычного материала - это трехступенчатый процесс поэтапного формирования знаний, навыков и умений. Задачи первой ступени усвоения заключаются в формировании первичных умений, т.е. элементарных умений по восприятию и пониманию речевых единиц.

Понимание носит поэтапный характер и включает 3 стадии: синтез – анализ - полный синтез [7]. Необходимым элементом формирования первичных умений является контроль, осуществляемый посредством экстралингвистических и лингвистических действий.

Первичные умения по мере автоматизации превращаются в навыки. Таким образом, вторая ступень работы посвящена выработке навыка, которая начинается с внешнего проговаривания, приобретающего более свернутый характер по мере перехода от внешней речи к внутренней, при этом доля участия сознания сокращается. Формирование навыка включает

- 1) анализ;
- 2) синтез;
- 3) этап автоматизации действий и предполагает выполнение упражнений на дифференциацию, имитацию, подстановку и трансформацию.

Синтетический этап предусматривает объединение элементов высказывания в одно целое. Сформированный навык характеризуется:

- 1) отсутствием интерференции;
- 2) переносом внимания с процесса формирования навыка на результат;
- 3) нормальным темпом.

Навыки могут быть языковыми и речевыми. Языковые навыки обеспечивают оперирование языковым материалом (фонетическим, лексическим, грамматическим) вне условий общения. Речевые навыки реализуют включение языковых явлений в речь на уровне предложения, ситуации и т.д.

Навыки не являются заключительным этапом процесса изучения иностранного языка. Обучение только тогда эффективно, когда осуществляется переход навыков во вторичные умения, в умения - мастерство, умения пользоваться языковым материалом в процессе общения. Вторичные умения характеризуются:

- 1) беспереводностью;
- 2) автоматизированностью;
- 3) обобщенностью, т.е. происходит переход от уровня представлений к уровню понятий, суждений, умозаключений;
- 4) завершением формирования механизмов внутренней речи;
- 5) ситуативностью, т.е. для овладения иноязычной речью решающее значение приобретает перенос языкового материала в новые экстралингвистические и лингвистические ситуации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969.
2. Атkinson, Р. Л. Введение в психологию: учебник для студентов университетов / Р. Л. Атkinson (и др.); под общ. ред. В. П. Зинченко, А. И. Назарова, Н. Ю. Сно-миора. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
3. Беляев, Б. В. Методика и психология / Б. В. Беляев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 3–9.
4. Бочарова, С. П. Психология и память / С. П. Бочарова. — Харьков : Гуманитарный Центр, 2007.
5. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.
6. Немов, Р. С. Общая психология: в 3 т. Т. III. Психология личности: учебник / Р. С. Немов. – 6-е изд., перераб. и дон., 2015.
7. Немов, Р. С. Психология : учебник для бакалавров / Р. С. Немов.: ИД, 2016.

К. А. ВОЙТОВИЧ, С. В. ВЕНСКОВИЧ, Е. В. КОПЧАК

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В Республике Беларусь владение иностранными языками рассматривается как важный фактор научно-технического, социально-экономического и культурного прогресса. Иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, коммуникации в различных социальных сферах. Возрастают потребности страны в специалистах, способных использовать иностранные языки для эффективного обеспечения различных видов коммуникации. Эти потребности, выражая сущность социального заказа в адрес сферы языкового образования, определяют содержание обучения иностранным языкам в вузе.

Практически содержание обучения иностранному языку при любых целевых установках включает лишь небольшую часть языковых средств данного языка. Это и делает актуальной проблему отбора содержания обучения иностранным языкам. При определении варианта программы прежде всего учитываются следующие **факторы**: специфика конкретной специальности (возможные виды профессиональной деятельности); реальный уровень подготовки абитуриентов и преемственность между школой и вузом; запросы, интересы и потребности самих студентов; сетка часов, отводимая для изучения иностранного языка; а также требования, предъявляемые изменениями экономического и социального развития общества к профессиональному образованию специалистов экономического и технико-технологического профилей и уровню их иноязычной подготовки.

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам базируется на нескольких зарубежных направлениях интегрированного междисциплинарного обучения иностранным языкам, получивших достаточно широкое применение и распространение, например: «English for specific purpose» (ESP) «Английский язык для специальных целей» (ЯСЦ)» [1].

Над становлением и развитием теоретических основ ЯСЦ работали такие учёные-лингвисты, как Т. Хатчинсон, А. Уолтерс, Н. Хомский, Д. Хаймс, в многочисленных публикациях таких ученых, как Астафурова Т. Н., Ахманова О. В., Гайсина А. Я., Громова И. Г., Добросклонская Т. Г., Зимняя И. А., Евдокимова М. Г., Комарова А. И., Назаренко А. Л. и многих других ученых, проводится анализ целей и проблем обучения будущих специалистов иностранному языку, что доказывает актуальность проведения методических исследований профессионально ориентированного иноязычного обучения.

Несмотря на постоянный интерес исследователей, лингвистов и методистов, к данной области, не затронутыми в контексте профессионально ориентированного обучения остаются еще многие теоретико-методологические проблемы.

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, зародившееся в недрах методики обучения иностранному языку, которая на началь-

ном этапе была сконцентрирована на самом предмете – языке, а далее сместила свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, а затем и на языковую личность, столкнулось с новыми проблемами, не решаемыми в рамках старых методических установок. И помимо включения содержательного специального (собственно профессионального) компонента в обучение ИЯ специалистов, потребовалось формировать профессиональную коммуникативную компетенцию специалиста, развивать профессиональные качества, профессиональное мышление и многое другое средствами иностранного языка [2].

Вся система характеристик, включенных в содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе, представляет собой целенаправленно отобранные компоненты, призванные обеспечить целостное функционирование профессионального общения на иностранном языке в повседневно-бытовой, культурологической, общественно-политической и профессиональной сферах деятельности специалистов.

Лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку предполагает отбор следующего необходимого материала: 1) языкового (лексического, грамматического, фонетического); 2) речевого;

3) социокультурного [3, с. 17].

Отбор **языкового** материала, отобранного для обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, основывается на принципе учёта требований социально-профессиональной среды. По мнению исследователей, в основе отбора **лексики** должны лежать следующие принципы:

- детерминация отбора структурой объекта изучения (учебного предмета);
- типичности, репрезентативности и валидности языкового (лексического) материала в отношении вокабуляра данной профессиональной области;
- возможная полнота информации: развитие не только специального, но и общеобразовательного и общепрофессионального вокабуляра студентов [4].

Будущий специалист должен владеть общепрактическим (повседневным), общенаучным и общепрофессиональным вокабуляром.

Одной из главных задач является формирование и развитие умений и навыков использования терминологической лексики в профессиональном общении. Термины, являясь словесным выражением научного/технического понятия, связаны с системой понятий данной области знаний. Следовательно системный подход к изучению лексики представляется более эффективным, при котором целью является изучение терминосистемы как «соотнесённой с профессиональной сферой деятельности (областью знания, техники, управления, культуры) совокупности терминов, связанных друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях» [5, с. 5].

На **грамматическом** уровне также происходит селекция материала: упор прежде всего делается на грамматические конструкции, наиболее типичные для научных текстов (обилие атрибутивных словосочетаний; предложных, причастных, герундиальных, инфинитивных оборотов; глаголов в форме страдательного залога), развиваются продуктивные и рецептивные грамматические навыки на материале более узких профессионально значимых тем, ситуаций общения и текстов.

Фонетический уровень в целом связан с совершенствованием слухопроизводительных и ритмико-интонационных навыков. Обучение произношению в неязыковом вузе в целом подчинено развитию речевой деятельности и нацелено на правильное произношение всех изученных звуков в потоке речи и понимание всех звуков при аудировании.

Также лингвистический фактор включает четыре основных вида **речевой** деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) с акцентом на ведущий вид речевой деятельности в зависимости от специальности. Некоторые авторы рассматривают перевод как пятый вид речевой деятельности, подчеркивая необходимость соблюдения принципа недопустимости игнорирования родного языка [2].

В области **чтения** требуется овладение студентом навыками работы с оригинальной литературой, охватывающей статьи из научных и технических журналов, тексты из книг по специальности, а также публицистические статьи, патенты и техническую документацию, что обуславливает развитие умений ознакомительного, изучающего и просмотрового видов чтения.

Чтение, выступая как цель обучения, становится ведущим видом речевой деятельности в обучении иностранному языку студентов технико-технологического профиля, и связано с развитием умений его изучающего вида, который определяется установкой на максимально полное и точное понимание извлекаемой информации.

Аудирование позволяет дополнять и обогащать информацию, полученную из письменных источников. В отношении аудирования требуется развитие умения воспринимать на слух и понимать более сложные речевые сообщения различных коммуникативных типов, построенных на основе текстов научно-популярного характера и текстов социально-культурной направленности.

Значение обучения **говорению** в неязыковом вузе должно рассматриваться как средство активизации знаний по специальности, реализуемое в процессе создания отдельных монологических высказываний на основе звуковых и письменных материалов, а также в ходе бесед на бытовые и профессиональные темы. Упор делается на развитие у студентов умений конкретных типов монологических высказываний, таких как “описание”, “сообщение” и “обоснование тезиса” и составляющих их умений. В диалогической речи предусматривается овладение студентами коммуникативными намерениями — запрос и сообщение информации, добавление к сказанному, утверждение факта и деталей, выяснение мнения собеседника, выражение собственного мнения, определение, обобщение и классификация, то есть то, что необходимо специалисту в условиях общения с зарубежными коллегами.

Письмо рассматривается как цель обучения и средство содействия развитию устной речи и чтения. Студенты должны овладеть умениями выражения коммуникативных намерений в ходе деловой переписки, составления плана тезисов/доклада, аннотации и перевода с русского языка на иностранный и с иностранного на русский язык, а также умениями делать записи по ходу слушания доклада, составлять библиографические описания, обзор литературы и реферат.

Социокультурный компонент предполагает, что отбираемые страноведческие знания создадут необходимый фон, на котором реализуется речевое, в том

числе профессиональное поведение, а изучение студентами профессиональных и общепрактических лингвострановедческих фреймов обеспечит обучение специалистов в контексте диалога культур.

Таким образом, вся система характеристик, включенных в содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе, представляет собой целенаправленно отобранные компоненты, призванные обеспечить целостное функционирование профессионального общения на иностранном языке в повседневной, культурологической, общественно-политической и профессиональной сферах деятельности специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hutchinson T. English for specific purposes / T. Hutchinson, A. Walters. – Cambridge University Press, 1993. – 187 p.
2. Крупченко, А. К. Основы профессиональной лингводидактики : монография / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов – М.: АПКИППРО, 2015. – 232 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студ.пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
4. Козырева, М. П. Принципы отбора содержания обучения иностранному языку специалистов по сервису и туризму [Электронный ресурс] // Вестник СамГУ. 2008. №64.2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-otbora-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-spetsialistov-po-servis-i-turizmu> – Дата доступа: 18.10.2022.
5. Головин, Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах : учеб. пособие для филол. спец. вузов / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М. : Высшая школа, 1987. – 105 с.

Н. С. Куличик

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. В условиях современного технического образования проблема подготовки специалистов с хорошим знанием иностранного языка стоит особенно остро. Во-первых, это связано с тем, что студенты, поступающие в вуз на технические специальности, не сдают иностранный язык как вступительный и, как следствие, в большинстве своем не обладают достаточными знаниями в этой области; во-вторых, технический вуз, отдавая предпочтение профессиональным дисциплинам, вынужден ограничивать гуманитарные предметы в часах, что негативно сказывается на конечном результате освоения последних. В этой связи особенно уязвимым становится преподавание иностранного языка как дисциплины, требующей практического применения, в силу отсутствия иноязычной среды общения, особенностей применения (различие между родным и иностранным языком часто вызывает трудности в процессе обучения) и часто низкого уровня базовых навыков владения иностранным языком при поступлении в вуз [1].

Согласно учебным планам, разрабатываемым в технических вузах, на изучение иностранного языка отводится довольно небольшое по количеству практических часов время. Как правило, студенты изучают иностранный язык на первом курсе, а на некоторых специальностях на втором курсе 1 или 2 раза в неделю (имея при этом от 50 до 64 часов практических занятий в семестре). Тем не менее предполагается, что за данный период времени студент может и должен овладеть такими базовыми компетенциями, как «умение высказываться по пяти устным темам, пересказывать текст общего содержания, переводить текст профессионально-ориентированного содержания на русский язык со словарём, овладеть основными грамматическими навыками». Такой дисбаланс между отводимыми часами и требованиями к конечному результату освоения иностранного языка не отвечает реальной практике преподавания иностранного языка и в ряде случаев ведет к тому, что большой акцент делается на самостоятельной работе студентов. Проблема усугубляется также тем, что любая самостоятельная работа требует самоконтроля и мотивации, проявляющихся в дисциплинированном подходе к изучаемому предмету, самостоятельной постановке целей и их достижении.

Таким образом, отсутствие или недостаточность имеющихся навыков владения иностранным языком, усугубленные недостаточной практикой и неоправданным перекосом в методике преподавания рассматриваемых выше аспектов иноязычной деятельности, являются той причиной, которая обуславливает сегодняшнее незнание выпускниками иностранного языка. Такое положение дел требует пересмотра традиционных методов обучения, используемых в повседневной практике и их замены на те, которые способны устранить имеющийся дисбаланс.

Основная часть. Затрагиваемая проблема низкого результата освоения иностранного языка в вузе может иметь два пути решения: организационный и методический. С одной стороны, улучшение имеющихся результатов возможно при условии перераспределения времени, отводимого на практические занятия, а с другой – при устранении перекоса в используемой методике организации самостоятельной и практической работы. В этой связи следует отметить проблему развития мотивации к изучению иностранного языка, часто связанную с возможностью его использования в повседневной жизни.

В случае с обучающимися, которым надоели традиционные способы изучения языка, использование компьютеров и интернета во время занятий увеличит их мотивацию. Как правило, у студентов есть смартфоны или другие мобильные устройства, которыми можно воспользоваться. И они обязательно оценят старания своего преподавателя, если он покажет им, как лучше практиковать язык с помощью данного устройства. Выбор технологий, которые можно использовать, к сожалению, зачастую зависит от ресурсов, которыми располагает преподаватель и учебное заведение. В качестве распространенной ситуации можно привести интерактивную доску либо компьютер с проектором. Если вам повезло, то у вас может быть аудитория, оборудованная ноутбуками, нетбуками или планшетами или доступ в компьютерный класс, который нужно бронировать заранее.

Цифровые образовательные технологии являются способом организации современной образовательной среды, основанной на цифровых технологиях.

Технологии должны поддерживать 4 ключевых компонента процесса обучения: активное участие, работа в группах, взаимодействие и обратная связь с экспертами.

Если наличие мотивации становится толчком к изучению иностранного языка, то дальнейший прогресс зависит от правильно подобранного сочетания аудиторной и самостоятельной работы студентов, опирающейся на соответствующую систему принципов, методов и приемов обучения. взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка

Одним из способов интеграции использования технологии в курс английского языка является применение смешанного подхода к обучению.

Под смешанным обучением здесь понимается языковой курс, который сочетает в себе общение лицом к лицу в аудитории и использование технологий, и это определение подразумевает, что обучающиеся используют технологию дома.

Компьютерное обучение. Это обучение иностранному языку с использованием учебных программ, составленных для работы с компьютером. Оно возникло на идеях программированного обучения и в наши дни оказывает существенное воздействие на все стороны учебного процесса в связи с массовой компьютеризацией, созданием компьютерных программ для учебных дисциплин, в том числе и для изучающих иностранные языки, использованием возможностей Интернета, как на занятиях, так и в самостоятельной работе учащихся.

Давайте рассмотрим более подробно непосредственный процесс интеграции информационных технологий в учебную программу.

1. Обучение лексике с помощью цифровых информационных технологий.

Информационные технологии могут помочь обучающимся выучить слова, так как доказано, что слова запоминаются лучше, если они представлены в интересной форме и если слова и фразы затрагивают обучающихся эмоционально. Таким образом, технологии могут помочь преподавателю найти различные, а иногда и забавные способы ввести словарный запас.

2. Обучение грамматике с помощью цифровых информационных технологий, автоматически переводящих тексты и инструменты, встроенные в программы по обработке текстов (программы по проверке орфографии и грамматики), сравнение результатов в Google, с использованием веб-страницы под названием Googleflight и т. п. Данные технологии полезны, как в процессе изучения языка, так и в повседневной жизни.

3. Обучение аудированию с помощью цифровых информационных технологий. Обучение иностранным языкам стало намного интереснее с появлением Интернета через подкасты и другие онлайн-аудиоисточники. Технологии, при правильном использовании, могут помочь преподавателям и обучающимся с пониманием устной речи в реальной жизни.

Чем могут помочь цифровые технологии? Существует мнение, что основной целью должно быть удержание мотивации, способствование практике и слушание за пределами аудитории. Преподаватели могут использовать технологии, особенно интернет, чтобы показать обучающимся преимущества источников информации в реальном мире путем вовлечения их в задания, имеющие для них личный интерес.

4. Обучение чтению с помощью использованием цифровых информационных технологий. Чтение является сложным и многогранным навыком. Различные стратегии чтения необходимы, когда речь идет об электронных текстах (например, как иметь дело с гиперссылками на тексты), а с появлением новых жанров текста (электронная почта, чат, микроблог и т.д.), а также новых комбинаций текста и изображения, изменился сам характер текста. Все эти новые тексты требуют нового набора навыков, которые обычно объединяются под общим термином "цифровая грамотность".

5. Обучение письму с помощью цифровых информационных технологий. Навык письма, вероятно, относится к наиболее проблемным в связи с ростом пользователей интернета. В последнее время наблюдается повышенный интерес к таким новым важным инструментам, как блоги, «Википедия» или платформы социальных сетей, которые помогают обучающимся привыкать к письму. Во многих случаях вы обнаружите, что ваши студенты регулярно пишут в интернете. Одной из сложных задач для преподавателя иностранного языка является помощь обучающемуся в расширении их «интернет мира за пределы родного языка». И способом решения этой задачи является использование **интернета** как возможность изучения языка.

Письмо в социальных сетях является ещё одной областью, на которую нельзя не обратить внимания. Социальные сети, такие как Фейсбук или Твиттер, стали неотъемлемой частью жизни многих обучающихся, и преподаватели могут обнаружить, что некоторые их студенты уже используют иностранный язык для общения с другими людьми на этих сайтах. В таком случае использование социальных сетей в классе будет отличным вариантом, который будет очень популярен.

6. Обучение говорению с помощью цифровых информационных технологий. В течение многих лет компьютер, как правило, больше ассоциировался с приложениями в области письменных, чем разговорных языков, но с новыми разработками в Web 2.0 расширенным доступом преподавателей и обучающихся к интернету для обучения и изучения языка акцент сместился. Инструменты Web 2.0 - одни из самых лучших технологий, которые могут помочь обучающимся улучшить их разговорную речь. В наши дни легко записывать говорящего, так как большинство мобильных телефонов имеют диктофон, и есть много бесплатных веб-инструментов, таких как аудио-редактирующие технологии мобильных телефонов, веб-камер, видеомagneтофонов и аудио-интернет-сайтов, интервью веб-сайтов, компьютерных игр и виртуальных слов, с помощью которых можно показать, что в настоящее время доступно множество способов, чье использование повышает уровень речи.

7. Обучение произношению с помощью цифровых информационных технологий. Произношение - это аспект преподавания языка, на который часто не хватает времени и о котором иногда забывают. В последнее время было разработано множество инструментов и веб-сайтов, призванных помочь преподавателю и обучающимся с произношением.

Для обучения произношению, включая общие фонетические знания, распространенные ошибки в произношении и разбору таких специфических моментов, как ударение, особенности связной речи, использование фонетической

транскрипции и т.п. можно использовать специальные интернет-ресурсы, веб-сайты и говорящие словари [2].

Заключение. Проблема качественной подготовки студентов технического вуза по дисциплине «Иностранный язык» требует изменения традиционного подхода к организационной и дидактической составляющим преподавания данного предмета. Во-первых, только увеличение количества часов, отводимых на аудиторную работу, позволит эффективно осуществлять иноязычную подготовку студентов; во-вторых, необходим полный пересмотр дидактического сопровождения процесса обучения иностранному языку, основной акцент в котором должен делаться на правильно подобранное сочетание аудиторной и самостоятельной работы, дополняющих друг друга. Как показала практика, студенты охотнее посещают занятия, где используются интернет ресурсы. Следовательно, в аудиторной работе акцент нужно делать на объединении традиционных и цифровых технологий с целью разнообразить учебный процесс, сделать его более современным, заинтересовать студентов, повысить их мотивацию и познавательные навыки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Суворова Е. В., Жарова С. Е. Преподавание иностранного языка в техническом вузе: проблемы и пути их решения / Современные проблемы науки и образования. – 2019 – № 6.
2. Гейзерская Р. А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку / Научные междисциплинарные исследования – 2020 г.

Д. В. НОВИК, Л. Н. ШПУДЕЙКО

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В условиях расширения межличностных связей, усложнения условий деятельности в различных сферах, обогащения предметного мира новыми реалиями, появления разнообразия средств и способов воздействия на человека основной целью современного высшего образования согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании является обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие личности, удовлетворение ее образовательных потребностей и интересов, а также совокупность приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций определенного объема и сложности [1].

Применение практики академических обменов между белорусскими и зарубежными вузами, осуществление исследовательской деятельности студентов в составе международных научных групп определяют необходимость качественной иноязычной подготовки современного специалиста. Поиск информации

по специальности, анализ зарубежного научного опыта, синтез нового знания требуют наличия хорошо сформированных навыков и умений иноязычной деятельности, необходимых для чтения аутентичной литературы, написания статей, тезисов по избранному профилю, деловой переписки, выступлений на научных симпозиумах, личного общения с коллегами - представителями других культур и т.д. [2]

В связи с этим развитие личности обучающегося, способного творчески мыслить и принимать решения, оперативно действовать, активно и целенаправленно познавать мир, проявлять мобильность в сложившихся обстоятельствах представляют собой приоритетные направления в области высшего образования. От современных молодых людей требуется профессиональная компетентность, готовность к непрерывному образованию и к профессиональной мобильности, умение существовать и взаимодействовать в поликультурном пространстве, находить эффективные решения различных проблем, обоснованно определять свою позицию.

Согласно требованиям, изложенным в образовательных стандартах для учреждений высшего образования, высшее образование должно реализовываться посредством взаимосвязи обучения, воспитания и развития, направленной на обеспечение личностных, метапредметных и предметных результатов, достигаемых через овладение студентами универсальными учебными действиями. В этом смысле предмет «Иностранный язык» обладает огромным потенциалом, особенно в условиях обучения данному предмету в высших учебных заведениях, так как он выступает как средство формирования учебно-исследовательских умений и расширения своих знаний в других предметных и профессиональных областях, позволяя обучающимся читать научную литературу в оригинале и быть в курсе достижений в интересующей области.

Под интегративным обучением в педагогическом процессе исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так и в рамках новой системы. Сущность процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему.

Г. Д. Глейзер и В. С. Леднёв раскрывают вопросы интеграции в содержании образования. В работах Л. И. Новиковой и В. А. Караковского исследуются проблемы интеграции воспитательных воздействий на обучающегося. Интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С. М. Гапеенкова и Г. Ф. Федорец. Названными и другими учёными определены методологические основы интеграции в педагогике: философская концепция о ведущей роли деятельности в развитии обучаемого; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [3].

Исследователями установлено, что взаимосвязанное формирование универсальных и предметных действий в иноязычной коммуникативной деятельности обеспечивает достижение интегрированных метапредметных, предметных и личностных результатов, если процесс обучения, воспитания и развития обучающихся организован в соответствии с положениями системно-деятельностного,

когнитивно-коммуникативного, социокультурного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, конкретизированных в дидактических и методических принципах; а также если в учебном процессе системно используется комплекс специально организованных речемыслительных упражнений, направленных на создание иноязычных высказываний.

Целевой аспект обучения иностранному языку предполагает единство обучения, воспитания и развития обучающихся представленное как взаимосвязанное формирование ключевых и предметных компетенций. Содержанием общего образования, реализующим данное единство, выступают взаимосвязанные способы выполнения универсальных и предметных действий в условиях организованных в образовательном процессе личностно значимых для обучающихся деятельностей (учебно-познавательной, коммуникативной, проектной, исследовательской и др.).

Интегративное достижение личностных, метапредметных и предметных результатов образования осуществляется на основе дидактико-методической модели взаимосвязанного развития универсальных и предметных действий, разработанной с учетом целенаправленного создания образовательного пространства, побуждающего студентов к размышлению, формированию своего отношения к действительности; с учётом ее понимания и осмысления при моделировании взаимодействия преподавателя и студентов средствами иностранного языка, а также поэтапного обучения построению высказывания обучающегося на иностранном языке в проблемной ситуации, опираясь на известные дидактико-педагогические и методические принципы обучения с соблюдением вариативности речемыслительных задач в упражнениях и многократного применения изучаемых структур относительно различного содержания тем, связанного с реальностью.

В контексте интегративного обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе нам представляется целесообразной системная реализация дидактических принципов через соответствующие методические принципы. Под принципами в данном контексте подразумевается взаимосвязь стратегии и тактики, позволяющая прогнозировать путь реализации поставленных целей. Принципы концепции обучения указывают на взаимосвязь методологии, теоретических положений и технологии, где принципы представлены в виде общих методических рекомендаций и указаний по использованию условий, средств, методов, приемов и форм обучения. Принципы теории обучения задают ориентиры в виде положений для ее реализации, а преподаватель воплощает их на практике.

Например, принцип системности и комплексности, подразумевающий взаимосвязь изучаемых явлений, последовательность их предъявления, логичное изучение учебного материала как в рамках занятия, так и всего курса обучения, может реализовываться через комплекс таких принципов, как поэтапное осуществление речемыслительной деятельности, преемственность и нарастающая сложность речемыслительных упражнений и используемых для их выполнения иноязычных средств. Важно, чтобы знания, навыки и умения формировались в системе, в определенном порядке, поскольку соблюдение логических связей позволяет запомнить учебный материал в большем объеме, осмысленно и более

прочно. Данный принцип реализуется, с одной стороны, в содержании программ и учебно-методических комплексов, с другой – в процессе планирования.

Принцип продуктивности и креативности реализуется через принцип актуализации и обогащения личностного опыта обучающихся и формирования эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе принятия обоснованных решений, формулирования своего мнения и выражения оригинальных идей на иностранном языке. Обучение иностранному языку должно носить деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося. Деятельностный подход к обучению и рассмотрение общения как речевой деятельности позволяет студентам проявить фантазию, креативность, активность и самостоятельность, реализовать межпредметные связи.

Принцип связи обучения с жизнью реализуется через обучение на основе предлагаемых студентам для осмысления и обсуждения проблемных ситуативных заданий на иностранном языке; организацию содержательного общения, связанного с реальными проблемами; выражение своей позиции на иностранном языке.

Принцип диалога субъектов образовательного процесса реализуется через организацию учебного общения, сотрудничества, диалога и полилога посредством иностранного языка.

Принцип учета метапредметности универсальных действий реализуется через деятельностный характер овладения и владения иностранным языком, когда иноязычные речевые действия учащихся включаются в различные виды деятельности.

Основным средством достижения интегративных результатов выступают речемыслительные упражнения, которые характеризуются активизацией иноязычной речемыслительной деятельности студентов за счет привлечения личностного опыта, анализа и критического осмысления проблемной ситуации, поиска решения проблемы, самоопределения обучающегося и творческого самовыражения в высказываниях-рассуждениях (устных и письменных) на иностранном языке, что определяет использование разнообразных и сложных языковых средств. Иными словами, устные и письменные высказывания обучаемых на иностранном языке, их качественные характеристики, оцениваемые по определенным критериям, являются показателем взаимосвязанного владения учебной деятельностью и иноязычной коммуникативной компетенцией.

Таким образом, современное коммуникативно-ориентированное обучение готовит студентов к использованию языка в реальной жизни. Задачей педагога является планирование как можно большего количества разнообразных ситуаций общения, в которых обучающиеся могут проявлять себя как будущие специалисты определенной области профессиональной деятельности.

По мнению Н. В. Елухиной, вопросы коммуникативного обучения английскому языку приобретают особое значение, т. к. коммуникативная компетенция выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении английским языком, а также на образование, воспитание и развитие личности обучающегося, что соответствует происходящим сегодня изменениям в общественных отношениях, средствах коммуникации

и требует повышения коммуникативной компетенции студентов, совершенствования их филологической подготовки, целенаправленно формируемой на занятиях по иностранному языку через разнообразные формы, методы и приемы работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> – Дата доступа: 03.11.22.

2. Карасев, А. А., Интегративное обучение грамматической стороне английской речи магистрантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/integrativnoe-obuchenie-grammaticheskoi-storone-angliiskoi-rechi-magistrantov-matematicheski> – Дата доступа: 03.11.22.

3. Федорец, Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. – Л., 1990.

4. Дидактико-методические основы обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://studme.org/167139/pedagogika/didaktiko_metodicheskie_osnovy_obucheniya_inostrannym_yazykam — Дата доступа : 03.11.22.

Р. В. ВИШНЯКОВ

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

PROBLEMS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF SECONDARY EDUCATION IN CHINA

Pedagogical communication is a dual construction of educational activities that are carried out jointly by teachers and students, based on reasonable assumptions about human nature as a logical premise, under the concept of equality, with language as the main mode of communication, and with the inner, conscious co-growth of teachers and students, and cultural understanding as the aim.

The problems in achieving productive pedagogical communication include two aspects: the teacher-student communication and relationship between students.

In teacher-student communication, teachers are in a dominant position in terms of cognitive, emotional, ethical and social relations, and even consider themselves superior to their students.

Problems in the aspect of teacher-student communication reflect the following theses:

- (1) Teachers are too subjective
- (2) The one-sidedness of communication
- (3) The monopoly of teacher in communication
- (4) The implicative nature of communication
- (5) Formality of communication
- (6) The confusing nature of communication

These issues are considered in more detail below.

- (1) Teachers are too subjective

In the teacher-student relationship of modern education, the teacher is often the dominant educational process, the controller and manager of the classroom, instilling

knowledge as an authority, imposing his or her views on the students, making demands and making evaluations: the students can only passively accept the indoctrination, without doubts or negations, becoming conscious obedient of the teacher's authority. In this kind of teaching practice, there is only one subject, the teacher, and the students are only the object of the teacher's teaching, i.e. the object. The process of teaching and learning is understood to be a process in which the subject transforms the object in a way that some people transform others.

Traditional teaching suppresses the development of students' subjectivity, and this dichotomous way of thinking replaces or overshadows the learning activities of students with the teaching activities of teachers. According to the survey, 93.8% of students' classroom communication behaviours were rated as answering questions, while only 1.7% and 1.8% of students asked questions and engaged in other types of communication [1].

(2) The one-sidedness of communication

Communication between teachers and students is mainly fixed between the teacher and a few privileged students, with unequal opportunities for each student to participate in communication. In the secondary school classroom, we noticed that the students who answered questions were always concentrated among a few students, while most of the students in the class did not participate in the actual communication activities. For example, in a class of 60 students in a secondary school, 16 students answered the questions asked by the teacher during the language lesson, accounting for about 27% of the number of students who should have answered the questions, and the 16 students who answered the questions were basically seated in the first four rows of 12 students with good academic performance. This was surprisingly the case in almost every class over the course of another half term. That is to say, in almost every lesson, it was these 16 students who stood up to answer the teacher's questions, accounting for 27% of the class, while the other 44 students hardly answered any questions. In addition, in my questionnaire, when asked the question "Who are the students who answer the most questions in class when the teacher asks them", 76% of the students said that they were the ones who did well in their studies [2]. The problem was more pronounced in the upper grades than in the lower grades. Although we cannot conclude that students who do not answer questions do not participate in the teaching and learning activities, at least it shows that the teacher does not communicate much with all the students in the class, that she does not give each student an equal opportunity to express his or her opinion, and that the communication with the students is one-sided and parochial, at the expense of the development of the majority of students.

(3) The monopoly of teacher in communication

In teacher-student communication, teachers are in a dominant position in terms of cognitive, emotional, ethical and social relations, and even "consider themselves superior to their students, giving them an earful and failing to treat them as equals, let alone opening themselves up to them." In this situation, classroom communication can easily turn into a monopoly of communication by the teacher, and in the questionnaire "the teacher is the first to ask for communication", 77% of the students agreed and 21% agreed more), with initiative: students can only be passive performers, and all the teacher has to do is All the teacher had to do was to manage and control the students [3].

(4) The implicative nature of communication

Communication that is implicative is often seemingly rigid. In contrast, this type of communication deviates from authenticity, and is more of an axe to grind and less natural. For example, in classroom teaching, to enhance communication between students, teachers will ask them to quiz each other. However, when one of them cannot answer the other, the other student will say, "That's a good question, but I haven't thought about it yet, let's discuss it after class", and so on. And a similar scenario often exists when teachers interact with students, where the teacher usually praises the student for being a good thinker and asking such a good question, and then leaves it for the next class to solve, citing class time constraints and other reasons, and eventually only hangs on to it. The teacher does not consider the problem from the students' point of view, and simply follows the ideas and thoughts he has designed and programmed to communicate with the students, often with a certain amount of far-fetchedness and artifice. For example, in a language class, when the teacher reads a text, students are asked to close their eyes and listen, giving full play to their imagination. Not all students were willing to close their eyes, and because of the content and length of the text, there was no guarantee that every student would be able to 'listen' with their eyes closed as requested by the teacher. We know that the essence of teaching communication is to promote mutual understanding and communication between the two sides, to ensure that the whole process of teaching communication goes smoothly and to complete the teaching task effectively [4]. However, this kind of communication ignores students' inner experiences and feelings, and has obvious "false" and "far-fetched" elements, making the process of communication unable to meet the expectations and needs of both sides, and losing its reciprocity and mutual benefit, as well as its value of existence.

(5) Formality of communication

In the current secondary school classroom, the problem of formality is quite serious, mainly referring to the form of communication without substantive content. This is evident in the emphasis on the transmission of knowledge and the neglect of communication between subjects: performative teacher-student communication, etc. For example, some classrooms have questions and answers, talk and laugh, lively and lively atmosphere, but in fact the teachers and students are performing for the listeners. In classroom teaching there is often a phenomenon: when the teacher asks a question to the students, a student has already made a correct answer, and other students in the class also already know that the answer is correct, but the teacher continues to ask other students whether the answer is correct, and another example is that students have their own ideas about a certain problem, and when answering the teacher's question, in order to give the teacher a good impression, they have to they have to guess the teacher's intention and give the answer that the teacher wants, so that the students cannot really understand the question according to their own understanding and cannot reach a deeper communication with the question and the teacher [5; 6].

This kind of formal communication is not only present in classroom questions, but sometimes also in classroom discussions. For example, teachers organise discussions for the sake of discussions rather than to facilitate interaction and communication between students, and students learn for the sake of learning rather than to develop their own knowledge, abilities and values. It is the existence of these problems

that leads to the emergence of many 'empty shells' in classroom communication. We know that "the core of education is the awakening of the personality and the mind" and that education is "the spiritual union of man and man". In this sense, this is a form of classroom teaching communication, which is not educational and not a real teaching communication activity.

(6) The confusing nature of communication

In classroom teaching, the role of teachers and students is unbalanced, and as the subjectivity of students continues to rise, the role of students is exaggerated and the role of teachers is weakened, which has become a new problem in the current communication and teaching practice. In classroom communication activities, teachers often seem powerless in front of students, cannot well guide the student body in a specific situation within the communication, but by the students, cannot fully master the classroom, and even cannot well complete the teaching task, resulting in classroom inefficiency, resulting in the disorder and chaos of teaching communication. For example, in a practical training teaching class in a secondary school, the teacher allows students to do hands-on practice, but due to the excessive number of students and the confusing division of labour among the various groups, some students have completed their practice, but some students have nothing to do, leading to a hasty evaluation summary by the teacher before the end of the class. Although it appeared to be a group activity, the teacher's sense of role was weakened and the students were once in a free state, which did not reflect the interaction and communication between teachers and students, resulting in the whole class being cluttered and disorganised.

According to research studies on secondary school classrooms: in the limited classroom communication, teacher-student communication occupies 93.2% of the total, while communication between students only accounts for 6.8%. It is evident that communication activities between students are very scarce, resulting in a serious lack of their communication relationships [1; 2].

From the aspect of the communication between students problems in the aspect of communication between students include:

- (1) Narrowness of communication
- (2) Inefficiency of communication
- (3) Performative nature of communication
- (4) Improper competition

These issues are considered in more detail below.

(1) Narrowness of communication

From the perspective of the range of communication between students, it is clear that student-to-student communication is fixed in a narrow range between top students and top students, poor students and poor students, boys and boys, and girls and girls, with more communication between extroverted students than introverted students, and more initiative among top students than among poor students. In addition, communication activities may also be influenced by factors such as culture and family background. The most prominent manifestation of this is that students from well-off families usually stay together, rejecting and looking down on students from less well-off families and not communicating or communicating with them, etc. There is no good state of complementary and joint communication and all-round interaction among multiple subjects.

(2) Inefficiency of communication

From the perspective of the efficiency and effectiveness of communication between students, classroom communication activities between students are often difficult to achieve the pre-designed communication goals, due to certain limitations of teaching communication, such as group size pre-defined and fixed for a long time, the time and procedures of communication and cooperation strictly limited by teachers, coupled with the fact that some students often show shyness and nervousness when communicating or expressing themselves, and cannot communicate properly. As a result, formal communication between students and pupils is in a coping situation, with less substantive exchange of ideas and cross-fertilisation, classroom communication teaching is inefficient and students generally feel that they have gained little, making it difficult to promote the development of students' knowledge and skills and the formation of a complete personality.

(3) Performative nature of communication

At present, the main form of organization of communication between students is cooperative group learning, but due to teachers' lack of in-depth analysis and understanding of the specific content of teaching communication, resulting in requiring students to conduct group discussion and communication in every classroom and on every issue, not only wasting a lot of time, but also frequent and boring communication activities stifling students' enthusiasm to participate in communication, entirely to cope with teachers' requirements and They simply perform. In addition, as teachers did not provide any guidance on how students should communicate with each other, students lacked the necessary communication etiquette and communication skills, resulting in poor communication that was often formal and of low quality [7].

(4) Improper competition

Competition for learning is one of the motivating factors in student-student interaction. Introducing competition mechanisms into classroom teaching is conducive to mobilising students' enthusiasm and initiative in learning and motivating them to make unremitting efforts to achieve a certain goal. However, in educational practice, teachers often use improper methods such as ranking scores and rewarding the best and punishing the worst, which leads to the formation of students' improper competition mentality. This is highlighted by the fact that students often speak first in class, refute and attack other people's views, are jealous and hate each other, and also by the fact that students with good academic performance do not disclose their solutions to problems, do not lend learning aids, etc. Under such circumstances, it is almost impossible for students to cooperate with each other, and when they encounter problems, they rarely ask other students for advice or take the initiative to help others, and there is no substantial connection between them, they lack a sense of collective responsibility and they basically belong to negative, exclusionary competition [8]. This kind of inappropriate competition tends to cause excessive tension, withdrawal and anxiety among students, as well as conflicts and even hostility between them, which affects the formation of good interpersonal relationships among students.

REFERENCES

1. Zhang Haiyin (2008). *The Research of the Communicative Teaching on the Middle Student's Personality Development*.

2. Li Ying (2005). A study of students' personality development in classroom interactions. pp. 27.
3. Chang Xu (2014). On Effective Communication between Teachers and Students in Classroom Teaching. pp. 15.
4. Wang Dan (2005). The Strategic Studies of the Effective Communicative teaching. pp. 11-16.
5. Wang Yiqing (2001). Promoting Personality Development in Classroom Teaching. pp. 25-36.
6. Huang Lianping (2006). Talking about the harmonious communication between teachers and students in teaching activities. pp. 85-90.
7. Zhang Liping (2001). Towards a "human-centred" communication between teachers and students. pp. 1-3.
8. Zhong Qiquan (2018). Teaching Communication. A bridge between teachers and students. pp. 26.

Ч. ЦУЙ, Ц. ЧЖАН, А. М. РОМАНОВА

Республика Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

PROSPECTS OF SCHOOL POSTGRADUATE EXAMINATION IN CHINA

В ряде школ КНР подготовка к вступительным экзаменам в УВО превращена в “новое” образование, ориентированное на экзамены. Не только качество подготовки обучаемых, но и качество последующей национальной инновационной системы могут претерпеть серьезные изменения, если образование будет ориентированным исключительно на предстоящие экзамены. Авторы анализируют, как предотвратить превращение вступительных экзаменов в “новый тип” образования, ориентированный исключительно на успешную сдачу вступительных экзаменов.

Even in very ordinary colleges and universities, there will be excellent people. When selecting high-level talents, we should pay attention to the comprehensive potential of candidates themselves, rather than focusing on some external factors. Graduate education belongs to the highest level of education in the country, and its quality affects not only the individual's life direction, but also the quality of the national innovation system.

In China, with the announcement of the national line for postgraduate entrance examination in 2022, the score lines of various professional classifications have generally risen a lot. Compared with previous years, the difficulty of this year's postgraduate entrance examination has increased significantly. The number of applicants for postgraduate entrance examination is 4.57 million, and the number of planned enrollment is 1.10 million, which means that more than 3 million people cannot fulfill their dream of graduate school enrollment. Such a huge scale of postgraduate enrollment still cannot meet the huge demand for postgraduate entrance examinations [1.]

Preventing school postgraduate entrance examinations from becoming a “new type” of examination-oriented education deserves attention takes several stages (listed below).

1. ***The whole society should work together to pay attention to the problem of postgraduate entrance examination.*** In particular, opportunities such as undergraduate

evaluation can be used to strengthen the inspection of the implementation of the school's training programs and teaching plans, including strengthening the evaluation of students' comprehensive literacy.

2. *The improvement of the system.* It is necessary to oppose the simple and rude practice of judging heroes by origin, especially the practice of systematically labeling colleges and universities. The professional adjustment should not pay too much attention to the employment rate, but mainly depends on the students' own willingness to choose. Even if there is zero employment, as long as there are students willing to study, it should be allowed to open. Moreover, how to calculate the employment rate scientifically is also worth studying.

3. *Transformation of Exam-oriented Education and Quality-oriented Education.* The idea of long-term test-oriented education is deeply rooted. In terms of educational concept, exam-oriented education has a deep influence on teachers, classmates and parents. Teachers believe that carrying out quality education will affect the time and energy investment in cultural courses. The level of educators hinders the implementation of quality education is extremely important. Teachers in many places are not necessarily professional backgrounds, and many people have not received systematic theoretical training in the subjects they teach, which is not conducive to the implementation of quality education [2].

4. *The assessment mechanism should match the concept of quality education.* The evaluation system of school teaching quality still follows the traditional evaluation system. The orientation of this evaluation mechanism will make schools invest a lot of material and man power to carry out cultural teaching, that is, the orientation of exam-oriented education.

5. *The provision of teachers and teaching equipment should be sufficient.* Due to the emphasis on the education of cultural courses over the years, schools pay more attention to the introduction and cultivation of teachers of cultural courses, but do not pay attention to the cultivation of teachers of music, physical education, art and so on. The proportion is relatively small, and the assessment of teachers for quality education is small; the teaching supporting facilities are not perfect, which affects the quality of teaching; the modernization of teaching methods is slow, which affects the skills training of students to participate in social life practice, and it is difficult to complete skills and skills [3].

6. *To change the educational concept of teachers, it is worth taking the following steps:* a) having the correct educational purpose; b) shifting the focus of education to the quality education based on improving the quality of the whole people; c) gradually changing the educational evaluation index system; d) making students' achievement of all-round development (rather than one-sided pursuit of results) the central point of the evaluation system; e) attaching importance to communication among all parties; f) making education process run through the school, society, and family. After all, the cultivation of students' overall literacy cannot be achieved only by the school's efforts; to increase investment in education, quality education requires schools [4].

Also, it should be noted that education is a quasi-public undertaking. As its biggest beneficiary and public welfare provider, the public financial funds provided by the government have always been the foundation for the support and development of

higher education. This is reflected both in the United States with the highest degree of marketization, and in the European Union with the highest degree of market integration. The percentage distribution of various incomes of top public universities in the United States (%) is presented in table below [5].

Table 1 – The percentage distribution of various incomes of top public universities in the United States (%)

School Name	Government Grants and Contracts				Operating income		Tuition and Fees	Business service	independent operation	Other
	Federal	State	Local	Total	Private grant contract	Total subsidy contract				
UC-Berkeley	13.9	3.4	7.0	24.3	0.3	24.6	25.6	9.5	0.0	1.5
UCLA	9.1	0.8	3.3	13.2	0.8	14.0	10.7	54.1	0.0	1.8
UM-Ann Arbor	10.8	0.1	0.0	10.9	2.1	13.0	12.4	43.6	0.0	0.0
UW-Seattle	20.6	1.6	0.0	22.3	3.5	25.7	16.9	33.9	0.0	2.4
UIUC	15.9	2.1	0.3	18.4	3.6	22.0	26.2	14.1	0.2	0.8
UCSD	16.9	1.1	5.8	23.8	0.3	24.1	12.1	49.1	0.0	1.8
UCSB	12.3	0.6	4.5	17.3	0.1	17.4	30.2	13.9	0.0	3.1
Gatech	34.7	0.9	0.0	35.6	13.3	48.9	20.2	9.9	0.0	0.0
UC-Davis	10.1	3.5	3.7	17.3	0.3	17.6	11.5	52.9	0.0	1.6
Top 11 public Universities	16.2	1.6	2.3	20.1	3.8	24.0	18.3	28.0	0.0	1.8
All U.S. public Universities	8.7	1.9	3.6	14.1	-	-	20.6	20.6	0.5	5.8

Thus, the support of teaching equipment, including multimedia teaching environment, good art training environment, well-equipped playground, etc., requires the whole society to participate in the teaching investment and running of the school; strengthen the on-the-job training of teachers, and establish a reasonable teaching team.

REFERENCES

1. Statistics Bureau of the People's Republic of China. China Statistical Yearbook [M]. - Beijing: China Statistics Press, 2022.
2. Shen Yan. Research on school civic quality education [D]. - Shanghai Normal University, 2012.
3. Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. – Paris: OESD Publishing, 2012. – P. 170.
4. Sun Jinsheng. On the Transformation of "Exam-Oriented Education" to "Quality Education" [J]. Journal of Henan Vocational and Technical Teachers College (Vocational Education Edition), 2008 (03):109-110.
5. Xing Lina. Research on the Funding Level and Structure of World-Class Universities [D]. Zhejiang University of Technology, 2017.

Ю. ЛЭЙ, Ц. ЧЖАН, А. М. РОМАНОВА

Республика Беларусь, Минск, Белорусский национальный
технический университет

ACTUAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION IN CHINA

Концепцию современного образования можно определить, как единство форм и характеристик, подходящих для современных производственных, экономических, культурных систем, науки и техники. На примере КНР авторы показывают, с решением каких проблем сталкивается сегодня абитуриент, стремящийся в конечном итоге получить высшее образование.

The concept of modern education can be defined as:

a) education with the content of large-scale production and social unity socializing the educated into people who can adapt to the modern society with the unity of modern productive forces and production relation's activity [1];

c) education of people who are committed to the integration of productive labor and cultivate all-round development from the development of large-scale capitalist industry and commodity economy to the historical period when communism was fully realized [6].

These definitions attempt to reveal the commonalities of modern education. However, in the implementation of modern education, there are also many practical problems.

1. *It is difficult for teachers to teach at ease.* The fundamental reason why it is difficult for teachers to teach with peace of mind is that, except for a few developed regions, teachers' treatment in most regions can only maintain the most basic survival. Under such circumstances, it is difficult to ask teachers to teach with peace of mind. The evaluation of professional titles is too complicated, and there is more or less injustice in it, which also makes it difficult for teachers to teach with peace of mind. The key to the title issue is the treatment. A professional title is the only way for teachers to increase their income. However, it's really hard to get a job title these days. Coupled with the more or less injustice, an excellent teacher in a certain school may not be able to be awarded a senior professional title for the rest of his life. Then, some teachers with administrative positions and some teachers with long sleeves and good dance can be rated relatively easily. If teachers don't have a very open-minded mind, it is difficult to deal with it lightly and teach with peace of mind. Performance pay is similar to professional title evaluation, it is designed to treat teachers, and there will be more or less injustice. In a word, it is difficult for teachers to live a dignified and decent life with the treatment of teachers.

2. *The education that should be devoted to cultivating happy people should be narrowed down to the education of fractions.* Looking at the current situation of Chinese education in modern times, scores are all used as measurement standards, and scores have become the goal that students are chasing day and night. A good score can make teachers look at you differently, a good score can make your classmates admire you in every possible way, and a high score can make you famous and let you go to a famous university. Scores are ranked first in almost all schools, and it is a common practice in schools to evaluate students' moral literacy by scores.

For example, a student whose scores are often among the best will always have high scores in his moral evaluations, quality and moral evaluations, and it is unknown whether the student can really achieve high scores. For example, China's education has increasingly permeated students' daily life while revealing drawbacks and injustices. Students have become slaves to scores, whether they give up or not, the vast majority of students are led by their grades. They have almost reached a state of frantic study for the sake of grades. They often study until one or two in the middle of the night, and even get up at six in the morning. But students can only choose to use their youth as a bet to win a promising future. There are always only a few people who can achieve success, and those students with low scores seem to have departed from the idea that education is to cultivate people into happy people. In short, the emergence and development of modern education has promoted the development of society to a certain extent, but we cannot ignore the problems existing in the practical application of modern education. We need to find the problem and solve it as soon as possible [2].

3. *The postgraduate entrance examination fever also reflects the fighting spirit and fighting spirit of young people.* The only thing that needs attention is that the teaching and learning of the postgraduate courses cannot be emphasized blindly. Higher education should be the improvement of comprehensive quality. For example, in China, with the announcement of the national line for postgraduate entrance examination in 2022, the score lines of various professional classifications have generally risen a lot. Compared with previous years, the difficulty of this year's postgraduate entrance examination has increased significantly. The number of applicants for postgraduate entrance examination is 4.57 million, and the number of planned enrollment is 1.10 million, which means that more than 3 million people cannot fulfill their dream of graduate school enrollment. Such a huge scale of postgraduate enrollment still cannot meet the huge demand for postgraduate entrance examinations. How to prevent postgraduate entrance examinations from becoming a "new type" of examination-oriented education deserves attention [3].

4. *The job market for college graduates is not optimistic.* Some places attach great importance to the employment rate of college graduates, and even take it as one of the basis for dynamic adjustment of college majors. If the professional adjustment does not consider the students' study needs, but pays more attention to the employment rate, then more and more colleges and universities will try to improve the employment rate. However, postgraduate entrance examination and going abroad have always been regarded as employment. In this case, the extreme situation caused is that very few colleges and universities even start preparing students for postgraduate entrance examination as soon as they enter the school, but do not take postgraduate entrance examination courses. For example, every year in China more than 10 million college graduates want to be employed, which is indeed a large number, and no matter how big the job market is, it is difficult to satisfy. In the case of the raging epidemic, such employment difficulties have not decreased but increased. Difficulty in finding employment has led many college graduates to choose to delay their employment through postgraduate entrance exams [6].

5. *The intrinsic motivation of the candidates themselves to change their identities is the important factors to boost the popularity of postgraduate entrance examinations.* There are many people in the society who have this perception, that is, some

people like directly equate the label of a college with the quality of graduates. Although this kind of discrimination is very unreasonable, it is difficult for individuals to change. Therefore, college graduates have to work hard on their own, trying to upgrade their background through postgraduate entrance exams when the college entrance examination is not satisfactory. For example, in China under the joint promotion of many of the above factors, it is normal for the high fever to persist in the postgraduate entrance examination. In a sense, the craze for postgraduate entrance exams also reflects the spirit of struggle and struggle among young people, indicating that many college students are not lying flat, but are striving to change their living environment in their own way. Therefore, the positive aspects of the postgraduate entrance examination are worthy of recognition. Because of this, it is normal for many schools to vigorously focus on postgraduate entrance examinations [7].

Thus, we can conclude that in the past, when we said exam-oriented education, it was generally aimed at basic education, and nowadays, the reason why postgraduate entrance examination is hot, and may even move towards exam-oriented education, is more complicated.

REFERENCES

1. Zhu Dequan. Modern Education Theory [M]. Part II Basic Issues in Modern Education. 2008. - P. 173 – 180.
2. Chen Jizhong. Disadvantages and coping strategies of only scoring evaluation of educational quality [J]. – Inner Mongolia Federation of Sciences: Journal of Curriculum Education Research, 2020. – P. 46.
3. Statistics Bureau of the People's Republic of China. China Statistical Yearbook [M]. - Beijing: China Statistics Press, 2022.
4. Ying Hu. Whether the craze for postgraduate entrance examination is education worship or ability endorsement [N]. - Chinese Journal of Science, 2022-3-22 (A3).
5. Yan Chen. Contrastive Learning for Session-Based Recommendation. - Artificial Neural Networks and Machine Learning – ICANN, 2022. – PP. 358–369.
6. Yuan Ma. Sustainable Performance Evaluation: Evidence from Listed Chinese Mining Corporations. - Shandong University of Science and Technology, China: MDPI, 2021, 23(3). – P. 349
7. E-Learning Satisfaction, Stress, Quality of Life, and Coping: A Cross-Sectional Study in Italian University Students a Year after the COVID-19 Pandemic Began // Vincenza Cofini et al. - International Journal Environmental Research and Public Health, 2022, 19 (8214). – P. 17/

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И КОНТРОЛЯ

А. Д. ДУДЬКО

Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Под термином «критическое чтение» мы понимаем не критику в негативном смысле, а метод чтения, характеризующийся умением учащихся оценивать, делать умозаключения и приходиться к выводам, основываясь на аргументированных доказательствах [1, р. 3]. Как отмечают исследователи Р. Аксельрод и Ч. Купер, критическое чтение – процесс медленный и требовательный. Активное, вдумчивое и критическое чтение может быть одним из самых сложных видов человеческой деятельности, поскольку оно проверяет пределы нашей энергии, терпения и интеллекта [2, р. 5]. Литература является эффективным инструментом в обучении критическому чтению. Она дает учащимся возможность активно работать с текстами, одновременно обдумывать различные идеи и этические вопросы. Благодаря литературе они учатся читать глубоко и осознанно. Под критическим чтением мы понимаем не то, что мы читаем с целью разобрать прочитанное, а скорее тот факт, что мы постоянно думаем в процессе чтения о том, что пытается донести автор. Критическое чтение часто оказывается труднее, чем может показаться на первый взгляд, студенты в большинстве незнакомы с его техниками. Именно поэтому внимание к критическому чтению стало одной из актуальных методических тем в области преподавания английского языка.

Интерес к чтению в контексте обучения иностранному языку циклически развивался на протяжении многих лет. Несколько десятилетий назад преобладающим подходом был «грамматико-переводной метод». Основное внимание уделялось сопоставлению слов в тексте на иностранном языке со значениями в родном языке учащегося. Несмотря на ряд преимуществ данного подхода (акцент делался на знание лексики и др.), он был отвергнут, поскольку не учитывал речевые характеристики и коммуникативные цели языка.

В 40–50-х гг. XX в. новое поколение экспертов призывало уделять больше внимания вопросам произношения, отмечая, что речь – это главное в языке, а письмо (и, как следствие, чтение) – лишь вторичное его проявление. В результате аудиалингвальный метод использовал чтение и письмо для закрепления грамматических моделей и лексики. Но и такое узкое видение со временем отступило на второй план, когда при планировании учебных программ стали учитываться прежде всего цели учащихся, связанные с использованием второго или иностранного языка в реальной жизни. Чтению было вновь отведено центральное место, когда основной функцией обучения языку стало предоставление учащимся возможности изучать содержание академических предметов,

как правило, посредством чтения учебных материалов. В связи с этим смещением акцента преподаватели английского как второго или иностранного языка взяли на себя дополнительную ответственность за обучение навыкам чтения.

Толчком к переоценке стандартных методов обучения чтению послужил также отчет Национальной программы оценки грамотности и учебных достижений (NAEP) в 1981 г., который показал, что 85% всех 13-летних подростков могли правильно выполнить тест с множественным выбором на понимание текста, но только 15% могли написать предложение, резюмирующее прочитанный абзац. Учащиеся не могли восстановить структуру и смысл идей, высказанных другими, они не умели обобщать, давать оценку прочитанному, отсутствовал критический анализ содержания.

Обучение критическому чтению выходит за рамки точного следования учебной программы. Учащиеся должны отчетливо понимать, что такое чтение, что они делают, когда читают, как сознательно контролировать свою когнитивную деятельность в процессе чтения. Для этого необходим преподаватель, который адаптирует учебные материалы, принимает соответствующие решения, управляет процессом обучения и меняет его таким образом, чтобы учащиеся сами контролировали процесс чтения, использует конкретные формы обучения для удовлетворения потребностей обучающихся в рамках всей учебной программы. Преподаватель – это ключ к созданию условий, позволяющим учащимся осознать, что значит «читать, чтобы и учиться, и думать» [3, р. 179 – 183].

Учащиеся часто испытывают проблемы при работе с содержанием текстов: они не умеют автоматически отличать важные факты от менее важных, не способны выстраивать концепции, которые помогают им понять факты; тратят много времени на то, чтобы писать ответы на вопросы, проходить тесты; в то же время им надо самостоятельно решать, что важно в содержании текста и что учителя хотят, чтобы они знали. Без руководства со стороны профессиональных преподавателей многие студенты не могут развить полезные знания и умения. Поэтому одной их доминантных целей при обучении критическому чтению является поддержка учащихся в развитии их собственных концепций и независимого мышления, выработанных на основе содержания прочитанного. Стимулировать учащихся быть создателями смысла, а не «получателями» ответов, требует совершенно иного подхода к обучению, который получил название когнитивного подхода. Он представляет собой концепцию, согласно которой критическое чтение происходит только тогда, когда ум учащихся активно задействован.

Обучение чтению не должно происходить в отрыве от других языковых навыков и умений, которые являются основой для формирования смысла. Чтение, письмо, говорение и слушание взаимосвязаны посредством двух процессов – понимание (учащиеся исследуют структуру и значение идей, выраженных автором или говорящим) и создание (разработка собственных идей и мыслей). Например, когда мы читаем, наши глаза не только сканируют страницу, постигая информацию, но мы строим свое собственное представление о том, что означает для нас прочитанное.

Обучение критическому чтению – это путь к эффективному, глубокому чтению и пониманию содержания. Но это всего лишь инструмент, которым

пользуется учитель, поэтому успех обучения зависит в основном от умелого использования учебной программы профессиональным преподавателем. Он не должен слепо следовать инструкциям, а варьировать их в зависимости от ситуации, интересов учащихся и, если потребуется, предложить альтернативную программу. Педагоги должны смотреть на чтение широко. Во-первых, видеть его не только как навык или ряд навыков, но как часть системы грамотности, целью которой является общение. Поэтому в процессе обучения чтению необходимо делать акцент на языке и коммуникативной функции языка в достижении реальных целей. Во-вторых, преподаватели иностранного языка должны думать о том, чему научатся ученики, обучение должно быть сосредоточено на реальном чтении, а не на упражнениях по развитию навыков. Обучение эффективно, когда учащиеся используют чтение для достижения аутентичных целей. В-третьих, важно осознавать, что понимание – это результат познания и стратегического мышления, а не памяти и точности. Поэтому главный вопрос, который задает преподаватель обучающимся – не «Правильно ли ты делаешь?», а скорее «Откуда ты знаешь, что ты правильно делаешь?». Более того, сегодня преподаватели понимают, что учебники не могут доминировать в обучении чтению. Они используют их как инструменты, а не как идеальные руководства, выстраивают свою программу чтения не вокруг учебника, а изменяют, корректируют и вводят новшества в соответствии с выбранными целями и потребностями своих учеников. Поэтому важно быть гибкими в выборе методов и приемов обучения чтению.

Если брать более конкретно, то преподавателю необходимо выполнять следующие требования: сосредоточиться на содержательном чтении, которое играет важную роль в развитии глубокого понимания предмета; помочь учащимся понять не только традиционное содержание предмета, но и пути дальнейшего применения этого знания (это своего рода «глубокое» понимание содержания, которое готовит их к участию в реальных беседах, способствующих серьезному мышлению в различных предметных областях). Учителя несут ответственность за создание положительной мотивации к чтению. Обучающимся необходимо понимание того, что через чтение открывается целый мир новых идей. Даже если материалы для чтения относятся к учебным темам, преподаватель должен сыграть ключевую роль, показывая учащимся, как темы из пособий, рабочих тетрадей переносятся в реальный мир за пределами аудитории. Предоставляя дополнительные материалы для чтения, учитель может помочь оживить учебные дисциплины. Важно, чтобы текст содержал проблему, которая должна быть как можно более реалистичной и соответствовать речемыслительным способностям учащихся, их умениям решать проблемы.

Вопросы играют решающую роль в развитии понимания учащимися содержания текста, заставляют их сосредоточиться на определенном смысле. Р.Сунда, автор статьи «Мышление о мышлении. Что делает вопрос хорошим?» отмечает, что один из наиболее эффективных способов развития мыслительных навыков учащихся – это открытые, стимулирующие вопросы [4, р. 10]. Для развития способности учащихся думать о своем собственном мышлении, их нужно научить задавать и отвечать на вопросы, побуждающие к размышлению. Автор вводит понятие «тонких» и «толстых» вопросов. «Тонкие» – это вопросы,

на которые можно ответить коротко или которые подразумевают фактическую информацию (например, «Как выглядит персонаж?»). «Толстые» вопросы требуют более глубокого осмысления через анализ, интерпретацию или оценку, подразумевает взаимодействие с текстом и стимулируют более живые дискуссии (например, «Как вы считаете, автор поддерживает или критикует поведение героя? Подкрепите свое мнение доказательствами из текста»). Когда педагоги задают «критические» вопросы, они помогают учащимся понять смысл, выходящий за рамки сказанного автором, критически проанализировать сообщение или вынести суждение о достоверности того, что говорил автор [4, p. 10 – 11].

При обучении критическому чтению рекомендуется использовать следующие приемы: 1) подведение итогов (самоанализ) путем выбора или формулирования тематических предложений, задаются вопросы типа «О чем этот отрывок?» 2) прогнозирование – актуализация предыдущих знаний, задаются вопросы типа «Что вы уже знаете по этой теме?» или «Что будет дальше?» 3) постановка вопросов – задаются точные и интерпретирующие вопросы в соответствующие моменты – «Что происходит, почему это происходит?» 4) проясняющие вопросы, когда определённые понятия не ясны – «Имеет ли это смысл?».

В соответствии со всем вышеизложенным, можно перечислить список целей, которые стоят перед учителем в процессе развития навыков критического чтения у учащихся. К ним относятся: помочь учащимся понять цель их чтения; активизировать соответствующие предыдущие знания; направить внимание учащихся на актуальные вопросы и проблемы; побудить учащихся к формированию прогнозов и интерпретаций; поощрять критическую оценку содержания; помогать учащимся следить за своим пониманием и рассуждениями.

Обучение критическому чтению необходимо для развития навыков критического мышления: благодаря широкому спектру печатных и электронных материалов различной информативности, разнообразным техникам и стратегиям, оно дает студентам, изучающим иностранный язык, большой спектр возможностей не просто освоить лексику, а учиться обрабатывать, оценивать, анализировать, синтезировать получаемую информацию, что необходимо в нашем сложном и довольно изменчивом информативном мире для формирования собственных суждений и более глубокого понимания предоставляемой информации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Üstünlüoğlu, E. Language Teaching Through Critical Thinking and Self-Awareness / E. Üstünlüoğlu // English Teaching Forum. – 2004. – P. 2 – 7.
2. Axelrode, R., Cooper, Ch. Reading Critically, Writing Well. A Reader and Guide/ R. Axelrode, Ch. Cooper. – New York: St. Martine's Press Inc., 1990. – 608 p.
3. Conley, M. Content Reading Instruction: A Communication Approach / M. Conley. – New York : McGraw-Hill Inc., 1992. – 416 p.
4. Sunda, R. Thinking About Thinking. What Makes a Good Question? / R. Sunda // Learning and Leading With Technology. – 2003. – P. 10 – 15.

А. А. АДАМОВИЧ

Республика Беларусь, Полоцк, Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ ЭТАПОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Формирование иноязычных лексических навыков – целенаправленный и поэтапный процесс, который можно рассматривать как с точки зрения психологии, так и методики. А. А. Леонтьев и И. А. Зимняя полагают, что обучение иностранному языку есть не что иное как обучение речевой деятельности при помощи иностранного языка. Следовательно, овладеть иностранным языком значит обучиться речевому общению при помощи этого языка. Речевой навык, в свою очередь, формируется двояким образом: подражанием, т.е. поисковой деятельностью, или осознанным и целенаправленным осуществлением данной операции с последующей автоматизацией. Однако на практике два этих способа комбинируются. Сформированный речевой навык характеризуется бессознательностью, полной автоматизированностью, соответствием норме языка и устойчивостью.

Одним из первых в отечественной психологии этапы формирования языковых навыков ввёл С. Ф. Шатилов. [1]. Он выделил три основных этапа: ориентировочно-подготовительный, ситуативно-стереотипизирующий, вариативно-ситуативный. На первом этапе осуществляется знакомство с новым речевым материалом в ситуации или контексте, а также формируется ориентировочная основа действий, как необходимое условие формирования навыка. В ходе второго этапа создаются прочные лексические связи в однотипных речевых ситуациях. На заключительном этапе новый материал вкрапляется в старый, благодаря чему формируется такое качество навыка, как стойкость, усиливаются автоматизированность и прочность.

Иную точку зрения на процесс формирования лексических навыков имеет Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева. Они утверждают, что обучающийся в процессе усвоения лексики проходит следующие стадии: стадия восприятия слова, стадия осознания значения слова, стадия имитации, стадия обозначения, стадия комбинирования, стадия употребления [2]. Эти процессы связаны непосредственно с личностью ученика. Они протекают в голове у ученика во время ознакомления с лексическим материалом. Например, на стадии осознания значения слова происходит формирование механизма соотношения слова с образом предмета, а в процессе имитации формируется механизм соотношения слуховых и речевых компонентов. Уже на стадии обозначения развиваются ассоциативные связи слова с предметом, а при комбинировании – механизм сочетаемости лексических единиц. На последней стадии совершенствуется механизм ситуативного выбора слова. Именно в этих стадиях заключается деятельность ученика по формированию лексического навыка.

С методической точки зрения этапы формирования лексических навыков выделяются с позиции педагога, т.е. представляют его деятельность по организации обучения лексике в виде следующих шагов: ознакомление с новым материалом

(включая семантизацию) и первичное закрепление, тренировка (автоматизация) лексических единиц, активизация лексических единиц в речевой деятельности. Данную точку зрения разделяют Н. Д. Гальскова, Т. П. Леонтьева, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова.

На первом этапе при ознакомлении с новой лексикой учитель побуждает ученика к познавательной деятельности, предъявляя новый лексический материал в контексте, раскрывая его значение и, наконец, контролируя его понимание. Под раскрытием значения лексической единицы понимается ее семантизация. В результате процесса семантизации учащемуся должны быть сообщены такие сведения о слове (словосочетании), которые позволяют пользоваться словом, как средством общения [3]. Семантизация может осуществляться различными способами, которые принято объединять в две группы: беспереводные и переводные способы семантизации. Беспереводная семантизация позволяет раскрывать значения языкового явления через приемы, не связанные с использованием родного языка или языка-посредника. Беспереводные способы семантизации (демонстрация предметов, жестов, действий, картин, рисунков; дефиниция; перечисление; семантизация с помощью синонимов или антонимов; определение слова на основе контекстуальной догадки, знания фактов), которые выделяет Н. Д. Гальскова, схожи с точкой зрения Е. Н. Солововой на этот счет. Е. Н. Соловова дополняет беспереводную семантизацию использованием некоторых способов словообразования (суффиксально-префиксального, словосложения, конверсии). Применение беспереводной семантизации способствует не только развитию языковой догадки у учащихся, но и повысит их уровень владения иностранным языком. Такие способы раскрытия значения слова также усиливают ассоциативные связи. Однако беспереводные способы не экономичны по времени.

Переводная семантизация задействует родной язык или язык-посредник. По мнению Г. В. Роговой переводные способы семантизации (замена слова или словосочетания соответствующим эквивалентом родного языка; перевод – толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке учащимся сообщаются сведения о совпадении или расхождении в объеме значения) характеризуются экономичностью в отношении времени, универсальностью в применении, но возрастает шанс столкновения с межъязыковой интерференцией [4].

На втором этапе деятельность учителя сводится к организации тренировки по формированию и совершенствованию лексического навыка. Учащиеся на этом этапе пытаются овладеть формой, значением и назначением слова через выполнение тренировочных языковых и условно-речевых упражнений.

На заключительном этапе, на этапе активизации лексических единиц в речевой деятельности, учитель должен создать условия для общения в устной или письменной форме с использованием новой лексики. Учащиеся в это время используют новую лексику в речи в соответствии с поставленной коммуникативной ситуацией общения.

Таким образом, этапность обучения иноязычной лексике может быть рассмотрена с двух позиций: обучающегося и педагога, что отражают психологические и методические подходы к выделению этапов формирования лексических навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986 – 223 с.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н. Е. Кузовлева; под. ред. Е. И. Пассова. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов и пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006 – 239 с.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т.Е. Сахарова; под. ред. Г. В. Роговой. – М.: Просвещение, 2000 – 89 с.

Н.А. БОРОВИКОВА

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Контроль учебных достижений студентов занимает важное место в образовательном процессе университета, играет ключевую роль в планировании учебной деятельности. Проверка и оценка знаний выполняют ряд функций: контролирующая, обучающая, воспитывающая, корректирующая, информационная. Контролирующая функция позволяет выявить уровень знаний, умений, навыков обучающихся, усвоенных на каждом этапе обучения, а также определить их готовность к дальнейшему обучению. Обучающая функция обеспечивает осознанность процесса обучения и содействуют развитию познавательных способностей студентов. Воспитывающая функция повышает личную ответственность за выполняемую работу, приучает самостоятельно трудиться, а также правильно оценивать свои возможности. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению использования интерактивных технологий в процессе контроля учебных достижений студентов.

На сегодняшний день в педагогике нет единого определения термина «интерактивные технологии». Необходимо отметить, что интерактивностью в той или иной мере обладают все современные педагогические технологии. Большинство авторов рассматривают интерактивные технологии как такое взаимодействие между участниками образовательного процесса, которое направлено на обеспечение педагогически эффективного общения. Например, В. В. Гузеев определяет интерактивные технологии как «вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой» [1, с. 57].

Если рассматривать «интерактивные технологии» в современном контексте, который подразумевает акцент на дидактических свойствах средств обучения, а именно всестороннее использование информационно-коммуникационных

технологий в образовательном процессе, то прослеживается новый, но не противоречащий традиционному, смысл. Так как использование современных информационно-коммуникационных технологий обеспечивает возможность эффективной коммуникации между субъектами обучения, указанные технологии по своему назначению являются интерактивными.

«Интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений» нами могут определяться как педагогические технологии контроля учебных достижений обучающихся, выполняющие диагностическую функцию, что позволяет получать качественную и количественную информацию об уровне знаний, умений, навыков и опыте их использования. Они основаны на применении интерактивных методов, электронных средств обучения и обеспечивают эффективную коммуникацию между субъектами образовательного процесса, способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов.

В педагогической литературе часто встречается словосочетание «интерактивное тестирование», которое обладает сходным значением с понятием «интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений». Мы рассматриваем данные технологии как один из способов развития ключевых компетенций при обучении студентов английскому языку.

Среди отличительных особенностей тестового метода контроля уровня учебных достижений обучающихся Л. В. Колясникова выделяет следующие: предъявление большого количества относительно коротких заданий каждому обучающемуся по всему объему контролируемого материала; объективность оценивания (независимость от контролирующего лица); надежность оценки как следствие широкого охвата материала и разнообразия заданий по сложности; возможность применения оценочной шкалы с большим числом градаций; быстрота обработки результатов; демократичность формы контроля; возможность проведения контроля любым сотрудником учебного заведения; достоверная и полная информация об уровне усвоения всего предмета и его отдельных разделов и тем; документальность ответов учащихся [2].

Таким образом тестирование позволяет выявить уровень усвоения материала, а также определить степень соответствия результатов обучения поставленным целям. Если значительная часть учащихся не выполнила одно и то же задание, то это является свидетельством некорректной работы преподавателя и требует внесения изменений в образовательный процесс.

Так, преподаватели кафедры иностранных языков учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» М. К. Тимохова и И. Ю. Костенко выделяют следующие достоинства интерактивной системы тестирования: объективность оценки знаний обучающихся, повышение качества знаний, экономия времени педагога. Применение интерактивных тестов, по их мнению, является одним из способов развития ключевых компетенций при обучении студентов неязыковых специальностей английскому языку. Интерактивное тестирование способствует формированию учебно-познавательной компетенции; одновременно происходит развитие иноязычной коммуникативной компетенции, то есть умение взаимодействовать с другими людьми, работать в группе, использовать электронные формы общения. Вместе с тем решается важнейшая задача

современного образования – научить студента плодотворно трудиться в мире глобальной информатизации [3].

Действительно, использование интерактивных технологий в процессе тестового контроля учебных достижений студентов проявляется в рамках двух основных направлений: организация работы преподавателя и условия обучения студентов. Во-первых, использование интерактивных технологий в процессе тестового контроля учебных достижений студентов проявляется в продуктивности работы преподавателя, выводит его работу на совершенно иной уровень. Главная цель, которую ставит перед собой любой преподаватель – это эффективная коммуникация, так как именно она является сущностью успешного преподавания. Интерактивно построенный с технологической точки зрения учебный процесс имеет ряд преимуществ для преподавателя, а именно: автоматизированная обработка и оценка результатов, которая выражается в снижении временных затрат; получение оперативной аналитической информации с целью внесения своевременных корректировок в учебный процесс; возможность работать с любым количеством студентов; возможность работать дистанционно; возможность сопоставления результатов обучения на различных уровнях (по группам, темам и т. д.)

Во вторых, применение интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений оказывает положительное влияние и на работу студентов: объективность результатов, отсутствие влияния субъективных взаимоотношений; совершенствование методов самостоятельной работы; контрольно-оценочная самостоятельность, саморефлексия; внесение разнообразия в процесс педагогического взаимодействия между преподавателем и учащимся; стопроцентный охват учащихся группы активной работой; совершенствование методов работы с информационно-коммуникационными технологиями.

Для качественного определения особенностей использования интерактивных технологий в процессе тестового контроля учебных достижений обратимся к следующим критериям контроля учебных достижений обучающихся в образовательном процессе учреждения высшего образования: временные затраты на оценку результатов; возможность коррекции учебного процесса; объективность оценки; трудозатраты при подготовке; материальные ресурсы; уровневая диагностика; рефлексия; активность студентов; мотивация.

С учётом указанных критериев дадим характеристику образовательного процесса с применением традиционных технологий контроля учебных достижений студентов и интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений в виде Таблицы 1.1.

Сравнительная характеристика педагогических технологий, используемых в процессе контроля учебных достижений обучающихся, определяет ряд преимуществ интерактивных технологий перед традиционными. Внедрение интерактивных технологий в процесс тестового контроля учебных достижений студентов при изучении английского языка позволяет учреждению высшего образования соответствовать современной модели профессиональной подготовки будущего специалиста, изменять культуру образовательного процесса, роль преподавателя в нём.

Таблица 1.1 – Сравнение традиционных и интерактивных технологий контроля учебных достижений обучающихся

Традиционные технологии контроля учебных достижений	Интерактивные технологии тестового контроля
Временные затраты на оценку результатов	
Отложенный контроль, требующий значительных временных затрат	Мгновенная оценка результатов, благодаря автоматизированной обработке
Коррекция учебного процесса	
Корректировка учебного процесса требует длительного анализа результатов	Оперативная аналитическая информация позволяет своевременно вносить изменения в учебный процесс
Объективность оценки	
Взаимоотношения с преподавателем, внешние факторы могут влиять на объективность оценки	Наличие определённой шкалы, стандартной для всех студентов
Трудозатраты при подготовке	
Минимальные, благодаря использованию существующей учебной и методической литературы	Большая однократная методическая работа по отбору содержания заданий, уровня их сложности
Материальные ресурсы	
Затрата ресурсов соответствует количеству студентов	Отсутствует необходимость в бумажных носителях, однако остаётся проблема оснащения техническим оборудованием и программным обеспечением
Уровневая диагностика	
Требует длительной аналитической работы преподавателя	Возможность сопоставления результатов обучающихся, групп, специальностей, показателей по темам, однотипных ошибок
Рефлексия	
Совместная рефлексия преподавателя и студентов	Контрольно-оценочная самостоятельность, возможность саморефлексии
Активность студентов	
Сложность в организации одинаково активной работы всех студентов	Стопроцентный охват всех студентов активной работой
Мотивация	
Часто имеет отрицательную мотивацию	Повышение мотивации благодаря использованию современных средств педагогического взаимодействия

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузеев, В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 2006. – 192 с.
2. Колясникова, Л. В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса: учеб. пособие / Л. В. Колясникова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед ун-та, 2003. – 152 с.

3. Тимохова, М. К. Интерактивный тест как одна из форм контроля при обучении студентов неязыковых специальностей английскому языку / М. К. Тимохова, И. Ю. Костенко // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/29750/1/Костенко-%2C%20Тимохова.pdf>. – Дата доступа: 19.10.2022.

Е. И. СЕЛЕЗНЕВА

Республика Беларусь, Полоцк, Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Это определяет её важное место на каждом уроке иностранного языка, и формирование лексических навыков постоянно находятся в поле зрения преподавателей.

Психологический компонент содержания обучения лексике связан с проблемой лексических навыков и умений. Слова существуют в нашей памяти не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений – синтагматических и парадигматических.

Парадигматические связи включают в себя семантические поля и микросистемы (синонимы, антонимы и так далее). Формирование прочных парадигматических связей необходимо, так как эти связи обеспечивают прочность запоминания, а как итог – мгновенный вызов слова из долговременной памяти.

Синтагматическим связям уделяют внимания не меньше парадигматических, именно их симбиоз порождает формирование прочных навыков. Парадигматические связи связаны с различными уровнями фонетических и грамматических и остальных парадигм, например, чтение гласных в открытом и закрытом слоге или парадигма образования множественного числа существительных. А синтагматическая парадигма представлена соединением слов в предложении, например, синтагматические ассоциации, которые используются на начальных этапах обучения (*cow – milk*). Синтагматическое поле динамично, в особенности, когда речь идёт об индивидуальном семантическом поле. Парадигматические отношения, в отличие от синтагматических, не линейны и не одновременны в потоке речи или тексте; это соотношения между элементами языка, объединёнными в сознании говорящего ассоциациями. Парадигматические отношения характеризуют строение любых группировок или классов в языке; при этом присутствие одного из членов парадигматического ряда исключает наличие другого, но делает возможной их взаимозамену. Синтагматические связи проявляются как отношения между сосуществующими элементами одной языковой цепочки. Таким образом, синтагматические отношения проявляются в совместной встречаемости единиц, а парадигматические – в их взаимоисключении и взаимозамене.

Синтагматические и парадигматические свойства лексических единиц оказываются соотносительными: чем «ближе» друг к другу расположены лексические единицы по своему смысловому содержанию в парадигме, тем больше сходства

в их употреблении, и наоборот. Поэтому при изучении значения, которое не дано нам непосредственно, а должно моделироваться, исключительно важное значение имеет учёт характера употребления лексической единицы, её связей и отношений с другими словами в тексте.

В процессе формирования лексических навыков происходит определение места языковой единицы в лексической системе, что по сути означает выявление её синтагматических и парадигматических свойств в их взаимосвязи. Синтагматическая характеристика лексических единиц основывается на понятии позиции. Позиция – это положение лексической единицы в тексте по отношению к другим словам, образующим классы семантически однородных единиц. Лексическая единица обладает множеством позиций и сочетается со словами разных семантических классов. Позиции бывают совместимыми и несовместимыми для той или иной лексической единицы. Позиции *poppy field* and *cornfield* – совместимы для лексико-семантического варианта, так как в них реализуется одно и то же значение существительного. Напротив, позиции *cornfield* – *football field* несовместимы для одного лексико-семантического варианта, поскольку в них выступают разные значения, соответствующие различным лексико-семантическим вариантам слова: *field (space)* – *field (sport)*, но совместимы для всего слова в целом. Парадигматические свойства лексических единиц рассматриваются в их оппозициях. Оппозиция – это содержательное противопоставление единицы другим семантически однородным лексическим единицам внутри определённой парадигмы [1].

Синтагматические и парадигматические свойства лексических единиц являются их взаимно дополняющими характеристиками. В отличие от языковых единиц, носящих преимущественно парадигматический характер или только синтагматический, слово рассматривается как единица, которой присущи и те и другие связи, что отражается на организации процесса формирования лексических навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошапкина, В. А. Современный русский язык / Белошапкина В. А., Брызгунова Е. А., Земская Е. А. и др.; под ред. Белошапкиной В. А. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.

И. А. ХОДАСЕВИЧ

Республика Беларусь, Минск, Минский государственный лингвистический университет

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО УСТНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Развитие цифровых способов коммуникации посредством использования разнообразных мобильных приложений в сети Интернет влияет не только на организацию досуга и профессиональной деятельности миллионов людей во всем мире, но и создает условия для дальнейшего развития дистанционного обучения, в том числе иностранным языкам. В свою очередь, совершенствование

цифровых технологий, применяемых в языковом образовании, обуславливает необходимость изучения факторов, влияющих на продуктивность устного речевого взаимодействия студентов в условиях дистанционного обучения.

В дистанционном обучении взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем осуществляется на расстоянии посредством использования специфических интернет-технологий или иных средств, предполагающих интерактивность [1]. Выделяют синхронную и асинхронную модели дистанционного обучения [2; 3], где в качестве одной из форм организации синхронного дистанционного обучения выступает дистанционное учебное занятие. Дистанционное учебное занятие (ДУЗ) реализуется в оболочке синхронных интернет-платформ с использованием электронных образовательных ресурсов и направлено, в нашем случае, на овладение студентами иностранным языком.

Отметим, что для ДУЗ характерны формально-структурные признаки виртуальной среды (дистантность, виртуальность, опосредованность электронным каналом общения, гипертекстовость и мультимедиаальность предъявления информации) [4], а также дифференциальные признаки самого дистанционного занятия (исключительно цифровое и преимущественно мультимедиаальное предъявление учебной информации обучающимся, отсутствие непосредственного зрительного контакта между собеседниками в устном речевом взаимодействии, гибридность интеракции как сочетания устного и письменного каналов взаимодействия, наличие дополнительного виртуального учебного пространства) [5].

В силу специфических условий протекания ДУЗ осуществление студентами устного общения на изучаемом иностранном языке затруднено либо вовсе невозможно, в связи с чем возрастает значимость дистанционного устного речевого взаимодействия обучающихся. Дистанционное устное речевое взаимодействие (УРВ) предполагает компьютерно-опосредованное синхронное речевое взаимодействие студентов в гибридной устно-письменной форме, осуществляемое вербальными и, частично, невербальными средствами изучаемого иностранного языка, и протекающее на дистанционном учебном занятии [6].

В условиях естественной коммуникации восприятие собеседниками друг друга имеет полисенсорную природу, что способствует формированию наиболее полного и адекватного образа коммуникативного партнера по различным характеристикам (пол, возраст, состояние здоровья, национальная и социальная принадлежность и т.д.) [7], и влияет на выбор речевых средств, используемых в речевом взаимодействии. В виртуальном пространстве ДУЗ студенты воспринимают друг друга исключительно визуально и / или акустически, в связи с чем построение адекватного образа коммуникативного партнера может вызывать у обучающихся значительные затруднения, привести к эмоциональному и психологическому напряжению в процессе осуществления ими дистанционного УРВ, что отрицательно сказывается на продуктивности совместной речевой деятельности [8]. В связи с этим преподавателю необходимо предусмотреть вовлечение студентов в продуктивное речевое взаимодействие на изучаемом иностранном языке с другими обучающимися.

Под продуктивным речевым взаимодействием понимают целенаправленное речевое взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем, которое протекает в условиях ДУЗ, реализуется вербальными и частично невербальными средствами изучаемого языка, и направлено на достижение взаимо-

положительного результата, выражающегося в установлении атмосферы коммуникативного комфорта для всех участников УРВ [9, 10].

К факторам, оказывающим влияние на продуктивность дистанционного УРВ, относятся характер активности речевых партнеров, выдвигаемые собеседниками совместные цели УРВ, взаимная ответственность участников дистанционного УРВ за результат речевого взаимодействия и их межличностные отношения [11]. Рассматривая *характер активности речевых партнеров* отметим, что в дистанционном УРВ студенты выступают в качестве виртуальных языковых личностей и могут демонстрировать в качестве типов речевого поведения коммуникационную субперсональность (пассивность зависимость от других участников УРВ), коммуникационную гиперперсональность (доминирование, подавление речевой инициативы собеседника) или коммуникационную интерперсональность, выражающуюся в гибком нейтральном речевом поведении [12]. Проявление обучающимися коммуникационной субперсональности и гиперперсональности представляет собой непродуктивный тип речевого поведения, поскольку препятствует реализации равноправного речевого партнерства собеседников. В связи с этим в процессе организации дистанционного УРВ преподавателю следует создать условия для проявления обучающимися коммуникационной интерперсональности, выражающейся в своевременной передаче речевой инициативы собеседнику и соблюдением пропорциональности речевых вкладов каждого участника речевого взаимодействия.

Совместная разработка и выдвижение дальних и ближних целей УРВ также представляет собой один из факторов, влияющих на продуктивность дистанционной речевой интеракции. Так, непродуктивное речевое взаимодействие собеседников характеризуется выдвижением только «ближних» целей, выражающихся, например, в перехвате и удержании речевой инициативы в ущерб остальным участникам речевого взаимодействия. С целью повышения продуктивности дистанционного УРВ преподаватель может установить студентам минимальные и/или максимальные временные рамки для высказываний. Это позволит стимулировать малоактивных студентов к увеличению времени и объема высказывания, соблюсти право каждого студента на речевую инициативу, обеспечить пропорциональность речевых вкладов каждого участника дистанционного УРВ.

Следует отметить, что в дистанционном УРВ «дальней» совместной целью собеседников является формирование положительного эмоционального настроения, поэтому особое внимание со стороны преподавателя и обучающихся необходимо уделить использованию речевых средств, позволяющих собеседникам продемонстрировать приветливость и доброжелательность по отношению друг к другу. Установление атмосферы коммуникативного комфорта зависит и от того, какой тип речевого акта выбирают собеседники в УРВ. Так, например, директивные речевые акты в немецком языке используются значительно реже директивов в русском языке, и заменяются вежливыми просьбами, советами или рекомендациями [13]. Учет в дистанционном УРВ подобных социокультурных особенностей оформления просьб, распоряжений, обращений к собеседнику на изучаемом иностранном языке будет способствовать формированию у студентов *солидарной взаимответственности* за результат совместной речевой деятельности.

Продуктивность дистанционного УРВ определяется также *характером взаимоотношений* его участников, поскольку эмоции представляют собой регулятор УРВ, определяя выбор типа речевого поведения [14]. Для регуляции взаимоотношений обучающихся и формирования у них адекватного образа партнера по дистанционному УРВ следует осуществлять обратную связь [11]. Обратная связь повышает продуктивность речевого взаимодействия за счет приспособления и адаптации собеседников друг к другу, способствует формированию эмоций доброжелательности, взаимоуважения, солидарности с собеседником. Использование эмотиконов (инструмент «Быстрые реакции» оболочки синхронных интернет-платформ) с целью коммуникативной и эмоциональной поддержки обучающихся со стороны друг друга также может способствовать верной интерпретации коммуникативного намерения говорящего в дистанционном УРВ.

Таким образом, продуктивность дистанционного устного речевого взаимодействия студентов обеспечивается за счет учета характера активности собеседников и выдвигаемых ими совместных целей в речевом взаимодействии, взаимной ответственности обучающихся за результат речевой интеракции, а также межличностных отношений собеседников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
2. Хуторской, А. В. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2019. – 608 с.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова ; под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. – М. : Юрайт, 2020. – 194 с.
4. Галичкина, Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. Н. Галичкина. – Астрахань, 2001. – 212 л.
5. Латипова, А. И. Лингвистическая специфика интернет-дискурса в разносистемных языках (на материале английского, русского и турецкого языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. И. Латипова. – Нальчик, 2020. – 172 л.
6. Ходасевич, И. А. Лингвопрагматические аспекты устного речевого взаимодействия студентов в условиях дистанционного учебного занятия по немецкому языку как второму иностранному / И. А. Ходасевич // Вестник МГЛУ. Серия 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск : МГЛУ, 2022. – № 1 (41). – С. 88-95.
7. Морозов, В. П. Невербальная коммуникация : экспериментально-психологические исследования / В. П. Морозов ; Российская акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – 526 с.
8. Психология ведения переговоров : учеб. пособие для вузов / Л. В. Матвеева, Д. М. Крюкова, М. Р. Гараева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 121 с.
9. Кудряшова, А. А. Формирование умений учебно-речевого взаимодействия при обучении устному иноязычному общению младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. А. Кудряшова. – Киров, 2016. – 187 л.
10. Селимханов, М. С. Организация продуктивного сотрудничества студентов как средства совершенствования их социального опыта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. С. Селимханов. – Грозный, 2021. – 205 л.
11. Логинова, В. В. Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Логинова. – Москва, 2011. – 519 л.

12. Барковіч, А. А. Метамоўная характарыстыка камп'ютарна-апасродкаванага дыскурсу : дыс. ... д-ра філал. навук : 10.02.19 / А. А. Барковіч. – Мінск, 2016. – 438 л.

13. Эзех, А. О. Коммуникативное смягчение в директивных речевых актах (на материале русско- и немецкоязычного диалогического дискурса) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А. О. Эзех. – Москва, 2018. – 147 л.

14. Молчанова, Н. В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Молчанова. – Кострома, 2005. – 163 л.

С. В. ТИСЕЦКИЙ

Республика Беларусь, Минск, Белорусский национальный технический университет

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ВОСПИТАННИКОВ КОЛЛЕДЖА

Сочетание педагогической и учебной деятельности с целью совершенствования интеллектуальной сферы воспитанников колледжа важно с позиции современной парадигмы образования [1].

Проблема диагностики интеллектуальных способностей далека от разрешения. К первым методам исследования способностей, с точки зрения применения, относятся: изучение истории развития, биографий известных творческих (талантливых, гениальных) личностей, анализ их деятельности и продуктов этой деятельности. Исследователи пришли к выводу, что для объективного изучения способностей конкретного обучающегося требуется комплексная диагностика, включающая различные методы, направленные на составление целостного представления о его совершенствовании.

Важным компонентом интеллектуально-развивающего обучения является своевременная диагностика интеллектуальной сферы. Сущность интеллектуально-развивающего обучения заключается в ориентации образовательного процесса на обогащение интеллектуальной сферы обучающихся, развитие их самообразовательной компетентности [2].

Характеристика интеллектуальной сферы включает такое огромное количество описаний компонентов, свойств и качеств психики, что для эффективного развития этой сферы требуется комплексный подход. Причем такой подход выражается не только в использовании сочетаний педагогических средств (содержания, методов и приемов, форм, девайсов и пр.), но и сочетаний внешних и внутренних стимулов активизации этой сферы.

Интегральной диагностики, которая отражала бы общее представление об уровне развития интеллектуальной сферы обучающегося, не создано. Однако имеются многочисленные тесты, определяющие степень развития того или иного компонента интеллектуальной сферы.

Чтобы развить у обучающихся интеллектуальную сферу, необходимо уметь диагностировать уровень развития тех или иных компонентов, ее составляющих. Для этого существуют средства психологической и педагогической диагностики. В процессе обучения непосредственно применяется педагогическая диагностика, а в специальных лабораторных условиях, или во внеучебное время – психологическая. Выявление степени развития отдельных составляющих

интеллектуальной сферы позволяет научно обоснованно осуществлять индивидуальный подход к её развитию.

Одним из познавательных свойств интеллектуальной сферы учащегося является внимание. Используемые традиционно приемы усиления внимания учащихся (постукивание по столу, изменение интонации, усиление громкости звука, риторические вопросы и др.), как правило, срабатывают, но лишь если они оказались уместными. Большую пользу для активизации внимания (и непроизвольного, и произвольного) имеют другие способы – создание проблемной ситуации, сочетание методов проблемного обучения (диалогический, исследовательский, эвристический и др.) и организация проектной деятельности, информационно-коммуникационные технологии [1].

Установлено, что в интеллектуальной сфере внимание выступает как простая форма исследовательской активности, составляющей ядро целостной системы познавательных процессов. Внимание лежит в основе познавательного и творческого мышления, проявлением его может служить точное воспроизведение готовых знаний, самостоятельный отбор информации, умение выделять объект внимания, работать в заданном темпе, переключать внимание при смене деятельности, увлечённость [1].

Мышление рождается и развивается при необходимости преодоления затруднений средствами интеллекта. Эти затруднения и получили название проблемной ситуации, являющейся главным и исходным понятием проблемного обучения [3]. Проблемная ситуация – это определённое психическое состояние, интеллектуальное затруднение субъекта, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готового решения, и которое требует усвоения новых знаний и способов деятельности; противоречие (конфликт) между знанием (прошлым опытом) и незнанием, как объяснить новые явления [3].

В системе среднего специального образования Республики Беларусь при освоении в колледжах практических навыков используется дисциплина «Производственное обучение». Характер и степень активности учащихся могут быть различными, но процесс обучения не состоится, если учащиеся будут пассивны. К активным методам обучения в данном случае относятся: решение производственно-технических задач; принятий решений в различных производственных ситуациях; освоение высокопроизводительных приёмов и способов работы.

При проблемном обучении знания не даются в готовом виде, а приобретаются посредством самостоятельной поисковой деятельности учащихся, решения различного рода познавательных задач, а преподаватель (мастер производственного обучения) лишь координирует эту деятельность. Учебная ситуация становится проблемной, если ставит учащегося в затруднение вследствие невозможности решения учебной задачи репродуктивным методом. Такая ситуация обязательно предполагает активизацию мышления учащегося по достраиванию смысловой структуры действия [4].

Уровни познавательной активности, характерные для урока производственного обучения выделил Г. И. Ажикин: решение упражнений с предварительным разбором их с мастером производственного обучения; самостоятельное выполнение работ по технологическим картам, образцам; выполнение работ по собственной разработанной технической документацией (чертежи, карты) самостоятельно. Важно, чтобы деятельность не сводилась к выполнению задания

по образцу, а была интеллектуальной, развивала мыслительные способности учащегося, его познавательную самостоятельность и творческую активность. Как только подлежащий усвоению материал вызывает интерес у учащихся, обучение становится привлекательным и эффективным [5].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
2. Сагдеева, Г. С. Диагностика интеллектуальной сферы как важный компонент интеллектуально-развивающего обучения / Г. С. Сагдеева // Актуал. вопр. соврем. науки. – 2010. – № 12. – С. 194–199.
3. Тахтамышева, Г. Ч. Методология. Технологии. Инновации / Г. Ч. Тахтамышева // Современный урок. – 2019. – № 2. – 78 с.
4. Славинская, О. В. Методика производственного обучения : учеб.-метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)», направление специальности 1-08 01 01-02 «Профессиональное обучение (радиоэлектроника)» / О. В. Славинская. – Минск : МГВРК, 2015. – 254 с.
5. Акимова, Е. А. Повышение эффективности учебной деятельности учащихся на основе организации самостоятельной работы в процессе изучения дисциплины «Инженерная графика» / Е. А. Акимова // Междунар. науч. конф. «Инновации в образовании», Гродно, 14-15 марта 2017 г. / Гродно; редкол.: В. П. Тарантей [и др.]. – Гродно, 2017. – С. 167–170.

П. Н. РЕЗЬКО, М. А. РОВНЕЙКО

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

THE IMPACT OF THE SOUND FACTOR ON CONSUMER BEHAVIOUR

Neuromarketing is a modern innovative and effective marketing direction [1]. It's a set of methods of psychological influence on consumer behavior through the channels of sensory perception (sight, hearing, smell, touch, taste). The founder of sensory marketing is M. Lindstrom [2].

One of the tools of sensory marketing is the impact on the consumer by means of sound. As you know, music and sounds have a significant impact on a person, his mood and emotional state. If the melody was chosen correctly and applied at the right moment, it can change the train of thought, the view on this or that situation, problem. As a result, the further actions of a person would be completely different if music did not help him. The result of the impact of sounds on the human psyche is obvious. Therefore, the musical design of the outlet plays an important role in the psychological stimulation of the consumer. Scientists have proven that in the presence of two identical outlets with a similar product range, most buyers choose exactly the store in the trading floor of which a pleasant melody plays. This means that in the process of making a purchase decision, the buyer wants to be in a pleasant atmosphere that will allow him to relax, distract from his current affairs and focus on shopping. From this it becomes clear that the music in the store should be played not only for the purpose that absolute silence is not felt, but also because the melody can have a significant impact on the consumer's subconscious. In that situation, when the buyer came to the outlet in

a sad mood, but the musical design of the store was able to successfully cheer him up, he will make purchases there with great pleasure and desire. In addition, the correct musical arrangement of the outlet will not only serve as an incentive for sales growth, but will also form certain associations with the brand. Thus, with the help of music, the consumer can communicate information about the brand, about the proposed product range, and save the associations that have arisen in long-term memory.

When musically designing outlets, the seller takes into account such a factor as the number of people in the store at the moment. The more shoppers on the floor, the more rhythmic the music is played, which encourages consumers to move faster, shopping faster. If there are few people in the store, then calm music plays to keep their attention, make them stay in the outlet for a longer time, choose a few more products.

In addition, music also depends on the time of day. This means that a calmer tune is played in the morning, since there are few buyers, and besides, after a night's sleep, they do not want to abruptly and quickly switch to something rhythmic. At lunchtime, music with a higher rhythm is played, since at this time people go out of their offices for a short time to rest, they are already fully cheered up, active and energetic, so a slow soothing melody is inappropriate at such a time.

The consumer feels uncomfortable if the music played at the point of sale does not correspond to his preferences. It takes into account the fact that musical tastes differ not only among consumers of different age categories, but also among different sexes (female and male). Neutral abstract music is a compromise that can bring positive results later.

In addition, the volume of the played melody is taken into account. At the same time, it is taken into account that too loud, sharp and piercing sound will repel customers, forcing them to leave the outlet faster. The musical accompaniment is aimed at creating comfortable conditions for being in the store, therefore, with proper composition, the melody sounds quietly, quietly and at some distance from the customers, so as not to cause them discomfort.

The main role in determining the musical design of the outlet is played by the product range. For example, if it's a designer clothing store, it will never play the same tune as the supermarket. What's more, the gender factor is also taken into account, and therefore the music in car dealerships is different from the soundtracks played in women's clothing stores.

When the question arises of the need for competent musical design of the store, you must be guided by the following rules:

- for car dealerships, elite beauty salons, as well as for shops of expensive alcoholic beverages, the most suitable are classical melodies with a measured tempo (about 60 beats per minute);

- stores that sell clothes at affordable prices are suitable for energetic modern music (about 90-100 beats per minute);

- in outlets where clothing for teenagers is sold, it would be rational to use such a musical direction as hip-hop;

- shops where natural cosmetics are offered to the attention of consumers, it is necessary to opt for a new age melody;

- as a rule, hits of Russian-language songs are not played in retail outlets for the reason that buyers subconsciously begin to listen to the words, their attention is scattered, therefore, they are distracted from the product;

- in retail outlets, a sharp transition from the music itself to recitative is not used, since, according to studies, the rapid transition in tonality causes negative emotions in most consumers;

- in the event that it is a large shopping center, then the creation of its own musical design in each department will negatively affect the emotional state of the buyer;

- consumers of the older age category often prefer to purchase goods without special sound accompaniment.

It should be noted that playing classical music in retail outlets is undeservedly underestimated and is not the most common tool for psychological stimulation of the consumer. In fact, the influence of classical music on the client is effective: it allows you to relax and get distracted from extraneous matters. It should be noted that a large number of buyers associate such music with luxury, wealth, style and aristocracy, which can successfully complement the image of the brand.

Thus, the musical accompaniment of the store has the following positive impact: creates an individual style, atmosphere and perception of the brand; improves the mood of employees of the trading floor and customers; helps to increase consumer loyalty; stimulates an increase in the number of regular customers.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трайндл, А. Нейромаркетинг. Визуализация эмоций / А. Трайндл. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2011. – 115 с.

2. Lindstrom, M. Buyology: Truth and Lies about Why We Buy / M. Lindstrom. – New York, Currency, 2010. – 272 p.

В. И. РАХУБА

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЦЕПТИВНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Задачей высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов, поскольку в нынешних условиях общество предъявляет все более строгие требования к качеству образования и профессиональным компетенциям современного специалиста. Такой специалист должен не столько обладать знаниями в определенной узкой области, сколько должен быть конкурентоспособным на рынке труда, свободно владеть своей профессией и ориентироваться в смежных областях, быть готовым к деятельности и профессиональному росту, обладать социальной и профессиональной мобильностью, быть способным «к адаптации в изменяющихся социально-экономических условиях» [1, с. 5].

Чтобы соответствовать современным требованиям, специалисту необходимо ориентироваться в возрастающем потоке информации на иностранном языке, стремиться обновлять и расширять свои знания и творчески их использовать в своей профессиональной деятельности. Поэтому обучение специальности через язык является важным моментом профессиональной подготовки специалиста в условиях неязыкового вуза.

Целью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является выработка у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволяла бы будущему специалисту «осуществлять коммуникацию на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [2].

Иноязычная коммуникативная компетенция включает три аспекта: лингвистический, социолингвистический и прагматический.

Будучи элементом лингвистической компетенции, лексическая компетенция постоянно находится в поле зрения преподавателей иностранного языка, поскольку «именно с накопления лексического запаса, с обогащения словаря обучаемых начинается овладение ими иноязычной речью» [3, с. 44].

Степень сформированности лексической компетенции зависит от того, насколько выработан у обучаемых лексический навык, который понимается как «автоматизированное восприятие и ассоциирование» лексической единицы «со значением в рецептивной речи (аудирование и чтение)» [4, с. 19].

Исследователями сформулированы принципы, в соответствии с которыми осуществляется формирование лексических навыков: единство обучения лексике и речевой деятельности, интегрирование иностранного языка и специальности, тематическая обусловленность, верификация ментальных компонентов в содержании обучения лексике, учет дидактико-психологических особенностей обучения и аудитории и обучаемых [5].

Формирование иноязычной речевой лексической компетенции основывается на лексических знаниях, речевых лексических навыках, речевых умениях, личном языковом и речевом опыте обучаемых воспринимать на основе учета контекста, усваивать и использовать лексикон в своей будущей профессиональной деятельности. Исследователи отмечают, что формирование рецептивных лексических навыков в профессионально ориентированном чтении включает навыки «по восприятию и семантизации профессиональных терминов... по поиску, восприятию и пониманию логико-семантических связей... ключевых слов, выраженных терминами» [6, с. 92].

А. Н. Шамов особо отмечает, что формирование лексических навыков должно происходить не только во взаимодействии между собой, но и во взаимодействии с грамматическими и фонетическими, также интеллектуальными навыками [7, с. 305].

Формирование лексической компетенции будущего специалиста осуществляется через систему упражнений, которые являются «структурной единицей методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе» [6, с. 92].

Поскольку лексика является важнейшим компонентом, лежит в основе каждого вида речевой деятельности и является важной предпосылкой развития речевых умений, то задачей преподавателя иностранного языка является формирование и расширение словарного запаса студентов. Преподаватель должен стремиться развить у них способность почти что автоматически употреблять лексические единицы в соответствии с речевыми ситуациями, что по сути и составляет сформированный лексический навык.

По мнению Д. П. Морозова упражнения для обучения чтению нацелены на «совершенствование прогностических умений, введение в долговременную

память эталонов... разных уровней, тренировку и формирование навыков перекодирования фактологической и смысловой информации в тексте» [8, с. 163].

Предлагаемые задания должны быть связаны с этапами работы над текстом. Так, на предтекстовом этапе выполняемые задания способствуют организации речемыслительной деятельности обучаемых, нацеливают их на восприятие содержания текста, помогают преодолеть языковые трудности.

При работе над текстовым материалом студентам могут быть предложены задания, которые предполагают структурно-смысловой анализ текста, его переосмысление, напр., определить смысловые опорные пункты, выявить смысловые связи, лаконично сформулировать основную мысль текста, разбить текст на смысловые части и озаглавить их, составить план текста, подобрать подходящие иллюстрации к тексту в виде схем, графиков и др.

Среди упражнений, направленных на формирование лексических навыков рецептивного характера, можно выделить следующие: найти в тексте слова, относящиеся к определенному типу (напр., синонимическому / антонимическому ряду, словообразовательной модели); сгруппировать лексические единицы по указанному признаку; подобрать синонимы \ антонимы к определенным словам; определить значение слов, образованных по определенной модели; догадаться о значениях интернациональных слов; завершить фразу по образцу; придумать предложения с предложенными существительными, глаголами, прилагательными; составить сочетания из данных слов; закончить фразу на основе множественного выбора; заполнить пропуски подходящими по смыслу словами и словосочетаниями; расширить предложение, употребляя новые слова.

Для того, чтобы соответствовать требованиям нормативных документов в отношении уровня иноязычной подготовки, студенты должны научиться читать иноязычную литературу, которая способствует решению коммуникативных задач в сфере учебно-профессионального общения в соответствии с профилем обучения.

Успешное развитие рецептивных лексических навыков у студентов происходит тогда, когда преподавателем применяются разнообразные методические приемы, а на занятиях используются интересные учебные текстовые материалы, подобранные на основе учета принципов ситуативности, аутентичности, профессиональной значимости и информативности.

Последовательная реализация системы упражнений по развитию лексических навыков на основе работы с учебным текстом является той основой, которая позволяет развивать рецептивные лексические навыки, помогает каждому студенту сформировать профессионально-ориентированный лексикон.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солодянкина, О. В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): Учебное пособие / О. В. Солодянкина, – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – 70 с.
2. ОСВО 1-25 01 07-2021. Высшее образование. I ступень. // Постановление Министерства образования Республики Беларусь. 09.02.2022. № 24.
3. Павлова, Л. П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза / Л.П. Павлова // Инновационные образовательные технологии. – 2011.– № 2. – С. 44.

4. Шамов, А. Н. Лексические навыки и устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. – ИЯШ. – 2007. – № 4. – С. 19.
5. Турова, О.В. Иноязычная лексическая компетенция как компонент подготовки будущих специалистов неязыкового вуза / О. В. Турова // Идеи. Поиски. Решения : материалы VII Междунар. науч. практ. конф. (г. Минск, 25 ноября 2014 г.). – Мн.: БГУ, 2015. – С.131-139.
6. Серова, Т. С., Чайникова, Г. Р. Система упражнений для развития лексической компетенции // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 91 – 97.
7. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: базовый курс немецкого языка : дис. ... докт. пед. н.: 13.00.02. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова 2005. – 537 с.
8. Морозов, Д.П. Формирование умений иноязычного чтения студентов неязыкового вуза / Морозов Д.П. // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием, 24 апреля 2018 года / Под ред. М.В. Золотовой. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. И. Лобачевского, 2018. – С. 161 – 165.

Л. Н. ШПУДЕЙКО

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛОЖЕНИЙ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В настоящее время в процесс обучения иностранному языку активно внедряются когнитивные и коммуникативные технологии, т.к. коммуникативно и когнитивно направленное занятие предполагает формирование системы определенных знаний, навыков и умений, предоставляет возможность формирования конкретных компетенций с акцентом на учёт закономерностей познавательного процесса при овладении иностранным языком и особенностей интеллектуально-эмоциональной деятельности студентов.

В своё время выдающийся советский психолог Л. С. Выготский пришел к мнению, что всё обучение строится на процессах осознания и овладения [1]. Две стороны процесса иноязычного обучения неразрывны и отражают единство одинаково важных функций, свойственных человеку: речи и мышления. Язык является как инструментом общения, так и инструментом познания. Данное положение согласуется с общим пониманием сути коммуникативной компетенции человека как знаний, представлений о языке, и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере. Эти две стороны обучения языку сегодня в методике иностранных языков воспринимаются как равнозначно важные процессы, поэтому в современных условиях коммуникативно-когнитивный подход признается ведущим в области обучения иностранным языкам.

Усиление когнитивной составляющей в реализации обучения иностранному языку предполагает придание ему осмысленности, целенаправленности в отношении разработки учебного занятия, его этапов, конкретных заданий и содержания. Когнитивный подход к изучению иностранного языка позволяет упорядочивать теоретические, лингвокультурологические знания, развивать познавательные возможности обучающихся.

Актуальность данной темы обусловлена современными требованиями к подготовке специалистов, когнитивным аспектом цели обучения иностранному языку, связанным с мышлением и познавательными процессами, что находит отражение в положениях и требованиях образовательных стандартов высшего образования и в учебных программах по дисциплине «Иностранный язык», составляемых на их основе, а также связано с психологическими особенностями современных обучающихся, которые способны осваивать большие объемы информации, эффективно воспринимают краткую и наглядную информацию, отдают предпочтение лаконичным формам визуализации, уделяют большое внимание саморазвитию и самосовершенствованию [2].

Цель обучения иностранному языку в высшей школе заключается в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, которая предполагает совершенствование навыков и умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности на иностранном языке, а формирование универсальных и базовых профессиональных компетенций предусматривает владение культурой мышления, способностью воспринимать, анализировать, оценивать и использовать полученные научно-популярные сведения и научную информацию при решении задач профессиональной деятельности, обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Обучающиеся должны обладать развитым логическим, критическим и творческим мышлением, уметь структурировать большие объемы информации и обладать умением учиться, которое на сегодняшний день является одним из приоритетных. Речь идет о значении когнитивного обучения, основанного на методах и дидактических способах, направленных на развитие рефлексивной мыслительной деятельности учащихся в процессе познания, не на поглощение информации, а на осознанное постижение внутренних отношений исследуемых явлений, которые побуждают к исследовательскому мышлению, повышают концентрацию ментальной активности.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез под когнитивным аспектом понимают формирование умений и навыков творческого, экономного и целенаправленного использования рациональных приемов овладения иностранными языками [3].

По мнению Л. И. Карповой, когнитивный подход в методике опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащиеся являются активными участниками процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя. Э. Лоарер и М. Юто считают, что основная цель всех методов когнитивного обучения заключается в развитии интеллекта, всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям [3].

Л. В. Ахметова отмечает, что методы когнитивного обучения отличаются три основных взаимосвязанных процесса: 1. Мышление-действие, т.е. постановка вопроса, решение проблем в сочетании с разработкой плана действий, поиск оптимальных способов решения задачи. 2. Мышление-размышление, которое подразумевает понимание проблемы, сбор необходимой информации, выдвижение идей, построение гипотез, рассуждение, умозаключение. 3. Рефлексивное мышление, т.е. понимание своей способности выполнить определенную задачу, формирующееся на фоне адекватной самооценки, самостоятельный выбор способов достижения цели и оценка их эффективности [3].

Следует отметить, что теория когнитивного обучения была разработана Дж. Миллером, Г. Саймоном, А. Ньюэллом, Н. Хомским, получила развитие в исследованиях когнитивных психологов Дж. Честейна и Дж. Кэрролла [1]. Согласно этой теории обучение признается целостным, и применительно к иностранному языку осуществляется следующим образом: фонемы изучаются перед словами, слова – перед фразами, простые предложения – перед сложными. Обучаемым предлагается самостоятельно выводить грамматические правила, прибегая к дедуктивным методам. В рамках данной теории действует правило «предъявления–практики–производства собственного высказывания». Это означает, что сначала языковой материал объясняется с точки зрения формы и функций, затем его подвергают тренировке, автоматизации, а конечной целью является использование языкового феномена в собственной речи обучаемого.

Принцип уровневого подхода приобретает важное значение по отношению к изучению функционирования языка как средства общения, формирующего лингвистические, коммуникативные и культурологические компетенции. Первый уровень формирования когнитивных навыков иноязычного обучения подразумевает формирование лексических, грамматических и речевых навыков в качестве базовых знаний на первом этапе обучения иностранному языку. Второй уровень предполагает совершенствование творческой активности студентов в реализации индивидуального подхода и интенсификации когнитивных способностей на третьем этапе иноязычного обучения, направленного на формирование коммуникативных и межкультурных компетенций [1].

Процесс создания когнитивного образа языкового явления также проходит несколько этапов. На первом этапе концептуализации обучающийся испытывает потребность в обширной и разнообразной информации о слове как будущей ориентировочной основе для действия с ним. Главный акцент делается на осознании языковых особенностей иностранного слова в сопоставлении с родным. После создания образа слова и накопления определённой информации о нём наступает этап интериоризации. Суть данного этапа сводится к постепенному развитию умения употреблять новую лексику, её запоминанию, переводу на уровень долговременной памяти. На этапе тренировки происходит создание ассоциативных связей у введенного слова. Созданный ранее когнитивный образ становится более прочным благодаря языковой и речевой деятельности и внедрению сформированного образа.

Эта общая схема когнитивной деятельности человека при овладении иностранным языком реализуется индивидуально, поскольку когнитивные процессы обладают не только универсальными признаками, но и индивидуальными свойствами, характеризующими познавательную манеру отдельного человека.

На практике когнитивный подход означает, что преподаватель должен обеспечить прохождение обучающимся естественных стадий познавательного процесса, что включает в себя анализ или припоминание предшествующих знаний; наблюдение нового; постановку задачи; выдвижение гипотезы; закрепление нового знания и его экспериментальное использование; коррекцию.

При обучении на основе когнитивного подхода рекомендуется руководствоваться принципами сопоставления и учета особенностей родного языка и иностранного; развивать мышление средствами иностранного языка, развивать механизмы операций анализа, синтеза, индукции, дедукции; работать с такими процессами памяти, как запоминание, сохранение информации, узнавание

и воспроизведение; работать с восприятием, используя схемы, алгоритмы и таблицы, подчеркивание, выделение жирным шрифтом, намеренное многократное использование языкового явления в разных видах речевой деятельности; поддерживать внимание за счет разнообразных способов подачи материала; задействовать приемы мнемотехники при обучении лексике; обеспечивать практическую направленность обучения, индивидуальный подход; параллельное овладение видами речевой деятельности (аудированием, чтением, письмом, говорением); контроль за усвоением материала всеми обучающимися.

Сторонники когнитивных методов обучения предлагают различать сознательное пассивное обучение и подсознательное активное изучение иностранного языка, отдавая приоритет последнему. По их мнению, если обучающийся выполняет одно или два вида речевой деятельности на занятии, он занимается осознанным пассивным обучением. Если же студент одновременно выполняет три и более действия, он занимается подсознательным активным обучением, т.к. в этой ситуации осуществляется мультисенсорное обучение, при котором задействуются все органы чувств, что обеспечивает запоминание большего объема информации, поскольку активизируется параллельная работа левого и правого мозговых полушарий.

Также одним из эффективных когнитивных методов, который отвечает вышеназванным требованиям и связан с когнитивной визуализацией, является составление концептуальных карт, или концепт-карт. По мнению А. А. Шмаревой и Т. А. Сыриной, «суть когнитивной визуализации заключается в смещении акцента с иллюстративной функции в обучении на развитие познавательных способностей и критического мышления» [1;3]. Она важна для представления больших объемов информации в краткой, логически выстроенной, схематической форме, способствующей ее пониманию и дальнейшему запоминанию. Концептуальная карта помогает осознанному осмыслению изучаемого и представляет собой иерархическую пирамиду, вершину которой занимает общая идея или концепт, который раскрывается конкретными, уточняющими понятиями второго, третьего порядка и т. д., взаимосвязи между которыми отображаются при помощи связующих слов или фраз.

Таким образом, когнитивность подразумевает использование закономерностей формирования сознания индивида и мыслительных процессов (восприятия, мышления, познания, понимания и объяснения) в процессе коммуникативно-познавательной деятельности [4], основными из которых являются единство языка и мышления, восприятие и преломление реального мира в сознании субъекта и фиксирование его в языке в виде понятий, представлений, образов и моделей; эквивалентность явлений языка определенной системе концептов, посредством которой поток информации из окружающего мира воспринимается, структурируется, классифицируется и интерпретируется.

Когнитивные методы обучения относятся к активным, основываются на научно-теоретических доктринах и обладают существенным учебным и воспитательным потенциалом, что соответствует требованиям образовательных стандартов высшего обучения, которые предусматривают сформированность у выпускников определенных универсальных и базовых профессиональных компетенций, касающихся системного и критического мышления, информационно-аналитической деятельности, самоорганизации и саморазвития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Третьякова, Г. В. Когнитивный подход в обучении иностранному языку как мотивационный инструмент для студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku-kak-motivatsionnyy-instrument-dlya-studentov/viewer> – Дата доступа : 18.11.22.
2. Шмараева, А. А. Концептуальные карты как метод когнитивного обучения на занятиях по иностранному языку в высшей школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-karty-kak-metod-kognitivnogo-obucheniya-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole/viewer> — Дата доступа : 18.11.22.
3. Сырина, Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnost-ponyatiya-i-ego-rol-vobuchanii-yazyku> — Дата доступа : 21.11.22.
4. Авилкина, Ж. Н. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kognitivnom-podhode-v-obuchanii-inostrannym-yazykam/viewer> — Дата доступа : 21.11.22.

М. В. БОРУШКО

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время дистанционная форма обучения становится все более популярной. Этому способствуют различные причины. Во-первых, в условиях пандемии коронавируса актуализировался вопрос продолжения очного обучения дистанционным способом. Во-вторых, развитие информационных технологий делает такую форму обучения удобной и привлекательной не только для учащейся молодежи, но и работающих граждан всех возрастов и с разными физическими возможностями, желающих продолжать обучаться самостоятельно. В-третьих, современные онлайн-платформы предоставляют преподавателям неограниченный арсенал возможностей для создания собственных авторских курсов, которые можно с легкостью интегрировать в традиционный процесс обучения.

Большинство передовых вузов мира активно внедряют онлайн-курсы в свои образовательные программы. Таким образом, онлайн-обучение из альтернативной формы обучения трансформируется в важную часть традиционного образования, предоставляя отличную возможность получить новые знания и освежить старые. Сегодня средняя и высшая школы быстро и необратимо меняются. Вместо деревянной доски – интерактивные панели, вместо учебников – планшеты, вместо учительских конспектов – готовые учебно-методические комплексы и базы учебных материалов, вместо дневников и классных журналов – их электронные аналоги. Замена части уроков и лекций самостоятельной работой с онлайн-курсами является гармоничным продолжением глобального тренда. Надо признать, мир все больше уходит в цифру, а образование становится частью современной цифровой среды. По данным платформы обучающих курсов Class Central [1], во всем мире количество слушателей, которые освоили хотя бы один онлайн-курс, неуклонно растет – с 30 миллионов в 2015 году

до 70 миллионов в 2017 году. Что же касается Беларуси, то в новом Кодексе об образовании [2] юридически закреплена дистанционная форма получения образования в Республике Беларусь. Под дистанционной понимается вид заочной формы получения образования преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий. В статье 16 новой редакции Кодекса об образовании прямо сказано о том, что образование в Беларуси может быть получено в дистанционной форме наряду с очной (дневной, вечерней), заочной формами и формой соискательства. Также уточнено определение дистанционной формы получения образования. Под ней Кодекс понимает обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся и взаимодействие обучающегося и педагогов на основе использования дистанционных образовательных технологий [2].

Система дистанционного обучения в Беларуси ещё только развивается, но абитуриенты проявляют к ней всё больший интерес. Дистанционное обучение в 2022 году предлагают три вуза Беларуси: Белорусский национальный технический университет, Полоцкий государственный университет и Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины [3]. Пока выбор специальностей с возможностью дистанционного обучения в данных вузах весьма ограничен. Но если спрос на них будет продолжать расти, то будет расширяться и набор специальностей.

В связи с пандемией многие вузы Беларуси основательно взялись за внедрение дистанционной формы обучения: функционируют системы удаленного компьютерного тестирования студентов, на страницах кафедр размещены учебно-методические материалы (презентации лекций, учебно-методические пособия и учебные материалы) и электронные учебно-методические комплексы, работают электронные каталоги библиотек. Во многих университетах технологии дистанционного обучения применяются как вспомогательные: в помощь студентам дневной и заочной формы и для переподготовки кадров. Например, в электронном хранилище находятся копии лекций, статей и книг, учебных программ, электронных учебных курсов и др.

Дистанционная форма образования предполагает общение преподавателя и студента на расстоянии. Обмен информацией происходит с помощью интернета, онлайн-сервисов. Учащийся может получить консультацию, необходимую литературу от преподавателя, послушать лекцию удаленно. Контроль знаний также проводится дистанционно: по видеосвязи или с помощью интерактивных программ тестирования. Однако сессия сдаётся в вузе. В конце курса выдаются диплом или сертификат в зависимости от программы и вуза.

Главными преимуществами дистанционного обучения являются учёба в любое время, в удобном месте и психологически комфортной атмосфере. Студент сам выбирает приемлемый для него темп занятий, благодаря чему может совмещать учёбу с другими делами. Дистанционное обучение отличается индивидуальным подходом к каждому обучаемому. Результат обучения в таком случае часто даже выше, чем у студентов-очников. А стоимость как правило гораздо ниже [3].

Однако у дистанционного обучения есть и свои минусы. Основную массу учебного материала приходится осваивать самостоятельно. Для этого требуются сила воли, дисциплина и навыки самоорганизации и самоконтроля. Университеты

требуют от студентов дистанционного обучения следовать установленному графику учебных занятий и итоговых аттестаций. Дистанционные программы не подходят для развития коммуникабельности и овладения профессиями, где необходимо много практики (например, медицина).

При онлайн-обучении обратная связь между студентом и преподавателем осуществляется с использованием видеоконференций, вебинаров, мессенджеров, электронной почты, многочисленных интерактивных инструментов. Успешные онлайн-курсы обрастают чатами в соцсетях, где слушатели могут создавать группы, общаться с преподавателями и друг с другом.

Хороший педагог стремится превратить студентов из пассивных получателей знаний в активных, заставить их мыслить самостоятельно, научить работать в команде и грамотно отстаивать свои идеи. Часто вокруг лучших онлайн-курсов формируются локальные сообщества слушателей и специалистов, которые помогают улучшать онлайн-курс, развивают методику преподавания дисциплины, устраивают дискуссии и делятся опытом.

Кстати, горизонтальные связи играют заметную роль в данном случае. Уже доказано, что сложные темы легче усвоить, когда их объясняет студент, который сам только что изучил этот материал. А «продвинутые» студенты получают уникальную возможность продуктивно пообщаться с единомышленниками. Особенно она важна для студентов из регионов. Ведь в оффлайн-формате у них зачастую нет возможности вести диалог с лучшими мотивированными студентами со всего мира.

На сегодняшний день доступны сотни как платных, так и бесплатных платформ для создания авторских курсов по различным предметам. Наиболее известными являются платформы Moodle, Ilias, MOOCs, LinkedIn Learning, Coursera, iSpringLearn, WebTutor, Teachbase, GetCourse, Антитренинги, Memberlux. Они предлагают сервисы на русском и иностранном языках, которые подойдут как для индивидуального тренинга, так и коллективного обучения. Их функционал отличается, но все они предоставляют возможность для создания интерактивных курсов, видеоуроков, тренажеров, обучающих игр, онлайн-тестов, скринкастов. Преподаватель имеет возможность разрабатывать для студентов индивидуальные маршруты развития и проверять успеваемость через статистику и отчеты.

Таким образом, благодаря современным информационным компьютерным технологиям роль дистанционного обучения в системе образования расширяется повсеместно, предоставляя безграничные возможности для студентов и преподавателей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Class Central [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.classcentral.com>. – Дата доступа: 10.11.2022.

2. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 27.01.2022. – № 2/2874.

3. Дистанционное обучение в Беларуси: вузы, специальности и условия поступления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adukar.com/by/company>. – Дата доступа: 10.11.2022.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Ю. А. ЗДРОНОК

Республика Беларусь, Минск, Белорусский национальный
технический университет

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современный тренд образования нацелен на формирование главного конкурентного преимущества профессионала в любой сфере деятельности – умения эффективно слушать, точно воспринимать и соответственно реагировать на однократно звучащую иностранную речь. Степень возлагаемой на преподавателя ответственности по подготовке специалиста в условиях существующей тенденции особенно возрастает, учитывая тот факт, что количество отводимых на изучение иностранного языка часов в неязыковом вузе существенно сократилось, а обеспеченность печатными учебными изданиями недостаточная. Способ решения сложившейся ситуации видится в *оптимизации* преподавания иностранного языка с использованием компьютеров.

Для осуществления образовательного процесса по овладению иностранным языком педагогика требует всевозможных результативных алгоритмических действий или методик, а *методики – приложений*. Таким образом, в образовательном процессе присутствует разнообразие теоретических и прикладных моментов, вариантов и вариаций организации самого процесса обучения.

В отношении понятия «методика обучения иностранным языкам» существуют несколько определений. Одно из них достаточно точно сформулировано Е. И. Пассовым в «Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея» и остается верным в наши дни: *методика* – это система знаний о закономерностях процесса обучения второму (не родному) языку и о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации [1, с. 12].

В языкознании *методами* решения практических задач, связанными с оптимизацией изучения языка на базе компьютерных технологий, занимается *прикладная лингвистика* [2, с. 261]. Сосредоточив внимание на определенной области применения лингвистического знания, прикладная лингвистика классифицирует оптимизацию функций языка как конкретную задачу и прибегает к чисто инженерному (техническому) подходу, создавая прикладную, зачастую огрубленную, модель проблемной области с тем набором свойств, необходимых для ее выполнения. Инструментом моделирования функционирования языка в тех или других условиях, ситуациях и проблемных сферах является компьютер.

Одним из основных направлений прикладной лингвистики, изучающим компьютерные приложения, является *компьютерная лингводидактика*, в поле деятельности которой находится *методика* использования компьютеров в преподавании иностранных языков, реализующаяся в виде некоторых компьютерных

методов обучения [3, с. 8]. *Методы автоматизированного обучения* реализуются за счет управляющего воздействия компьютерной среды на обучаемого, определяют степень его активности с учебным материалом и способ представления его на интерфейсе компьютера, мобильного телефона и/или планшета.

Система автоматизированного управления обучением представляет собой специально разработанные электронные образовательные среды комплексного назначения. Основным фактором в структуре жизнедеятельности системы автоматизированного управления обучением являются *лингвистические информационные ресурсы*.

Лингвистические информационные ресурсы – это организованные определенным образом языковые и речевые данные [4, с. 158], активно используемые в различных сферах практической деятельности человека, например, лингвистами и различными компьютерными системами, связанными с обработкой текста речи. В этой связи все чаще используется словосочетание «лингвистические ресурсы», которое употребляют в значении «компьютерные средства поддержки работы лингвиста» [5, с. 2].

Российские исследователи [6] причисляют лингвистические ресурсы благодаря особенностям их представления и функционирования в компьютерных системах к ресурсам чисто практического направления, которые рассчитаны на лингвиста и обслуживают саму систему лингвистическими сведениями. Отечественные исследователи придерживаются некоторого различия между лингвистическими данными и средствами обработки лингвистического материала [7, с. 64] и на базе лингвистических ресурсов выделяют особую категорию *лингвоакустических ресурсов*, не вошедших в предложенную российскими исследователями онтологию, в качестве автономной структурной единицы.

Существенным отличием лингвоакустических ресурсов от лингвистических является наличие акустического компонента, компьютерной формы представления и прикладного использования.

Лингвоакустические ресурсы могут быть представлены корпусами устной (звучащей) речи в виде аудиозаписи, транскрипции и стандартной орфографии. В электронной образовательной среде представление лингвоакустических ресурсов возможно в виде аудио- или видеоматериалов и автоматически озвученного диктором письменного текста. Так называемый «звучащий» или акустический компонент обеспечивает необходимую основу для овладения иностранным языком, так как позволяет работать с устным текстом на фонетическом уровне, включая и суперсегменты.

Компьютерная форма представления лингвоакустических ресурсов дает в некотором смысле универсальную возможность постоянного размещения, хранения, дополнения лингвоакустических ресурсов в однородном цифровом представлении для первичного и повторного производства знаний в электронной среде.

Прикладная направленность лингвоакустических ресурсов в системе управления обучением реализуется в момент интерактивного взаимодействия пользователя с образовательной средой, по средством которой происходит качественное изменение знаний пользователя о языке, так как интерактивная образовательная среда требует непосредственной ответной реакции на информацию, находящуюся в контексте предыдущих событий. Эффективность работы

в диалоговом режиме достигается за счет последовательности предъявления обучающих кадров по заранее предусмотренному обучающему сценарию.

Программируемое управление активностью обучаемого реализуется в модульной объектно-ориентированной среде *LMS Moodle*, которую обеспечивают единственно уместным в данной информационной системе лингвистическим материалом, то есть лингвоакустическими ресурсами.

Оригинальная адаптация динамической объектно-ориентированной среды *LMS Moodle* в условиях дефицита ресурсов силами преподавателя вуза приводит к нестандартным перспективам совершенствования учебного процесса. Возможности системы управления обучением на платформе *LMS Moodle* особенно важны в реалиях современного образования, так как основная трудность студенческой аудитории заключается в нежелании и поэтому неумении четкого усвоения учебной информации. Среди основных предпосылок выбора динамической объектно-ориентированной среды *LMS Moodle* в качестве необходимого инструментария, участвующего в оптимизации процесса обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе, является достижение большей результативности в сжатые сроки обучения за счет управления мыслительной деятельностью обучаемого с помощью компьютера.

Компьютеризированное обучение – это прежде всего лингвистическое (лингвоакустическое) обеспечение электронной среды, основывающееся на определенной методике, воздействующей на образовательный процесс в целях оптимизации. Однако оптимизация достигается не одной какой-то хорошей, удачной методикой, а синтезом различных форм и методов в определенном сочетании, каждый раз наилучшим образом для конкретной ситуации. Таким синтезом становится методика обучения лингвоакустическим ресурсам, систематизированным в динамической объектно-ориентированной среде *LMS Moodle* в учебный разговорник, который предлагает быстрый, простой и естественный путь освоения языка, направляя человека и поддерживая процесс обучения графически, визуально и акустически.

Обучение с помощью учебного разговорника в динамической объектно-ориентированной среде *LMS Moodle* основывается также на идеях аудиовизуального метода обучения. **Аудиовизуальный метод обучения** – это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Полное название метода, хорошо передающее его особенности, – аудиовизуальный структурно-глобальный – означает, что новый материал предназначен для восприятия преимущественно на слух, а его значение раскрывается с помощью средств зрительной наглядности. Обучение же языку происходит путем усвоения глобально (целостно) воспринимаемых структур (моделей предложения, речевых образцов) [8].

Интеграция учебного разговорника в образовательный процесс построена на основе взаимного дополнения традиционного обучения информационными технологиями и предполагает замещение традиционных учебных материалов различными видами учебного взаимодействия в электронной среде. Степень насыщенности практических занятий онлайн-технологиями по доставке контента и характеру взаимодействия участников позволяет классифицировать та-

кую модель учебной деятельности как традиционное обучение с веб-поддержкой при максимальном взаимодействии через *LMS* во время изучения учебного материала. Данной комбинации обучения «лицом к лицу» с обучением, управляемым компьютером, могут соответствовать предложенные С. Твигом *Supplemental Model* и *Emporium Model*.

Таким образом, электронная среда по дисциплине (электронный учебный курс) становится ключевым компонентом образовательного процесса. Хорошо спроектированный электронный учебный курс для смешанного обучения – это не только хранилище учебных материалов, но и средство системной организации, интерактивного взаимодействия преподаватель – студент и студент – студент, а также сопровождения учебного процесса (как внеаудиторной, так и аудиторной составляющей).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея : учеб.-метод. пособие / Е. И. Пассов. – М. : Глосса-Пресс, 2006. – 236 с.
2. Кибрик А. Е. Прикладная лингвистика // А. Е. Кибрик. Очерки по общим и прикладным вопросам общего языкознания. – М.: УРСС, 2001. – С. 261–262.
3. Зубов, А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : учеб. пособие / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Академия, 2009. – 142 с.
4. Зубов, А. В. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособие / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Академия, 2004. – 205 с.
5. Введение в электронные лингвистические ресурсы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Сарат. гос. ун-т ; сост.: В. Е. Гольдин, О. Ю. Крючкова. – Саратов : [б. и.], 2011. – Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/130.pdf. – Дата доступа: 11.11.2022.
6. Соколова, Е. Г. Проблемы описания компьютерной лингвистики в виде онтологии для портала знаний / Е. Г. Соколова, И. С. Кононенко, Ю. А. Загоруйко // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : по материалам ежегод. Междунар. конф. «Диалог», Бекасово, 4–8 июня 2008 г. / Рос. гос. гуманитар. ун-т [и др.] ; редкол.: А. Е. Кибрик (гл. ред.) [и др.]. – М., 2008. – Вып. 7. – С. 482–488.
7. Дубровская, Е. В. Лингвоакустические ресурсы: понятие, сущность, классификация, назначение / Е. В. Дубровская, Е. П. Курчева, М. Г. Ленгинович // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы I Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Минск, 23–24 февр. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – С. 62–68.
8. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.

А. О. КОРНЕЕВА

Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В условиях совершенствования мира и усложнения компьютерных технологий информатизация области иноязычного образования обретает огромную значимость. Нынешний период развития человечества выявляет новые трудности

в иноязычном образовании, в числе которых есть потребность улучшения качества иноязычного образования в образовательных учреждениях, а также формирования новых образовательных концепций и укрепления взаимосвязей между различными уровнями иноязычного образования в образовательных учреждениях. Один из наиболее результативных способов решения этих проблем – применение информационных технологий.

Применение информационных технологий в образовательном процессе породило необходимость пересмотра его задач, основными из которых являются:

- создание информационных технологий для дистанционного обучения;
- обеспечение постоянства и преемственности в ходе образовательного процесса;
- использование конструктивных методов преподавания, при этом улучшая творческую и интеллектуальную часть образовательного процесса;
- постоянное улучшение качества образования;
- адаптация информационных технологий к индивидуальным особенностям обучаемого.

Информационные технологии предоставляют возможность формировать совершенно новую качественную иноязычную образовательную сферу. Информационные технологии играют важную роль на всех уровнях иноязычного образования. В процессе обучения иностранному языку информационные технологии выполняют функции объектов и инструментов познания. Тем самым информационные технологии гарантируют развитие иноязычного образовательного процесса в учреждениях образования.

Система образования основывается на достижениях в области науки и технологий. В случае использования устаревшей научной информации нельзя сказать о каком-либо прогрессе в системе образования. Объемы информации постоянно растут, а сама информация приобрела значимость, которая оказывает влияние на развитие науки и образования. В нынешнее время переход к электронным формам хранения, передачи и обработки информации стал объективной реальностью. Применение электронных баз данных или доступ к абсолютно любой информации через интернет во много раз улучшает уровень сегодняшнего образования.

Кроме того, необходимость применения инновационных технологий в ходе иноязычного образования обуславливается тем, что с помощью данных технологий хорошо реализуются дидактические принципы: доступность, активность, наглядность и сознательность.

Информационные технологии представляют немалые возможности для образовательного процесса. Они позволяют:

- сделать образовательный процесс наиболее эффективным средством вовлечения всех видов чувственного восприятия обучающихся;
- вовлечь в процесс обучения наибольшее количество обучающихся, которые отличаются способностями и стилем обучения;
- повысить уровень самообразования и мотивации к образовательной деятельности;
- развивать у обучающихся интеллектуальные и творческие способности;
- обеспечить учеников наибольшим количеством знаний;

- работать с различными источниками информации;
- получить доступ в единое мировое информационное пространство;
- рационально организовать познавательную деятельность в учебном процессе;
- реализовать мировые тенденции в образовании [2, с. 98].

В результате применения информационных технологий возникает возможность создания открытой системы образования, улучшаются методы и технологии создания содержания иноязычного образования. При использовании информационных технологий система образования становится более гибкой благодаря автоматизации привычных процессов. Введение информационных компьютерных технологий предоставляет возможность выбора наиболее подходящего набора технологий для организации образовательного процесса.

Кроме того, информационные технологии предоставляют преподавателям возможность отказаться от обыденных видов работы, присущих традиционному обучению. Также применение информационных технологий избавляет преподавателей от изложения существенной части учебного материала. Обучающимся использование информационных технологий позволяет лучше усвоить новый материал, а также быстрее освоить владение приобретенными навыками.

Развитие информационных технологий постепенно пришло к тому, что в настоящее время каждый человек, желающий компенсировать пробелы в образовании или просто увеличить свои знания в любой области, несколько не ограничен в выборе сферы обучения и программ, имеющихся в информационном пространстве. Человек может найти любую комфортную для него методику занятий, тем самым составлять план собственного обучения, учитывая свое время и возможности.

Использование компьютеров на занятиях по иностранному языку оказывает существенное влияние на результативность образовательного процесса. В образовательной деятельности имеются две главные области применения компьютеров: компьютерная поддержка традиционного обучения и обучение, реализуемое с помощью компьютера.

Индивидуальный компьютер может использоваться преподавателем для решения конкретных задач в ходе занятия:

- освещение информации в различных формах;
- проведение контроля и оценка знаний обучающихся, корректирование результатов обучения;
- организация индивидуального и группового обучения;
- управление процессом обучения.

Также компьютер возможно применять при изучении нового материала, закреплении изученного и повторении.

Обучение иностранному языку с применением компьютерных технологий отличается рядом преимуществ:

- интерес учеников к компьютеру приводит к высокой мотивации всего процесса обучения;
- индивидуализация обучения;

- возможность обеспечения обратной связи;
- обучающиеся охотно ведут диалог с компьютером, у них повышается компьютерная и языковая культура;
- объективность отметки;
- компьютер не проявляет отрицательных эмоций, например, при повторении ошибок;
- компьютер обеспечивает эффективное выполнение всех упражнений [1, с. 33].

При этом деятельность учителя становится зависимой от возможностей и функционирования компьютера. Более того, следует обратить внимание, что при использовании компьютерных технологий не теряется коллективный и соревновательный характер, ученики имеют возможность сравнивать свои успехи с успехами своих одноклассников или сокурсников.

Специфика предмета «Иностранный язык» подразумевает, что основными элементами содержания обучения являются не основы наук, а способы деятельности – обучение различным видам речевой деятельности, таким как говорение, чтение, аудирование, письмо. Обучение речевой деятельности допустимо только при общении вживую, и для этого необходим партнер. Компьютер в данном случае не может заменить живого человека, за исключением случаев, когда используются программы, которые позволяют вступить в живой диалог с реальным человеком, даже с носителем языка. Например, это может быть возможно при использовании таких программ, как Skype.

В ходе занятия с использованием компьютера обучающимся необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- занимать только свое рабочее место, не бегать по кабинету;
- использовать компьютер только с разрешения преподавателя и только в его присутствии;
- общее время работы за компьютером не должно превышать 20 минут.

Современные компьютерные обучающие программы обладают огромным количеством преимуществ перед традиционными методами обучения. Эти преимущества состоят в том, что они дают возможность тренировать все разновидности речевой деятельности, помогают понимать различные языковые явления, формируют разнообразные лингвистические способности, содействуют повышению мотивации и качества знаний обучаемых, реализуют индивидуальный подход в процессе обучения, а также дают возможность любому человеку получить различные знания любого уровня. Но также не следует забывать о минусах такого вида обучения, в обязательном порядке соблюдать технику безопасности, для того чтобы такое обучение было не во вред, а только во благо.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках английского языка – ИЯШ №3, 2002. – 41 с.
2. Петрова, Л.П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка – потребность времени – ИЯШ №5, 2005. – 103 с.

Ю. В. МАРМЫШ, И. К. КЛОЧКО

Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Пандемия повлекла за собой значительные изменения в педагогической практике – использование таких платформ, как Zoom, Microsoft Teams и GoogleClassroom стало неотъемлемым элементом практических и лекционных занятий. Технологии перенесли процесс обучения в виртуальное пространство, а дистанционное обучение позволило организовать учебный процесс, несмотря на то, что большинство учащихся находились дома.

Но стоит отметить, что вовлеченность студентов и их мотивация значительно пострадали. Не подлежит сомнению, что обучение наиболее эффективно, когда люди, технологии, образовательное пространство и инновационные технологии объединены гармоничным образом. Даже в высших учебных заведениях, несмотря на обилие онлайн-инструкций и дискуссионных форумов, есть свидетельства того, что многие студенты по-прежнему стремятся к очному взаимодействию со своими преподавателями и друг с другом, понимая, что личный контакт является важным компонентом обучения.

С другой стороны, большая часть информации, которой в прошлом владели только преподаватели, теперь доступна для студентов в Интернете. Это бросает вызов старой модели, когда преподаватель транслировал содержание курса, а студенты усваивали его. В результате прогрессивные педагоги теперь используют новые технологии и выступают не в роли личностей диктующих и назидующих, а в роли мотивирующих, вдохновляющих и поддерживающих студента преподавателей.

Модель «перевернутый урок» (flippedclass), в частности, демонстрирует переход к деятельности более творческого порядка в аудитории. Учащиеся знакомятся с новым материалом дома, а затем решают поставленные задачи аудиторно с преподавателем, предлагающим индивидуальное руководство и взаимодействие. Технологии наряду с профессиональным развитием способствуют трансформации стиля преподавания.

Элементы high-tech и low-tech занимают прочное место в современном образовании, в будущем будут продолжать модифицировать образование. Однако студенты и преподаватели не спешат отказываться от аналоговых материалов – и не ожидается, что это произойдет в ближайшее время. Аналоговые инструменты (т. е. нецифровые инструменты, такие как доска, конспекты в тетради и т. д.) все чаще используются в тандеме с цифровыми инструментами для обработки материала, визуализации и обмена мыслительными процессами. В то время как интеграция технологий в проведение занятий становится нормой, классические доски, бумага и тетради остаются важными инструментами для преподавания и обучения. Исследование когнитивной картографии показало, что физический процесс письма и построения диаграмм помогает людям осмысливать и запоминать информацию, укрепляя его важность для обучения во все более цифровизирующемся мире.

Исследования показывают, что мультисенсорный подход к преподаванию и обучению повышает заинтересованность студентов, способствует более интенсивному участию, положительно влияет на общую успеваемость и закрепляет ассоциацию обучения с положительными эмоциями

Активное обучение предполагает участие студентов в совместном использовании контента и накоплении новых знаний, что ведет к большей вовлеченности обучающихся в педагогический процесс, их пониманию и грамотному использованию информации. По мере того, как обучение становится более интерактивным, участники образовательного процесса должны комбинировать несколько типов сотрудничества, включая информативное, оценочное и созидательное, а также взаимное обучение. Все эти способы обучения зависят от равного доступа к аналоговой и цифровой информации и возможности каждого пользователя, независимо от его местонахождения, присоединиться к процессу совместной работы.

Асинхронное онлайн-обучение позволяет учащимся просматривать учебные материалы каждую неделю в любое время по своему выбору и не включает компонент видеолекции в прямом эфире. С другой стороны, синхронное онлайн-обучение означает, что учащиеся должны входить в систему и участвовать в занятиях в определенное время каждую неделю. Данные виды онлайн-обучения различны по свойствам преподавания и имеют свои плюсы и минусы.

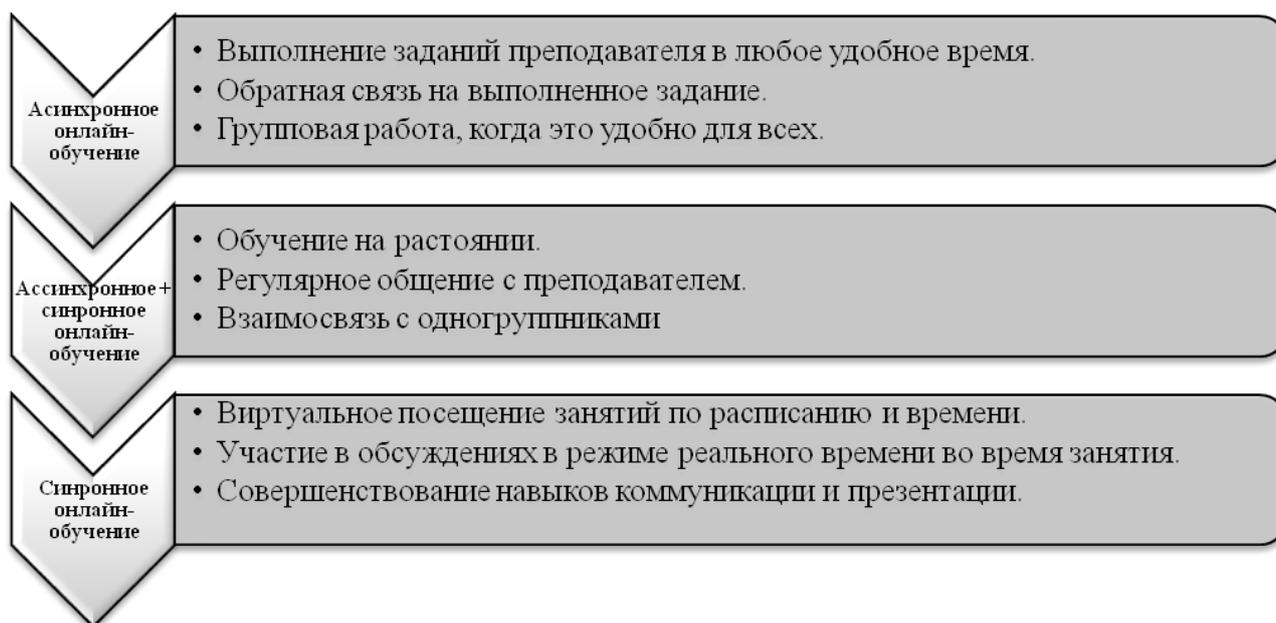
Асинхронное обучение позволяет учиться по собственному расписанию в течение определенного периода времени. Учащийся имеет доступ к лекциям, материалам для чтения, домашним заданиям и другим учебным материалам в любое время, но ограничен сроком выполнения задания (например 1-2 недели). Большим преимуществом асинхронных занятий является гибкость. Это означает, что учащемуся не всегда нужно быть в сети с преподавателем и одноклассниками одновременно.

Асинхронные онлайн-занятия могут включать короткие видеоролики, обучающие ключевым понятиям, которые можно просматривать снова и снова, если это необходимо. На некоторых занятиях учащиеся также могут выполнять домашние задания и получать немедленную обратную связь, а не ждать, пока преподаватели оценят их.

Синхронное обучение означает обучение на расстоянии, но представляет собой обязательное по времени занятие, которое нельзя перенести. При синхронном обучении преподаватель с учащимися участвует в обсуждениях в режиме реального времени. Как и любое другое занятие, синхронное онлайн-занятие имеет задания, которые нужно выполнить вне занятий, чтобы подготовиться к участию в обсуждении. Такая подготовка студентов, а также специальная тема занятия, установленная преподавателем, обеспечивает продуктивность каждого занятия.

Однако, синхронное онлайн-занятие не всегда принимает форму видеолекции в прямом эфире или обсуждения под руководством преподавателя. Часто учащиеся сами ведут обсуждения или проводят презентации для остальной части класса. В онлайн-классе групповая работа никуда не делась, просто она выглядит немного по-другому. Преподаватель может предложить студентам тематические исследования, которые они должны обсудить сначала в небольшой группе, а затем вместе, в классе.

Основные различия и схожести данных видов обучения представлены в виде следующей схемы:



Все вышесказанное способствует повышению качества образования в современных условиях. Благодаря применению инновационных технологий совершенствуется сам процесс обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://resourced.prometheanworld.com/how-much-has-pedagogy-changed-2020/> – Дата доступа: 13.11.2022.
2. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://online.osu.edu/resources/learn/whats-difference-between-asynchronous-and-synchronous-learning> – Дата доступа: 13.11.2022.
3. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://www.steelcase.com/content/uploads/-/2018/05/Insights-and-Applications-Guide-Classroom-Section.pdf> – Дата доступа: 13.11.2022.

О. В. ИЗМАЙЛОВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, Витебский государственный технологический университет

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Электронные образовательные ресурсы делают процесс обучения более эффективным, повышают интерес студентов к учебным занятиям и в целом к будущей профессии. На данный момент электронные образовательные ресурсы занимают особое место в системе образования, являясь одним из самых перспективных методов информатизации учебного процесса. Данные технологии открывают принципиально новые подходы в учебной деятельности.

Интерактивные средства обучения развивают активно-деятельностные формы обучения, способствуют осознанию студентами процесса обучения, развивают познавательную активность обучающихся, способствуют достижению

наивысшего возможного результата в общем развитии всех студентов, в том числе самых сильных и самых слабых, позволяют провести рефлексию знаний. Очень часто преподаватели разрабатывают собственные ресурсы, которые доступны студентам в локальной сети учебного заведения, а также располагаются на сайте вуза. Также к исходным ресурсам, на основе которых преподаватель может строить свои занятия, относятся многочисленные официальные сайты.

Анализируя возможности электронных образовательных ресурсов, нельзя не отметить, что они нацелены на комплексное рассмотрение учебного материала. Это подтверждает тот факт, что кроме получения информации, электронные образовательные ресурсы предполагают практическое применение знаний и контроль достижений студентов в процессе освоения учебного материала. Электронные образовательные ресурсы предполагают не только совместную работу преподавателя со студентами, но и самостоятельную работу обучающихся. Важным качеством является возможность дистанционного обучения. В данном случае речь идет не о разрозненном поиске и получении информации из электронного источника. Электронные образовательные ресурсы помогают сделать дистанционное обучение полноценным, что предполагает их комплексное содержание и систематизацию контента. Вне учебной аудитории студент самостоятельно, последовательно изучает новый материал, выполняет практические задания, следит за собственными достижениями, анализирует текущий контроль и т. д.

В ходе использования электронных образовательных ресурсов наблюдается положительная динамика в освоении образовательных программ студентами. Так, например, студенты, пропустившие занятия по причине состояния здоровья в короткое время могут освоить материал на платформе дистанционного обучения Moodle. В случае возникших вопросов, обучающийся может вести онлайн беседу со своим преподавателем посредством Moodle, чата, социальных сетей и других средств связи. В процессе анализа сущности и особенностей электронных образовательных ресурсов можно сделать вывод, что их применение в практике педагогической деятельности должно приводить к получению высоких результатов, к повышению качества образования, к расширению возможностей самостоятельного и дистанционного обучения. Тем не менее, прямое общение преподавателя и студента намного более эффективно, чем общение обучающегося с электронным образовательным ресурсом. Если преподаватель во время своего занятия использует электронные образовательные ресурсы, то мы можем наблюдать положительную динамику качества знаний студента, заинтересованность обучающихся в освоении новой информации.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы улучшают как успеваемость, так и качество только в том случае, когда образовательный процесс проходит совместно с преподавателем, под непосредственным руководством преподавателя. К достоинствам относят мультимедийное представление информации, моделирование процессов, удобство поиска информации, интерактивность. К недостаткам относят перенасыщение учебного процесса, возникновение дополнительной когнитивной нагрузки, отклонения пользователя от образовательной деятельности.

Использование средств информационных технологий в системе подготовки студентов приводит к обогащению педагогической и организационной деятельно-

сти учебного процесса следующими значимыми возможностями: совершенствование методов и технологий отбора и формирования содержания образования;

введение и развитие новых направлений обучения, связанных с информационными технологиями;

повышение эффективности обучения за счет повышения уровня его индивидуализации и дифференциации;

организация новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого.

Однако стоит отметить, что определенные трудности и негативные моменты могут возникнуть в результате применения электронных средств обучения, предоставляющих педагогам и обучающимся значительную свободу в поиске и использовании информации. Колоссальные объемы информации, представляемые некоторыми образовательными электронными ресурсами, такими как электронные справочники, энциклопедии также могут отвлекать внимание в процессе обучения.

Более того, кратковременная память человека обладает очень ограниченными возможностями. Как правило, обыкновенный человек способен уверенно помнить и оперировать одновременно лишь семью различными мыслимыми категориями. Когда студенту одновременно демонстрируют информацию разных типов, может возникнуть ситуация, в которой он отвлекается от одних типов информации, чтобы уследить за другими, пропуская важную информацию.

Во многих случаях использование электронных средств обучения неоправданно лишает обучаемых возможности проведения реальных опытов своими руками, что негативно сказывается на результатах обучения.

Применяя электронные образовательные ресурсы при обучении иностранному языку, отмечается формирование у студентов таких умений, как: умение планировать учебную деятельность; умение организовывать учебную деятельность согласно составленному плану; умение оценивать учебную деятельность; умение корректировать учебную деятельность.

Таким образом, применение электронных образовательных ресурсов не приводят к сокращению времени, затрачиваемого на подготовку к занятию, но при этом сокращается время на обработку результатов контроля и повышается объективность оценивания за счет автоматизации.

О. В. ПРОКОПЮК

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ GENIALLY ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Цель учебной дисциплины «Иностранный язык» в учреждениях высшего образования определяется особенностями социального заказа на современном этапе развития Республики Беларусь, которые отражены в стандартах высшего образования первой ступени и ориентируют на подготовку специалиста как

личности, способной вступить в профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке.

Вследствие особенностей учебного плана дисциплина «Иностранный язык» является инструментом опережающего профессионального развития для студентов, получающих высшее образование по направлению «Инженерия и инженерное дело», поскольку дисциплина «Иностранный язык» предшествует специальным дисциплинам. Соответственно, преподаватель дисциплины «Иностранный язык» сталкивается с проблемой снижения эффективности овладения студентами иноязычными терминами, которая обусловлена тем, что в языковом сознании студента не представлены эквиваленты иноязычных терминов, которыми должен согласно учебной программе овладеть студент. Это диктует необходимость поиска путей оптимизации методики обучения студентов лексике языка профессиональной коммуникации в условиях отсутствия у них чувственного познавательного опыта взаимодействия с объектами будущей профессиональной деятельности, а также профессиональных знаний о данных объектах, которые могли бы облегчить овладение иноязычными терминами.

Одним из возможных решений данной проблемы, на наш взгляд, может стать приобретение студентом «виртуального» чувственного познавательного опыта взаимодействия с объектами будущей профессиональной деятельности посредством использования в качестве семантизирующего контекста поликодовых текстов. Под *поликодовым текстом* мы понимаем текст, соединяющий в себе разные семиотические коды [1; 2; 3]: вербальный код, реализующийся в визуальной и аудиальной формах, и образный код, представленный в виде статических изображений (рисунки, схемы, диаграммы, фотографии), динамических схем, интерактивных трехмерных моделей объектов [4].

Учитывая тот факт, что уровень владения студентами одной учебной группы английским языком *согласно* шкале Общевропейской компетенции владения иностранным языком, как правило, варьируется от А1 до В1, с целью снижения *внутренней когнитивной нагрузки* на кратковременную память студента мы считаем правомерным в структуру поликодового текста включить дополнительные вербальные блоки, в которых лингвистическая информация должна предъявляться в визуальной и аудиальной модальностях. Блоки первого типа раскрывают лексикографическое значение узкоспециальных терминов и терминов широкого употребления посредством переводных или беспереvodных способов семантизации, т.е. включают эквиваленты ключевых иноязычных терминов на родном языке и / или дефиниции ключевых иноязычных терминов на иностранном языке. Блоки второго типа должны включать образцы произношения данных терминов.

В процессе разработки поликодового текста преподаватель должен учитывать отношения, которые возникают между его семиотически гетерогенными составляющими. Так, в рамках исследований поликодовых текстов (М. Б. Ворошилова, О. В. Пойманова, Е. Д. Сенцова.), выделяются следующие типы отношений: *параллельной корреляции*, которая характеризуется полным совпадением семантики и прагматического потенциала вербального и образного блоков ПТ [1]; *интегративные*, при которых в интересах совместной передачи профессиональной информации изображение встроено в вербальный текст

или вербальный текст дополняет изображение [3]; *оппозиционные*, при установлении которых содержание, переданное изображением, вступает в противоречивые отношения с вербальной информацией, на основе чего часто возникает комический эффект [3]. Рассмотрев выделяемые исследователями вербально-визуальные отношения компонентов поликодового текста сквозь призму обучения студентов иноязычной профессионально ориентированной лексики, а также основываясь на положениях когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера [5] и собственном опыте обучения иноязычной лексике, мы считаем, что наибольшим дидактическим потенциалом обладают поликодовые тексты, характеризующиеся интегративными вербально-визуальными отношениями семиотически гетерогенных блоков.

Соответственно, нам необходим онлайн-инструмент, который позволит создать поликодовый текст с необходимыми характеристиками и «погрузит» студента в предметный контекст будущей профессиональной деятельности. Данный инструмент должен обладать следующими функциональными возможностями: согласованное пространственное размещение коррелирующей образной информации и текстового фрагмента; возможность добавления интерактивных кнопок, нажатие на которые приведет к открытию дополнительного окна, содержащего: а) необходимую текстовую информацию; б) статическое изображение; в) динамическую схему; г) интерактивное изображение; использование собственной цветовой схемы для оформления смысловых блоков текста: цвет фона, шрифта, рисунков, обрамления. Анализ дидактического потенциала интернет-платформы Genially показал, что она обладает всеми необходимыми функциональными возможностями, поскольку на ней представлен достаточно большой набор инструментов для планирования, проектирования и создания интерактивных учебных материалов.

Genially предлагает множество полезных шаблонов для создания инфографики, интерактивных изображений, досье, интерактивных и видеопрезентаций, электронных постеров, резюме, викторин всех видов. Шаблоны имеют большое значение, поскольку они позволяют разрабатывать поликодовые учебные материалы путем интеграции вербального кода (текстовой письменной и устной технической информации) и невербального кода (статические изображения, gif-изображения, видеоклипы и т. д.) таким образом, чтобы облегчить понимание студентами профессиональной информация. Если шаблоны не соответствуют образовательным потребностям, преподаватель можете загрузить необходимые изображения.

Структура созданного нами поликодового текста с использованием функциональных возможностей Genially включает следующие интерактивные страницы 1) страницу с инструкциями для студентов по работе с поликодовым текстом, которая включает описание интерактивных элементов и их функций, 2) страницу содержания с интерактивными ссылками, направляющими учащихся ко всем интерактивным страницам; 3) основные страницы, отображающие учебные задания и фрагменты поликодового текста для когнитивного анализа студентами с целью выполнения заданий.

С целью снижения когнитивной нагрузки на кратковременную память учащихся мы используем в тексте три разных типа интерактивных элементов,

предъявляющих студента: 1) произношение ключевых терминов; 2) определения на английском или родном языке (в зависимости от уровня владения студентами иностранным языком); 3) отдельные изображения, визуализирующие объекты профессиональной деятельности, называемые данными терминами.

Мы полагаем, что при создании базовых страниц следует сохранять их дизайн однородным, размещая элементы на одном уровне и в одном положении и используя один шрифт, чтобы не запутать обучающихся. При этом желательно не включать более трех цветов в цветовую палитру каждой интерактивной страницы.

Когда поликодовый текст на основе Genially разработан, преподаватель может отправить студентам ссылку на LMS платформе, в социальных сетях или в любом доступном приложении для обмена сообщениями.

Таким образом, использование Genially как творческого инструмента проектирования интерактивных учебных материалов позволяет: представить ключевые термины той или иной области знаний в различных поликодовых текстах с целью получения студентами «виртуального» чувственного познавательного опыта взаимодействия с объектами будущей профессиональной деятельности и вовлечь их в более глубоко осознанное овладение технической терминологией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ворошилова, М. Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению / М. Б. Ворошилова. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2013. – 194 с.
2. Некрасова Е. Д. Когнитивная обработка языковых стимулов в условиях бимодального аудиовизуального восприятия : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.19 / Е. Д. Некрасова. – Томск, 2016. – 240 л.
3. Пойманова, О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – М., 1997. – 237 с.
4. Сенцова, В. А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. А. Сенцова ; С.-Петербур. гос. ун-т. – СПб., 2017. – 184 л.
5. Mayer, R. *Multimedia Learning* / R. Mayer. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 320 p.

ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ В ОПИСАТЕЛЬНОМ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТАХ

А. А. МЯХОВСКИЙ

Республика Беларусь, Минск, Минский государственный
лингвистический университет

КЛАССИФИЦИРУЮЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКОЙ ИЕРАРХИИ «НАЗВАНИЯ ЖИВОТНЫХ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Гиперо-гипонимические отношения по своей сути неоднородны, представляют собой широкий спектр отношений, которые выделяются на разных основаниях: таксономических, или родовидовых; функциональных; общности происхождения; пространственной и временной смежности [1]. Еще Д. А. Круз отмечал, что в лексической системе языка встречаются не только отношения **строгой гиперо-гипонимии, таксономии** (*taxonomy*), при которой гипероним и гипоним разделяют общую «перспективу», но и **относительно свободные гиперо-гипонимические отношения** (*common hyponymy*) [2, p. 14–15].

Первое важное различие между таксономией и относительно свободной гиперо-гипонимией кроется в том, что строгий гипоним (таксоним) уточняет признаки, присущие гиперониму: *animal* ‘животное’ – *dog* ‘собака’ (родовидовая принадлежность), *stallion* ‘жеребец’ – *studhorse* ‘племенной жеребец’ (пол), а менее строгие формы гиперо-гипонимии допускают **категориальную инконгруэнтность**, то есть смешение классификационных оснований: *horse* ‘лошадь’ → *stallion* ‘жеребец’ (родо-видовая принадлежность + пол), *cat* ‘кошка’ → *kitten* ‘котенок’ (родо-видовая принадлежность + возраст) [2, p. 10].

Второе важное различие между строгой и свободной гиперо-гипонимией кроется в **силе транзитивной связи**: не существует такой лексической единицы Z, которая является лучшим гиперонимом для гипонима X, чем гипероним Y (так, в ряду *animal* ‘животное’ – *dog* ‘собака’ – *spaniel* ‘спаниель’ непосредственные гипероним и гипоним *dog* – *spaniel* и *animal* – *dog* ближе к прототипу гиперо-гипонимических отношений, чем связь между опосредованными членами *spaniel* – *animal*) [2, p. 10].

Считается, что наиболее строгие и прототипические отношения гиперо-гипонимии представлены в иерархиях имен натурфактов, таких как названия животных и растений, из-за чего их иногда называют чистыми таксономиями [1; 2]. **Цель** работы – доказать, что в иерархиях натурфактов представлены не только строгие таксономические, но и относительно свободные формы гиперо-гипонимии на примере гиперо-гипонимической иерархии «названия животных» в современном английском языке. Чтобы охватить как можно более широкий лексический материал, мы воспользовались базой английского языка WordNet [3], вобравшей в себя разные источники: печатные и электронные словари, корпуса текстов, данные психолингвистических экспериментов [4]. В исследовании мы использовали **метод** дефиниционного анализа, чтобы: 1) выделить характеристики, обеспечивающие связь между гиперонимом и гипонимом,

2) выявить случаи категориальной инконгруэнтности, 3) оценить силу транзитивной связи между гиперонимом и гипонимом.

В результате была получена гиперо-гипонимическая иерархия «названия животных», которая насчитывает 3944 члена и достигает 13 уровней в глубину. В иерархии регулярно встречаются **классифицирующие характеристики**, указывающие на категориальную принадлежность животного. Чаще всего **общекатегориальные характеристики** выражены в дефинициях при помощи общеупотребительных слов, соответствующих базовым категориям (*cat* ‘кошка’, *wolf* ‘волк’) [5] и легко узнаваемым фолк-таксономическими жизненными формами (*bird* ‘птица’, *fish* ‘рыба’, *snake* ‘змея’) [6]. Также в дефинициях WordNet есть **таксономические характеристики**, которые представлены научными терминами и обычно имеют латинское происхождение или вовсе являются прямыми включениями из латинского языка: 1) **названия латинского происхождения**: *tapir* ‘тапир’ – *large inoffensive chiefly nocturnal ungulate*... ‘крупное копытное миролюбивое, преимущественно ночное животное...’ (от *Ungulata*); 2) **прямые латинские включения**: *perch* ‘окунь’ – *any of numerous spiny-finned fishes of various families of the order Perciformes* ‘любая из многочисленных колючеперых рыб различных семейств отряда Perciformes’. Данные о распределении классифицирующих характеристик по уровням иерархии «названия животных» приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение классифицирующих характеристик в гиперо-гипонимической иерархии «названия животных»

		Уровень гиперо-гипонимической иерархии «названия животных»												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Признак	общекатегориальные	1	47	43	114	197	341	474	612	498	351	364	136	30
	таксономические			20	33	50	112	130	157	152	41	38	10	

Из таблицы видно, что на начальных и средних уровнях иерархии общекатегориальные и таксономические характеристики находятся в примерно одном и том же соотношении: общекатегориальные превосходят таксономические примерно в 3,5 раза. Однако на конечных уровнях иерархии таксономических характеристик значительно меньше: на 10-м уровне общекатегориальные характеристики превосходят таксономические в 8,5, на 11-м – в 9,5 и на 12-м – в 13,6 раза. Мы связываем более низкую встречаемость таксономических характеристик с тем, что названия животных, соответствующие базовому уровню категоризации, представляют собой опорные точки в категориальной системе человека. Включение таких единиц в дефиницию WordNet позволяет ускорить доступ к психологически менее салиентным категориям в структуре иерархии [5].

Несмотря на то, что гиперо-гипонимическая иерархия «названия животных» традиционно рассматривается как пример «чистой таксономии», практически на всех ее уровнях обнаруживается ряд случаев нарушения **категориальной конгруэнтности**, которая свойственна строгой гиперо-гипонимии. Часто встречаются случаи изменения перспективы рассмотрения животного: гипоним характеризует животное на основании иных характеристик, чем его гипероним. Это явление можно наблюдать на протяжении всех уровней иерархии: *animal*

‘животное’ (родо-видовая принадлежность) – *male* ‘самец’ (половая принадлежность) – *colt* ‘молодая лошадь в возрасте до четырех лет’ (возраст) – *ridgeling* ‘жеребец с крипторхидом – ненормальным развитием семенников’ (репродуктивная способность); *animal* ‘животное’ (родо-видовая принадлежность) – *young* ‘молодняк, детеныши’ (возраст) – *young mammal* ‘молодняк млекопитающих’ (родо-видовая принадлежность) – *heifer* ‘молодая корова’ (пол); *sheep* ‘овца’ (родо-видовая принадлежность) – *wether* ‘баран’ (пол) – *bellwether* ‘овца, ведущая за собой стадо’ (функция). Как видно из примеров, в иерархии «названия животных» между многими гиперонимами и гипонимами наблюдается диссонанс: гипоним не всегда характеризует гипероним с точки зрения его изначальной родовидовой принадлежности, а может исходить из других характеристик, не являющихся категориальными для гиперонима, таких как «пол», «возраст» или «функция» животного. Более того, гипоним может менять перспективу неопределенное число раз, относительно свободно переключаясь между перспективами, приобретенными в ходе развертывания структуры иерархии. Так, он может вернуться к изначальной родовидовой перспективе, а в дальнейшем снова переключиться на уточнение приобретенных характеристик «пол», «возраст» и «функция».

Важно отметить, что в гиперо-гипонимической иерархии «названия животных», полученной на материале WordNet, наблюдаются **колебания в силе транзитивной связи**, связывающей гипероним и его гипонимы. Рассмотрим на примерах, насколько широко варьируется сила транзитивной связи в данной иерархии, начиная с примеров, когда транзитивная связь выражена наиболее явно, и заканчивая наиболее слабыми проявлениями транзитивности:

1) дефиниция содержит отрезок гиперо-гипонимического ряда, предшествующий дефинируемому гипониму: *wolf* ‘волк’ – *any of various predatory carnivorous canine mammals...* ‘любое из различных хищных плотоядных млекопитающих семейства собачьих...’ (mammal → ~~placental~~ → carnivorous → canine → wolf);

2) дефиниция содержит ближайший непосредственный гипероним: *black grouse* ‘тетерев-косач’ – *grouse of which the male is bluish-black* ‘у данного вида тетерева самец имеет голубовато-черный окрас’ (grouse → black grouse);

3) дефиниция содержит ближайший опосредованный гипероним: *leech* ‘пиявка’ – *carnivorous or bloodsucking aquatic or terrestrial...* ‘плотоядные или кровососущие водные или наземные черви’ (worm → ~~annelid worm~~ → leech);

4) дефиниция содержит отдаленный опосредованный гипероним: *pheasant* ‘фазан’ – *large long-tailed gallinaceous bird...* ‘крупная длиннохвостая курообразная птица...’ (gallinaceous → ~~game bird~~ → ~~phasianid~~ → pheasant);

5) дефиниция содержит гиперонимы высокого уровня абстракции, которые называют самые узнаваемые по внешнему виду типы животных (морфотипы), такие как птицы, рыбы, моллюски: *giant squid* ‘гигантский кальмар’ – *largest mollusk known about...* ‘самый большой из известных моллюсков (до 60 футов в длину)...’ (mollusk → ~~cephalopod~~ → ~~octopod~~ → ~~squid~~ → giant squid);

6) дефиниция содержит гипероним верхнего уровня, который максимально отдален от гипонима, указывает лишь на общекатегориальную принадлежность: *coelenterate* ‘кишечнополостные’ – *radially symmetrical animals...* ‘радиально симметричные животные...’ (animal → ~~invertebrate~~ → coelenterate);

7) дефиниция не содержит никакой родо-видовой информации: *common roundworm* ‘круглые черви’ – *intestinal parasite of humans and pigs* ‘кишечные паразиты человека и свиней’ (*nematode* – *common roundworm*).

Как видно из примеров, характеристики, выражающие транзитивную связь между гиперонимом и его гипонимами, могут указывать на категориальную принадлежность животного с разной степенью точности, и от степени точности указания на категориальную принадлежность сила транзитивной связи между членами иерархии может варьироваться.

Проведенное исследование показало, что гиперо-гипонимическая связь в иерархии «названия животных» в современном английском языке неоднородна: наряду с отношениями строгой гиперо-гипонимии (таксономии) в ней также представлены более свободные формы гиперо-гипонимических отношений. Об этом свидетельствует множество случаев категориальной инконгруэнтности (неоднородности классификационных оснований), а также непостоянство силы транзитивной связи на протяжении всех уровней иерархии (сила транзитивности изменчива, дефиниции членов иерархии могут содержать не только наиболее точные – ближайшие, но и опосредованные гиперонимы).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Wierzbicka, A. Apples are not a “kind of fruit”: the semantics of human categorization / A. Wierzbicka – *American Ethnologist*. – 1984. – №11(2). – P. 313–328.
2. Cruse, D. Hyponymy and its varieties / D. Cruse // *The semantics of relationships*; ed.: R. Green, C. Bean, S. Myaeng. – Dordrecht : Springer Science, Business Media Dordrecht, 2002. – P. 3–21.
3. WordNet [Electronic Resource] : a Lexical Database for English // Princeton University. – Mode of Access: <https://wordnet.princeton.edu/>. – Date of access: 31.10.2022.
4. Fellbaum, Ch. WordNet: An Electronic Lexical Database / Ch. Fellbaum. – Cambridge : MIT Press, 1998. – 423 p.
5. Rosch, E. Principles of Categorization / E. Rosch // *Foundations of cognitive psychology: Core readings* / ed. D. J. Levitin. – Cambridge : MIT Press, 2002. – P. 251–270.
6. Berlin, B. Ethnobiological Classification: Principles of Categorization of Plants and Animals in Traditional Societies / B. Berlin. – Princeton : Princeton University Press, 1992. – 364 p.

А. В. КРОТ

Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Научный руководитель — **С. В. АДАМОВИЧ**

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ КОМПАНИЙ, ПРОИЗВОДЯЩИХ АВТОМОБИЛИ И ЭЛЕКТРОНИКУ, С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА ПРИМЕРЕ ТОРГОВЫХ МАРОК, ДЕЙСТВУЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ)

Изучение особенностей перевода рекламных текстов имеет долгую историю. Будучи формой массовой коммуникации, реклама изучается не только в социологии, культурологии и философии, но и в лингвистике, межкультурной

коммуникации и других смежных науках. Эти вопросы давно являются сферой интересов как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Реклама как социокультурный феномен является важным инструментом привлечения внимания потребителя. С течением процессов глобализации мир превращается в «глобальную деревню». Данный термин вошел в обиход благодаря М. Маклюэну и прочно закрепился в научном обществе. По его мнению, люди все более основательно «втягиваются», «влезают», «вплетаются» в жизнь друг друга. Происходит процесс развития коммуникации. Для людей открываются новые каналы связи, а для компаний – новые рынки сбыта.

Рекламный слоган, «являясь структурным компонентом рекламного текста, преследует следующие цели:

1. Привлечение внимания. Рекламный слоган должен быть броским, лаконичным, быстро запоминающимся. Потребитель, воспринимающий текст рекламы, должен запомнить его без усилий.

2. Возбуждение внимания. Текст рекламного слогана должен стимулировать интерес потребителя к продукту.

3. Воздействие на эмоции. Рекламный слоган должен действовать на психоэмоциональное состояние человека, вызывать некоторые эмоции.

4. Воздействие на память и подсознание. Рекламный слоган — та часть рекламного текста, которая должна сохраниться в памяти потребителя. Для этого используются многие манипуляторные техники, помогающие ассоциативно связать продукт и слоган в сознании человека» [1, с. 93].

Рекламный слоган обладает высоким уровнем прагматической направленности. Эти тексты «направлены на привлечение и удержание внимания потребителя, должны создать и прочно закрепить положительные ассоциации как с брендом, так и с продуктом» [2, с. 328]. Текст перевода должен вызывать тот же положительный эффект, что и текст оригинала. Исходя из этого становится ясно, что переводчик должен не только подобрать адекватные лексические единицы для перевода, но и в некотором смысле создать новый рекламный текст, который будет производить тот же рекламный эффект, что и исходный текст. Во время перевода рекламных слоганов крайне необходимо адаптировать их как лингвистически, так и культурно.

Как отмечает М. Н. Запорожец: «Перевод рекламных текстов значительно отличается от перевода художественных произведений. Эти отличия проявляются в разной коммуникативной направленности текстов, в форме их перевода, а также в возможности использования различных языковых средств» [3, с. 98].

Исходя из этого, можно сделать вывод о трех важных этапах в процессе перевода рекламных слоганов: выявление характерных особенностей языка рекламного текста, интерпретация слогана для слушателя, устранение как культурных, так и языковых барьеров между адресатом и адресантом.

Принимая во внимание все вышеперечисленное, можно сделать вывод о том, что существует по крайней мере две важные задачи, которые необходимо выполнить переводчику во время перевода слогана: максимально сохранить структуру исходного текста и его лингвистические особенности для достижения наибольшего воздействующего эффекта, опираясь на культурные и исторические особенности, создать новый текст на языке перевода.

Проведем анализ рекламных слоганов компаний, занимающихся на территории Беларуси реализацией автомобилей и электроники.

Предметом анализа послужили рекламные слоганы компаний, занимающихся на территории Беларуси реализацией автомобилей.

1. *The best built cars in the world.* – ‘Лучше всего сконструированные машины во всём мире’[4].

Слоган рекламной кампании автомобилей «Toyota». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

2. *Performance that moves you. Beauty that stops you in your tracks. Mercedes-Benz. The best or nothing.* – ‘Динамика, которая затрагивает твою душу. Красота, которая заставляет тебя замереть. Мерседес-Бенц. Лучшее или ничего’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Mercedes-Benz». Способ перевода – функциональный аналог, транслитерация.

3. *Think. Feel. Drive.* – ‘Думай. Чувствуй. Управляй’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Subaru». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

4. *Ride ready.* – ‘К езде готов’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «HondaPilot». Способ перевода – функциональный аналог.

5. *Don't dream it. Drive it.* – ‘Не мечтай об этом. Води’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Jaguar». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

6. *Peugeot, motion, emotion.* – ‘Пежо, движение, эмоции’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Peugeot». Способ перевода – абсолютный эквивалент, транслитерация.

7. *Grace, space, pace.* – ‘Грация, пространство, скорость’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Jaguar». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

8. *I Love What You Do For Me.* – ‘Мне нравится, что ты делаешь для меня’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Toyota». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

9. *The power of Dreams.* – ‘Сила мечты’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Honda». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

10. *Safe happens.* – ‘Безопасность случается’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Volkswagen». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

11. *Grab life by the horns.* – ‘Возьми жизнь за рога’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Dodge». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

12. *It's a Skoda. Honest.* – ‘Это Шкода, честно’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Skoda». Способ перевода – абсолютный эквивалент, транслитерация.

13. *The pursuit of perfection.* – ‘Стремление к совершенству’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Lexus». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

14. *Driven by passion.* – ‘Управляемый страстью’.

Слоган рекламной кампании автомобилей «Fiat». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

15. *The Miracles of Science.* – ‘Чудо науки’.

Слоган рекламной кампании «Boeing». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

Проанализировав 15 рекламных слоганов компаний, производящих автомобили, можно отметить, что, по аналогии с первой группой слоганов, основным способом перевода является подбор абсолютных эквивалентов или функциональных аналогов для текста слогана и транслитерация для названия бренда.

Предметом анализа послужили рекламные слоганы компаний, занимающихся на территории Беларуси реализацией электроники.

1. *Digitally Yours.* – ‘Цифренно Ваш’ [5].

Слоган рекламной кампании электроники «Samsung». Способ перевода – семантический неологизм.

2. *Connecting people.* – ‘Объединяя людей’.

Слоган рекламной кампании электроники «Nokia». Способ перевода – функциональный аналог.

3. *Think.* – ‘Думай’.

Слоган рекламной кампании аппаратного программного обеспечения «IBM». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

4. *Life’s good.* – ‘Жизнь хороша’.

Слоган рекламной кампании электроники «LG». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

5. *Like.no.other.* – ‘Как никто другой’.

Слоган рекламной кампании электроники «SONY». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

6. *Intelligence everywhere.* – ‘Интеллект во всем’.

Слоган рекламной кампании электроники «Motorola». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

7. *Think different.* – ‘Думай иначе’ [6].

Слоган рекламной кампании электроники «Apple». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

8. *Where do you want to go today?* – ‘Куда вы хотите пойти сегодня’.

Слоган рекламной кампании электроники «Microsoft». Способ перевода – абсолютный эквивалент.

Проведя анализ 8 слоганов компаний, производящих электронику, можно снова сделать вывод о том, что наиболее удобным способом перевода подобных слоганов является метод подбора абсолютного эквивалента.

Таким образом, для перевода слоганов, рекламирующих автомобили использовались следующие способы: подбора абсолютного эквивалента, транслитерация, подбор функционального аналога. Способ подбора относительного эквивалента, описательный перевод и создание семантического неологизма не использовались.

Для перевода слоганов, рекламирующих электронику использовались следующие способы: подбора абсолютного эквивалента, способ создания семантического неологизма, подбор функционального аналога. Способ подбора относительного эквивалента, описательный перевод и транслитерация не использовались.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердышев, С. Н. Рекламный текст. Методика составления и оформления / С. Н. Бердышев. – М.: Дашков и Ко, 2008. – 252 с.
2. Измайлова, М. А. Психология рекламной деятельности. / М. А. Измайлова. – М.: Дашков и Ко, 2011. – 413 с.
3. Запорожец, М. Н. Рекламный текст: функционально-стилевой статус, особенности, структура, виды анализа / М. Н. Запорожец. – Томск: Вестник гуманитарного института ТГУ, 2010. – 105 с.
4. 5 рекламных слоганов на английском, которые знают во всем мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazine.skyeng.ru/slogans/> – Дата доступа: 04.05.2022.
5. 200 лучших слоганов столетия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://marketing.by/keysy/200-luchshikh-sloganov-stoletiya/> – Дата доступа: 04.05.2022.
6. Лучшие слоганы на английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://begin-english.ru/angliyskie-slova-po-temam/luchshie-slogany-na-angliyskom-yazyuke>. – Дата доступа: 04.05.2022.

Е. Ю. СЕЛИЦКАЯ

Республика Беларусь, Гомель, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации

ДИСКУРС-АНАЛИЗ КАК ОБЛАСТЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Словом «дискурс», в зависимости от аспекта употребления, называют «использование языка», «форму коммуникации», «форму социального взаимодействия», «речевой акт», «текст», «разговор» и т. д. Несмотря на то, что в современной лингвистике и других гуманитарных науках термины «дискурс», «дискурсивный», «дискурсивный», «дискурс-анализ», являются одними из самых широко и активно употребляемых, однозначного понятия «дискурс», охватывающего все аспекты его употребления, найти не удается.

О многозначности понятия говорит М. Н. Красина [1], приводя не менее семи дефиниций «дискурса» и отмечая, что о расплывчатости термина свидетельствует даже неустоявшееся ударение. Объединяющими для приведенных определений являются слова «речь» («речевой поток», «речевое произведение»), «текст», «коммуникация», относящиеся к терминологии языкознания, что дает нам возможность искать корни происхождения терминов «дискурс», «дискурс-анализ» в истории лингвистической науки.

Исторический обзор возникновения термина мы находим у Е. А. Кожемякина [2]. Термин «дискурс» появляется в литературе эпохи Возрождения и употребляется в значении «рассуждение». т.е систематическое, рассудочное, аналитическое мышление. Дискурсивное мышление противопоставляется синкретическому мышлению и интуиции, дискурс как научный трактат противопоставляется разговорной речи или повседневным диалогам. К 19 веку «рассуждение» в научной устной и письменной речи постепенно заменяется «точным описанием». При этом понятие дискурса начинает параллельно существовать в двух сферах: в точных науках дискурсом обозначают корректное в формально-логическом отношении, систематичное и целенаправленное научное выражение

мысли, а в области литературы и будущих гуманитарных наук - «свободное» выражение мысли, не обязательно носящее научный характер. Однако и в области точных, и в области гуманитарных наук под «дискурсом» понимается практика мышления, характеризующаяся последовательностью, логическим развертыванием в понятиях и суждениях.

Поворотным моментом в развитии современного подхода к термину «дискурс» является рубеж XIX - XX века, когда основным направлением англоязычной философии становится аналитическая или лингвистическая философия, в которой язык рассматривается не только как важное средство изложения философских идей, но и как самостоятельный объект исследования [3]. До 60-х годов XX века термин «дискурс» часто используется в качестве синонима понятий «текст», «речь» и даже в ряде случаев понятий «коммуникация» и «язык». В 70-х годах в лингвистике происходит спецификация: либо дискурс интерпретируется как способ актуализации текста, либо текст и речь трактуются как аспекты дискурса. В случае первичности текста по отношению к дискурсу, дискурс-анализ приобретает черты формально-функционального лингвистического исследования. В случае же первичности дискурса по отношению к тексту, исследования могли включать широкую предметную область, любое действие с использованием языка и речи.

Итак, к концу 60-х годов XX века дискурс становится одной из ключевых категорий научного анализа, а также предметом специальных исследований в области целого ряда дисциплин: этнографии, культурологии, социологии, политологии, лингвистики, психологии, антропологии, историографии, семантики, и др. Дискурс рассматривается теперь не только как лингвистический феномен, но и как основа и условие существования человеческой культуры, а его изучение предполагает консолидацию усилий различных отраслей научного знания. Оформляются несколько направлений дискурс-анализа: французская школа дискурс-анализа, теория речевых актов, Бирмингемская школа дискурс-анализа, критический дискурс-анализ и др. Все они внесли и продолжают вносить значительный вклад в развитие теории дискурса в различных сферах гуманитарных наук.

Французская школа дискурс-анализа (М. Пеше, П. Анри), которая выросла из сочетания лингвистики, философии и психоанализа, сначала была ориентирована почти исключительно на политические тексты. Во французской филологии формируется представление о не-нейтральности социальных дискурсов, которые всегда обнаруживают культурную, социальную, ситуативную обусловленность. Исследуется также проблема прочтения смыслов дискурса, актуализируется проблема интерпретации текста. «Идеология» в этой школе дискурс-анализа обозначает любой языковой факт, который интерпретируется в свете социальных интересов и в котором узакониваются социальные значимости в их исторической обусловленности [4].

Другое направление анализа дискурса во Франции, разработанное М. Фуко, отвергает задачу поиска скрытого смысла, отстаивая концепцию дискурса как механизма высказывания и как институционального механизма. В отличие от представителей первого направления, исследователей интересуют высказывания не политического, но научного и институционального характера.

Теория речевых актов изучает социальную обусловленность речевого поведения индивида, утверждая, что структуры дискурса и взаимодействия обуславливают конкретные высказывания и речевые действия. Отсюда ведет начало дискурсивная психология [5].

Основной задачей исследователей Бирмингемской школы (English Language Research Group, University of Birmingham, группу возглавляли Дж. Синклер и М. Култхард) является изучение речевого взаимодействия для понимания того, как связаны соседние высказывания в потоке речи, кто и как управляет ходом общения, как меняются роли говорящего и слушающего, как вводятся новые темы и как заканчиваются старые, как и какими языковыми данными можно доказать существование единиц, превосходящих высказывание. Одной из областей исследований Бирмингемской школы является исследование культуры, и в частности воздействие массовой культуры на сознание общества, исследование общеидеологических и профессиональных дискурсивных практик [6].

Философско-культурологические теории дискурса сформулированы в рамках немецких школ философии языка. Так, Ю. Хабермас формулирует логико-этические принципы дискурса в рамках разработанной им и его учениками теории коммуникативного действия [2]. Дискурс обеспечивает реализацию коммуникативного действия, образуя идеальную поведенческую модель, подчиняясь особым правилам и тем самым являясь общим механизмом культуры.

Критический дискурс-анализ (Т. А. ван Дейк, Р. Лаков и др.) соединяет лингвистику, социологию и политологию ориентирован на изучение роли дискурсивной практики в поддержании социального порядка и обеспечении социальных изменений. Любое использование языка в социокультурном контексте является конкретным выражением абстрактных социокультурных и социально-экономических отношений.

Лингвистика и дискурс-анализ сыграли важную роль в развитии когнитивной антропологии, возникшей в середине 1950-х гг. в США как этнонаука (англ. ethnoscience). Она стремилась выявить в обыденном языке «концептуальные категории» – систему значений, относящихся к той или иной предметной области, а также систему правил – нормативных предписаний, регулирующих жизнедеятельность. Предметом анализа были язык и тексты, широко применялись формально-лингвистические методы. По мере развития науки, кроме языковых структур, начали изучаться символические системы культуры и поведение людей, связанные с их применением. Цели исследований стали включать в себя выявление таких когнитивных структур, как картина мира, а одним из методов стал дискурс-анализ. [7]

На сегодняшний день дискурс и дискурс-анализ рассматриваются как совокупность аналитических методов интерпретации различного рода текстов или высказываний как продуктов речевой деятельности людей, осуществляемой в конкретных общественно-политических обстоятельствах и культурно-исторических условиях. Таким образом, анализ дискурса становится областью многих междисциплинарных исследований, в которой наряду с лингвистами участвуют социологи, психологи, политологи, этнографы, литературоведы, философы и другие специалисты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красина, М.Н. Дискурс, дискурс-анализ и методы их применения в междисциплинарных проектах / М.Н. Красина // Вестник ТвГУ. Серия «Филология» – 2018. – № 2. – С. 159 – 164.
2. Кожемякин, Е.А. Дискурсивный подход к изучению культуры. / Е.А. Кожемякин // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://discourseanalysis.org/ada1/st6.shtml>. – Дата доступа: 17.01.2020.
3. Грязнов, А. Ф. Аналитическая философия / А. Ф. Грязнов // Большая российская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/philosophy/text/1820103>. – Дата доступа: 17.01.2020.
4. Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. Пер. с фр. и португ./ Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио; предисл. Ю.С. Степанова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bookree.org/reader?file=629201&pg=3>. – Дата доступа: 17.01.2020.
5. Калая, П., Атрибуции в рамках дискурсивного подхода: объяснение успехов и неудач в изучении английского языка как иностранного / П. Калая, А. Хейкинен. // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 2. Воронеж, 2002. – С.43-72. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/46197171-P-kalaya-a-heykinen-finlyandiya-atribucii-v-ramkah-diskursivnogo-podhoda.html>. – Дата доступа: 20.01.2020.
6. Гельвер, Е.С. Бирмингемская школа и Стюарт Холл. / Е.С. Гельвер // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://birmingham.1mg30.tilda.ws/>. – Дата доступа: 17.01.2020.
7. Константинов, А. В. Когнитивная антропология / А. В. Константинов // Большая российская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/psychology/text/2077226>. – Дата доступа: 17.01.2020.

И. В. ЛИСОВСКАЯ

Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING A COMPLIMENT IN ENGLISH

Any compliment is a way of establishing contact between interlocutors, and the expression of this contact occurs with the help of various linguistic means, which give brightness and expressiveness to the speech. When analyzing a compliment as a speech utterance, first of all, the question of its lexical content in syntax is raised. The collected factual material shows that most compliments made in various situations of communication by a large number of speakers have a similar lexical and syntactic structure.

The illocutionary force of complimentary statements is achieved through:

- lexical and semantic means;
- semantic and stylistic tropes;
- grammatical means.

Lexical and semantic means include direct nomination, emotive vocabulary with a positive connotation, adverbs-intensifiers, quantifiers with adjectives, frequency adverbs, words-intensifiers, comparative and superlative degrees of adjectives, onomatopoeia, interjections, amplifying particles.

Compliments often contain *direct nomination*, which is a means of expressing positive evaluation. It is usually represented by the recipient's name. To make the address more emotional, a *diminutive suffix* is added to the name. This suffix (–ie; –y)

is added to many nouns, proper and common in particular, and sometimes very occasionally added to adjectives implying affection, intimacy and endearment: “John – Johnny”, “Ann – Annie”, “Robert – Bobbie”, “Catherine – Kitty”, “bird –birdie”, “sweet –sweetie”. For example: *Sweetie, I’m so lucky to have you.*

Lexical means often used in complimentary statements also include *emotive nouns* that have a positive connotation: *charm, miracle, delight, angel* etc. For example: *You are an angel! You are my hero.*

It is common for American and British compliments to overestimate both the interlocutor and everything that is happening and observed, using numerous *positive emotional-evaluative adjectives*: “great”, “excellent”, “perfect”, “gorgeous”, “wonderful”, “brilliant”, “superb”, “fantastic”, “fabulous”, “marvelous”, “divine”, “ravishing”, “terrific”, “delighted”, “enjoyable” etc. For example: *That’s splendid! You did well.*

In complimentary statements, *adverbs-intensifiers* and *quantifiers with adjectives* are widely used: “absolutely”, “beautifully”, “extremely”, “incredibly”, “awfully”, “very”, “exceptionally”, “amazingly”, “perfectly”, “much”, “a lot”, “by far”, “enough”, “quite” etc. For example: *You are an exceptionally brilliant child.*

It is very common to use *frequency adverbs* noting the permanent or temporary nature of any qualities of the addressee. For example: *You, as always, look great!*

A characteristic feature of many compliments is the use of words-intensifiers *such* and *so*, which emphasize something in the addressee: *You are such a noble man!*

The highest degree of quality, denoted in a compliment, is expressed through a *superlative adjective*. For example: *You have the most attractive and sweetest smile in the world!*

For emotional coloring of the utterance, it is possible to use elements of *onomatopoeia, interjections (Oh! Ah!), amplifying particle (as, only)*. For example: *Mmm, how delicious! Wow, that’s great!*

Semantic and stylistic tropes include epithet, hyperbole, metaphor, comparison, simile, antithesis, oxymoron, periphrasis, lexical repetition.

Epithet is one of the most common tropes in compliments. It is a word or phrase that adds expression to adjacent words. It can be used with a positive or negative connotation, literally or figuratively. According to the semantic parameter, there are epithets that give a portrait, psychological, behavioral characteristic of a person or characterizing objects by shape, size, etc. For example: *You have impeccable manners.*

Hyperbole is a stylistic figure or artistic device based on the exaggeration (overstatement or understatement) of certain properties of the depicted object or phenomenon. Hyperbole should be distinguished from simple exaggeration expressing the emotional excitement of the speaker. Hyperbole is an exclusively deliberate stylistic device with a certain subtext of a contract between the speaker and the perceiver. For example: *I love you to the moon and back.*

Metaphor is a technique that allows to make the compliment more vivid and emotional. It consists in transferring the properties of one object or action to another. Metaphor includes a hidden likeness, a figurative convergence of words based on their figurative meaning. For example: *You are my sunshine.*

Comparison is a trope in which one phenomenon or concept is clarified by comparing it to another phenomenon belonging to the same class in order to establish the degree of their similarity or difference. Comparison takes into account all the

properties of two objects, emphasizing one of the objects being compared. For example: *I wish I had a son as responsible as you.*

Simile is a figure of speech that directly compares two things. Similes differ from other metaphors by highlighting the similarities between two things (deliberately disregarding the differences between the objects in question) using comparison words (*like, as, such as, as if, seem*), while other metaphors create an implicit comparison. For example: *You are as light as a spring morning breeze.*

Antithesis is a figure of speech in which directly opposite phenomena, concepts, thoughts and traits of character are sharply opposed in order to enhance expressiveness. A compliment based on antithesis is against the anti-compliment to oneself, when exalting the other, a person additionally draws attention to his lack of success or competence in this matter. It is believed that this type of compliment is the most memorable and emotional. For example: *I lack your determination.*

Oxymoron is a figure of speech, usually one or two words in which seemingly contradictory terms appear side by side. This contradiction is also known as a paradox. In a compliment, an oxymoron conveys a sense of humor, irony, or sarcasm. For example: *I like your eloquent silence.*

Periphrasis can be used as a nomination in a complimentary statement. A periphrasis is a descriptive phrase formed to replace a common name or proper name. What is important in periphrase is the living connection between the person being replaced and the substitute, because it reveals something new in what is being renamed. This trope in a figurative form characterizes a certain phenomenon, event, pointing to their specific, distinctive features, which easily make it possible to recognize the object of description. For example: *Nice to see you again, the mistress of my thoughts.*

Lexical repetition is a figure of speech, a stylistic device for repeating a keyword in one sentence or in adjacent sentences. Lexical repetitions are used to highlight an important in order to more accurately express the thought. Repeated nomination takes on the meaning of a characteristic feature. For example: *You are smart. Really smart.*

Grammatical means include the use of the continuous form of the verb “be”, emphatic “It”, rhetorical questions.

The verb “be” is used *in the Continuous form* if it acts as a link with some predicatives expressed by adjectives and nouns (as well as substantive phrases) to express temporary traits of character or mode of behavior of the recipient of the compliment. For example: *You’re being very creative today.*

The use of *emphatic “It”* takes place when it is necessary to make emotional, expressive emphasis on a word or phrase in order to emphasize the importance of the information and meaning it contains. For emphasis in verbal speech, logical stress is usually used, which is done on the desired word or phrase by increasing intonation. In this case, the semantic fragment sounds noticeably louder and more expressive, and even subconsciously attracts the attention of the interlocutor. For example: *It’s you who makes me smile* or *It’s you who I would rather share my lifetime.*

Rhetorical question is a question, the answer to which is not required or expected due to its extreme obviousness to the speaker. Since an interrogative statement implies a well-defined, well-known answer, a rhetorical question is a statement made in an interrogative form. For example: *Isn’t she the best woman in the world? Isn’t she wonderful?*

Thus, the research revealed that complimentary statements often use words with bright positive emotional coloring, which contribute to expression. Such words include emotive nouns, adverbs and adjectives, reinforcing particles, interjections, elements of sound imitation. Various stylistic and artistic means of expression are widely used in compliments, such as epithet, metaphor, hyperbole, comparison, simile, antithesis, oxymoron, periphrasis and lexical repetition. These tropes give the complimentary speech act brightness, imagery and expressiveness. Among grammatical means that are common in compliments there is the use of the continuous form of the verb “be”, the use of emphatic “It”, the use of rhetorical questions.

Н. П. МАРТЫСЮК

Республика Беларусь, Минск, БИП — Университет права
и социально-информационных технологий

МОЎНАЯ ЭКАНОМІЯ ЯК УМОВА ЭФЕКТЫЎНАСЦІ СЕМАНТЫКА-ПРАГМАТЫЧНАЙ АРГАНІЗАЦЫІ ТЭКСТА НАВУКОВАЙ МАНАГРАФІІ

Здольнасць мовы да эканоміі сродкаў выяўляецца ў імкненні перадаць максімальную колькасць інфармацыі ў адзінку часу і выступае як неабходная ўмова ажыццяўлення кампрэсіі інфармацыі ў мэтах павышэння эфектыўнасці паведамлення. Пад *эфектыўнасцю* мы разумеем ідэягненне жаданага выніку камунікацыі (effectiveness), і апэратыўнасць праяўлення разуменняў адказ з боку адрасата (efficiency).

Падпарадкауючыся тэндэнцыі мовы быць эканомнай, цікава паглядзець, як гэта адбываецца ў яе «эканомных» прадуктах – навукова-тэхнічных тэкстах уласна-навуковага падстылю – навуковых манаграфіяў, дзе мы маем справу з працэсам паглыбленага выражэння і тлумачэння новых ведаў на пэўную тэму.

Матэрыялам нашага даследавання стала манаграфія «Green Architecture» (2001), аўтарам якой з'яўляецца амерыканскі мастак і архітэктар – Джэймс Вайнз (James Wines) (гл. электронны варыянт кнігі – https://www.goodreads.com/book/show/224002.Green_Architecture). Такі выбар абумоўлены тым, што дадзеная праца па гісторыі ўстойлівай архітэктуры з'яўляецца адным з найбольш прыдатных матэрыялаў, які змяшчае мноства моўных сродкаў і спосабаў эканоміі.

Манаграфія асвятляе праблему спажывецкага стаўлення чалавека да прыроды, а дакладней, негатыўнае ўздзеянне будаўніцтва на навакольнае асяроддзе, а таксама тлумачыць, што варта разумець пад словамі *зялёная архітэктура*, і як узняць узровень экасвядомасці прадстаўнікоў архітэктурна-будаўнічай спецыяльнасці. Джэймс Вайнз таксама ставіць пытанні: «Калі дом лічыцца экалагічным? Ці робіць будынак выкарыстанне прыродных матэрыялаў прыкладам «зялёнай» архітэктуры?» і прапануе для абмеркавання розныя, і часта непрымірымыя, канцэпцыі адносна экалагічна чыстай архітэктуры.

На старонках разглядаемага намі выдання разважанні аўтара ўзнаўляюцца праз тэмы і жанры раздзелаў, семантыку невербальнага шэрагу (фота, малюнкi, схемы, чарцяжы), уласна вербальныя спосабы і сродкі моўнай эканоміі.

Манаграфія складаецца з 17 раздзелаў, для падрабязнага аналізу з каторых мы абралі раздзелы «Environmental Architecture Today» і «Building a Bridge to the Common Client», бо, на нашу думку, яны змяшчаюць найбольш разнастайныя спосабы моўнай эканоміі.

Адзначаючы такую здольнасць навуковай манаграфіі, як лаканічна апісваць разнастайнасць аб'ектыўнага свету з яго складанымі сувязямі і адносінамі паміж прадметамі і з'явамі, мы, тым не менш, вылучылі **лексічны, сінтаксічны і графічны** спосабы павышэння інфармацыйнай шчыльнасці дадзенага тэксту.

Пачнем наш агляд з самага прадуктыўнага, размясціўшы гэтыя спосабы па частотнасці ўжывання.

На лексічным узроўні першае, што вартае ўвагі, гэта прысутнасць у манаграфіі вялікай колькасці тэрмінаў:

1) тэрміны-простыя словы, якія складаюцца з аднаго слова, аснова якіх супадае з каранем: *trellis, transept, rotunda, shrine, buttress, dome, lantern, countrymansions, ornament, villa, aisle, belfry, steeple, entablature, tabernacle, façade, battlement*;

2) тэрміны-складаныя словы, якія складаюцца з аднаго слова, але маюць некалькі асноў: *peristyle* (*perí* 'around' + *stûlos* 'pillar'), *hypostyle* (*hypó* 'under' + *stýlos* 'column');

3) тэрміны-складанаскладаныя словы, якія падзяляюцца на:

а) двухкампанентныя, гэта значыць, складаюцца з дзвюх лексічных адзінак – *slit windows, ample halls, concrete slabs, collegiate buildings, manor-houses, upper story, inner shell, panoramic vista, caliche block, shadowing eaves, domical building, recessed arches, rood screen, ecclesiastical architecture, stepped gables, fanciful gables, mullioned windows*;

б) трохкампанентныя тэрміны: *nine-square grids, two-storied porch, flanking bell-turrets, carved scallop-shells, "back-bone" ridge, octagonal turrets, sloping glass roof, limestone floor tiles, photovoltaic panels, biomorphic form*.

Адсюль вынікае, што ў тэрмінах-словазлучэннях, прадстаўленых субстантыўнымі адна-, двух-і трохкампанентнымі групамі, самая распаўсюджаная – двухкампанентная. Па нашых дадзеных, у рамках гэтай групы самай папулярнай з'яўляецца мадэль «прыметнік + назоўнік» (*concrete slabs, inner shell*), якая дазваляе даступна ўдакладніць тое ці іншае паняцце і перадаць адценні значэння, у адрозненне ад мадэлі «назоўнік у агульным склоне + назоўнік». тыпу *rood screen*. Семантычна ёмістая трохкампанентная мадэль таксама даволі частотная.

Таксама ўражвае вялікая колькасць **абрэвіатур**, мэта выкарыстання каторых – не толькі эканомія фізічных высілкаў для іх напісання, але і эканомія месца на носьбіце тэкставай інфармацыі. На сённяшні дзень існуе вялікая колькасць архітэктурных груп, супольнасцяў, арганізацый, якія робяць істотны ўнёсак у развіццё з'яўленай архітэктурны, а назвы гэтых аб'ектаў даволі аб'ёмныя і складаюцца, як правіла, з камбінацыі слоў, якія патрабуюць вялікіх намаганняў пры вымаўленні і значай колькасці месца на паперы пры напісанні. Наглядным

прыкладам такой арганізацыі з'яўляецца *SITE* (першапачаткова таксама вядомы як *Sculpture in the Environment*) – фірма па архітэктуры і экалагічным дызайне, заснаваная ў 1970 годзе. Назва *ACROS* – абрэвіятура ад *Asian Cross Roads Over the Sea* ‘Азіяцкія перакрываючыя дарогі над морам’.

На ўзроўні сінтаксісу ў складаназалежным сказе ў мэтах эканоміі назіраецца шырокае ўжыванне:

- *адасобленых другарадных членаў сказа*, маркіраваных працяжнікам і выконваючых функцыю ўдакладнення: *For architectsto interpret today's environmental advocacy exclusively in terms of mechanical hardware and conservationist databases – without including the vastly more interesting sources of imagery found in nature – is to miss an extraordinary opportunity*”;

- *дапамаганых азначэнняў (прыдаткаў)* у функцыі ўдакладнення, таксама маркіраваных працяжнікам: *The ACROS building – a center for international culture and information – is a 15-story structure offering facilities for exhibitions, conferences, musical and theatrical events, offices and commercial enterprises.*

Да сінтаксічных асаблівасцяў можна аднесці і ўжыванне *азначэнняў, утвораных шляхам сцягнення цэлых сінтаксічных груп: nature-related* (замест *related to nature*), *city-oriented* (*oriented to the city*).

Графічны спосаб як невербальны кампанент тэкставай інфармацыі таксама можна лічыць спосабам моўнай эканоміі, бо ён выкарыстоўваецца для павелічэння семантычнай ёмістасці тэксту і ажыццяўляецца з дапамогай невербальных сродкаў, якія складаюць прадмет камунікацыі і ўносяць дадатковыя адценні ў змест тэксту.

Так, кожны раздзел, як і ўся кніга, суправаджаецца вялікай колькасцю ілюстрацый, якія значна палягчаюць успрыманне вербальнай інфармацыі. Вядома, што ілюстрацыя – гэта выява, якая суправаджае, дапаўняе і наглядна тлумачыць тэкст (малюнкi, гравюры, фотаздымкі, рэпрадукцыі і г. д.). Задача ілюстрацый складаецца з таго, каб дапоўніць і ўзбагаціць змест кнігі, паказаць тое, што нельга выказаць словамі. Тым больш, што пад самімі малюнкамі адсутнічае які-небудзь апісальны каментар. Такім чынам, наяўныя ў раздзеле невербальныя сродкі семантычна спалучаюцца з тэкстам і дапамагаюць чытачу атрымаць дакладнае ўяўленне аб апісваемым архітэктурным аб'екце.

Разгортваючы тэму моўнай эканоміі на графічным узроўні, важна адзначыць, што ў ім сустракаецца вялікая колькасць *лічэбнікаў*, бо апісанне архітэктурных помнікаў грунтуецца строга на дакладных дадзеных. І першае, што кідаецца ў вочы – вялікая колькасць лічэбнікаў, прапісаных лічбамі, а не словамі: *25-centimeter-thick; Vetch's Nine Houses measure from 800 to 2.200 cubic per unit* і г. д.

Такім чынам, абагульняючы сказанае вышэй, варта адзначыць, што

1) эканомія ў мове – гэта змены ва ўнутраным складзе сістэмы, якія матывуюцца патрэбамі носбітаў мовы ў сціслай перадачы інфармацыі і ёсць накіраванымі на ліквідацыю залішніх формаў і выпрацоўку больш дасканалых, экспрэсіўных, сродкаў выказвання;

2) эканомія ў мове – ўніверсальная прадуктыўная з'ява, якая ёсць уласцівай усім відам тэкстаў.

М. В. КРАЙНИК

Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Научный руководитель — **Е. Г. АНТОНЧИК**

КЛАССИФИКАЦИЯ ТРАНСФОРМАЦИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И ОСНОВНЫЕ РАСХОЖДЕНИЯ В СИСТЕМАХ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В последние несколько десятилетий прочтение публицистической литературы, а именно газет и журналов, будь они электронные или бумажные стало неотъемлемой частью жизни человека. Ежеминутно пишутся сотни тысяч статей, репортажей и интервью на разных языках. Исследование особенностей перевода публицистической терминологии имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Процесс формирования мирового рынка СМИ сегодня идёт на основе внедрения в индустрию масс-медиа новейших достижений информационных и коммуникационных технологий. Следует признать тот факт, что новые средства массовой информации в интернете в начале XXI в. представляют собой неотъемлемую часть государственной политики и идеологии, мощный канал коммуникации между субъектами общества, средство идейно-политического воздействия на аудиторию.

Появления новых терминов и понятий в политической сфере вызывает массу трудностей для перевода текстов с ИЯ на ПЯ. Соответственно возникает потребность в адекватном переводе текстов публицистического стиля как устном (перевод репортажей, интервью, спортивных комментаторов), так и письменном (перевод документации, научных статей). Адекватный перевод формирует как национальное, так и международное общественное мнение.

При наличии полного словарного тождества лексической единицы языка источника и переводящего языка в процессе перевода применяется способ прямой (простой) подстановки, представляющей собой простейший механизм перевода. Суть данного способа состоит в прямой замене транслемы (единицы исходного языка) ее непосредственным соответствием в языке перевода. Однако наличие полного словарного соответствия – явление очень редкое, поэтому в процессе перевода приходится искать другие варианты соответствий, учитывая при этом не только необходимость передачи лексического значения переводимой единицы, но и ее функции в контексте. Наличие расхождений в системах языка текста оригинала и языка текста перевода приводит к необходимости использования в процессе перевода разнообразных приемов работы со словом или переводческих трансформаций.

Переводческие трансформации – это способы перевода, связанные с преобразованием единиц текста оригинала в единицы текста перевода с целью достижения эквивалентности и адекватности перевода [1, с. 250].

Большинство лингвистов делят переводческие трансформации на грамматические, лексико-грамматические и семантико-содержательные.

Грамматические переводческие трансформации, в свою очередь, делятся на морфологические и синтаксические.

К морфологическим переводческим трансформациям относят различные виды замен (*Ersetzungen*): замена частей речи, то есть транспозиция: *derkoalierte Ausschuss* ‘комитет коалиции’ (замена частей речи, а именно, прилагательного на существительное); замена грамматических форм (времен, падежей, степеней сравнения, единственного и множественного числа, суффикса на префикс и префикса на суффикс, изменение морфологической структуры словоформы): *diehöhere Bildung* ‘высшее образование’ (замена грамматических форм, а именно, степеней сравнения) [1, с. 110].

Синтаксические переводческие трансформации, в свою очередь, делятся на два типа: перегруппировка членов предложения и перестановки: изменение порядка слов, перенос слов из одного предложения в другое, объединение двух предложений в одно, разбивка одного предложения на два, изменение порядка следования предложений, элиминация, то есть опущение отдельных слов из предложения, вклинивание, то есть добавление дополнительных слов в структуру предложения, замена простого предложения на сложное (сложного предложения на простое), перестройка синтаксической структуры; изменение рисунка фразы: замена глагола на причастный или деепричастный оборот, замена безличного предложения с местоимениями *man* или *es* на личное предложение, замена активной конструкции на пассивную или пассивной на активную, замена словосочетания на предложение или предложения на словосочетание, изменение типа сказуемого, то есть замена именного сказуемого на глагольное или глагольного на именное [2, с. 85].

Под лексико-грамматическими трансформациями понимается любое изменение грамматической структуры языковой единицы и ее лексического наполнения. Такие трансформации часто называют также лексико-синтаксическим перефразированием, перефразированием или грамматико-лексической эквивалентностью [4, с. 85].

К лексико-грамматическим трансформациям относятся: замена слова на словосочетание или на предложение и замена словосочетания или предложения на лексическую единицу (этот вид замены получил название парафраз), передача значения морфемы (суффикса или префикса) лексической единицей и замена лексической единицы на морфему: *Bundesarbeitsminister* ‘федеральный министр по вопросам труда’ (замена слова на словосочетание) [2, с. 100].

Зачастую определенное слово (словосочетание, предложение, устойчивый оборот) не может быть переведено за счет одной частной трансформации (морфологической, синтаксической или лексико-грамматической). В таком случае при переводе необходимо переформулировать целый текстовый сегмент на содержательно-смысловом или глубинном уровне. При переводе с помощью семантико-содержательных или глубинных трансформаций имеет место передача целого ряда факторов: лексического наполнения, грамматических форм, стилистических оттенков, имплицитной информации (то есть той, которую можно прочесть между строк, которая не выражена словесно). Эти трансформации требуют соавторства переводчика, реинтерпретации (иного толкования) мысли автора, а, следовательно, более тщательного подбора средств выражения. При использовании семантико-содержательных трансформаций переводчику нужно следить за соблюдением следующих типов эквивалентности: информационная эквивалентность (переводчику необходимо не нарушать сообщаемый

объем информации), коммуникативно-функциональная эквивалентность (переводчик должен соблюдать при переводе адекватность эмоций, оценок, смысла и подтекста для обеспечения правильного воздействия на мысли, чувства и поведение читателя), прагматическая эквивалентность (переводчику следует сообщить адресату только тот объем знаний и информации о ситуации, который посчитал нужным сообщить автор текста оригинала).

Рассмотрим наиболее распространенные приемы семантико-содержательных (глубинных) трансформаций:

1. Изменение каузальных (причинно-следственных) отношений: замена причины на следствие (результат) и следствия на причину, замена процесса на результат, замена причины на процесс, замена действия на инструмент (средство).

2. Конкретизация (гипонимический перевод), то есть замена общего понятия частным (конкретным).

3. Генерализация (гиперонимический перевод), то есть замена частного понятия общим.

4. Смена органов чувств (каналов восприятия).

5. Эксплицитная передача имплицитного и наоборот. Имплицитным при этом считается подразумеваемое, неявное, читаемое между строк, скрытое; в то время, как эксплицитное – явное, открыто выраженное.

6. Конверсия, то есть перевернутое описание ситуации, описание с противоположного полюса

7. Антонимический перевод, то есть замена позитивных по форме языковых единиц негативными и наоборот.

8. Контекстуальные лексические замены: передача посредством контекстуального эквивалента, синонимическая замена, импликация, сужение значения, экспликация, расширение значения [3, с. 150].

Основная цель перевода заключается в том, чтобы передать средствами языка перевода то, что уже выражено средствами языка источника. Для достижения указанной цели переводчику необходимо знать черты отличия между системами немецкого и русского языков.

Рассмотрим расхождения между немецким и русским языками на грамматическом уровне: отсутствие артикля в русском языке, тенденция к монофлексии в немецком языке, отсутствие грамматического вида глагола в немецком языке.

В русском языке постоянными грамматическими признаками глагола, присущими всем формам, являются принадлежность к определенному виду (совершенному или несовершенному), а также переходность (непереходность).

Черты различия между немецким и русским языками на уровне лексики: отсутствие в языке перевода словарного соответствия слову подлинника, имеющееся соответствие является неполным, оно лишь частично раскрывает значение слова языка источника: *dieGroßeltern* ‘дедушка и бабушка’, различным значениям многозначного слова языка источника соответствуют различные слова языка перевода: *derKopf* 1) ‘голова’ 2) ‘человек, душа’ (“Kopf” как единица счёта), 3) ‘шапка газеты или бланка’ 4) ‘шляпка гвоздя’ 5) ‘вершина горы’ 6) ‘головка булавки’ 7) ‘кочан капусты’.

На уровне словообразования в немецком языке наблюдается чрезвычайная интенсивность словосложения в отличие от русского языка: *derArbeitgeber* ‘работодатель’, *derArbeitnehmer* ‘работник, сотрудник’.

Таким образом, «переводческие трансформации – это преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле. И, поскольку переводческие трансформации осуществляются с языковыми единицами, имеющими как план содержания, так и план выражения, они носят формально-семантический характер, преобразуя как форму, так и значение исходных единиц». В немецком языке выделяют следующие виды трансформаций: грамматические, лексико-грамматические и семантико-содержательные.

Изучив переводческие трансформации, мы выяснили, что они представляют собой некие «девайсы», которые помогают переводчику избежать ошибок при переводе.

Проанализировав расхождения в системах немецкого и русского языков, были выявлены следующие различия: отсутствие артикля в русском языке, отсутствие грамматического вида глагола в немецком языке, отсутствие в языке перевода словарного соответствия слову оригинала в русском языке, в немецком языке – различным значениям многозначного слова языка источника соответствуют различные слова языка перевода. Однако, немецкий язык отличается чрезвычайной интенсивностью словосложения в отличие от русского.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Немченко, В. Н. Введение в языкознание / В. Н. Немченко. – М.: Дрофа, 2008. – 703 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). – М., «Международ. отношения», 1975. – 240 с.
3. Миньяр-Белоручев, Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Военное издательство Министерства обороны СССР, 1980. – 240 с.
4. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М.: «Р. Валент», 2007. – 244 с.

П. В. ЛЕСЮК

Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Перевод с одного языка на другой невозможен без грамматических трансформаций. Грамматические трансформации – это в первую очередь изменение структуры предложения и замены синтаксического морфологического порядка.

Трудность грамматических сопоставлений в процессе перевода состоит в том, что такие сопоставления останутся мертвой буквой, если при этом не будет учитываться зависимость грамматической формы от ее лексического наполнения [1, с. 20].

Согласно толковому словарю к грамматическим трансформациям следует отнести перестройку предложения (изменение его структуры) и всевозможные замены как синтаксического, так и морфологического порядка. Большое значение имеют также добавления или опущения одного, или нескольких слов.

Анализируя структуру русского предложения, нельзя не отметить его полноту и развернутость, чего нельзя сказать об английском языке и той сжатости, которая свойственна английским предложениям. Данная особенность обоих языков требует при переводе на русский язык введения дополнительных слов и даже предложений и, соответственно, сокращений при обратном переводе.

Исходя из этого, многие авторы выделяют 4 основных вида грамматических трансформаций:

- перестановки
- замены
- добавления
- опущения

Перестановка как вид переводческой трансформации - это изменение порядка следования языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом оригинала. Элементы, которые подвергаются перестановке, являются обычно слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения в строе текста. Английское предложение, как правило, начинается с подлежащего, затем сказуемое, то есть главная часть расположена на первом месте. Второстепенная часть, включающая обстоятельства места и обстоятельства времени, помещается в конце. Порядок слов русского предложения отличается: на первом месте часто стоят второстепенные члены предложения, за ними следует сказуемое и в конце - подлежащее. Пример: *Color is a big factor.* 'Важным фактором является цвет.'

Замены - наиболее распространенный и многообразный вид переводческих трансформаций. В процессе перевода замене могут подвергаться грамматические единицы - формы слов, части речи, члены предложения, типы синтаксической связи и т.д.

1. Замены форм слова

Замены форм слова подразумевают замены числа у существительных, времени у глаголов и др. Так нормы английского языка диктуют употребление формы настоящего времени в придаточных предложениях времени или условия, т.е. там, где русский эквивалентный глагол будет иметь форму будущего времени [2, с. 38].

When at last we were all assembled, waiting for dinner to be announced, I reflected, while I chatted with the woman I had been asked to "take in," that civilised man practises a strange ingenuity in wasting on tedious exercises the brief span of his life. 'Когда все собрались и я разговаривал с дамой которую мне нужно было привести к столу я подумал что цивилизованные люди изобретательны в способах тратить свою короткую жизнь на скучные церемонии.'

Здесь единственное число английского слова соответствует множественному числу в русском.

2. Замены частей речи

Этот тип замены является весьма распространенным. Простейший вид его - так называемая «прономализация», или замена существительного местоимением. При переводе с английского на русский происходит обратная замена местоимения существительным. Весьма типичной заменой при переводе с английского языка на русский является замена отглагольного существительного на глагол в личной форме.

Not a word of explanation or regret. 'Он никому ничего не объясняет и ни о чем не сожалеет.'

В данном случае существительные заменяются глаголом.

3. Замены членов предложения (перестройка синтаксической структуры предложения)

При замене членов предложения слова и группы слов в тексте перевода происходит перестройка синтаксической схемы построения предложения. Причины такого рода перестройки могут быть различными [3, с.97].

My engagements were few, and I was glad to accept. 'Я редко получал приглашения, потому принял его с удовольствием. В данном примере подлежащее при замене стало дополнением.'

Еще одним видом грамматических трансформаций являются добавления. Добавления представляют собой использование в переводе дополнительных слов, не имеющих соответствий в оригинале.

She never used scent, and she had always thought rather fast, but Eau de Cologne was so refreshing. 'Она никогда не пользовалась духами, считая это признаком известного легкомыслия, но одеколон - другое дело, он так приятно освежает.'

4. Опускание – это явление, прямо противоположное добавлению, опускание тех или иных «избыточных» слов при переводе.

Winter rains in the Jordan are violent, while they last 'Зимой в долине Иордании бывают страшные ливни.'

Здесь целое английское предложение является избыточным с точки зрения русского языка.

Таким образом, грамматические трансформации часто носят вынужденный характер в силу различий в системах языков. Изменения в структуре текста вызваны необходимостью соответствовать нормам языка, на который происходит перевод, максимально точно сохраняя при этом заложенный автором смысл. Наряду с этим выделяются случаи вольного употребления переводчиком трансформаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сдобников, В.В., Петрова, О.В. Теория перевода / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. - М.: Восток - Запад, 2006. - 448 с.
2. Рецкер Я.И. Курс перевода с английского языка на русский. – М.: МГПИЯ им. М. Торгера, 1973. – 182 с
3. Рубцова М.В. Чтение и перевод английской научной и технической литературы. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 384 с.

Д. В. НОВИК, И. И. ГАЙДУК

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный технический университет

ПРОСОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИВНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Просодические средства – фонетические средства, относящиеся к ритмико-интонационным свойствам речи, а именно к высоте тона, длительности и силе звучания, темпу речи, расстановке ударений и т. п. [1].

Экспрессивность – свойство определенной совокупности языковых единиц, обеспечивающее их способность передавать субъективное отношение говорящего к содержанию или адресату речи, а также совокупность качеств речи или текста, организованных на основе таких языковых единиц.

В основе явления экспрессивности лежат несколько групп психологических закономерностей, касающихся, с одной стороны, выражения эмоций и чувств, а с другой – восприятия (сюда относится, прежде всего, противопоставление фигуры и фона как одно из главных условий восприятия). Лингвистическим механизмом экспрессивности является, главным образом, отклонение от стереотипов в использовании языковых единиц различных уровней [2].

Научный текст обладает экспрессивностью особого качества, выражающейся в ясности, точности сообщения научной информации и стройности, логичности доказательств. Жанровым вариантом нормы экспрессивности является выражение убежденности, увлеченности автора, выражение отношения автора к читателю как партнеру в научном общении, эмоциональное вовлечение читателя в процесс познания [3].

В выражении категории экспрессивности в устной речи, наряду с другими языковыми средствами, большое место, в силу своей полисемантической и полифункциональности, занимают просодические средства. Экспрессивная (выразительная) функция является одной из основных функций просодии. Данная функция осуществляется всеми просодическими подсистемами, при ведущей роли тональной подсистемы. В зависимости от тонального оформления один и тот же текст может приобретать различные оттенки смысла и нести различный объем информации для слушающего.

Базисной единицей тональной подсистемы языка является тон [4]. Она формирует более сложную тональную единицу - структуру - тональный контур. Тон и тональный контур (микро- и макроединица) не только дифференцируют значения, но и сами выступают как семантические единицы [5]. Особенность тона и тонального контура как просодических единиц состоит в том, что "они предстают как знаковые, семиологические единицы, обладающие не только формальными, но и содержательными характеристиками [5].

К основным значениям тона относятся логико-модальные значения (денотативный аспект высказывания) и субъективно-модальные (коннотативный аспект) [6]. В высказывании обычно присутствуют и логико-модальные, и субъективно-модальные семантические компоненты тона, выражающие взаимодействие двух видов информации: предметно-логической и субъективно-эмоциональной. Передаваемая текстом информация имеет обычно сложную структуру и включает в себя как объективную (предметно-логическую), так и субъективную (модальную, эмоциональную) информацию. "Каждое высказывание построено как бы из двух этажей, первым из которых является информация об объекте, а вторым - оценка этой информации субъектом" [7]. Объективная и субъективная информации, одновременно присутствуя в тексте, определенным образом коррелируют друг с другом, при этом в зависимости от стиля, прагматической установки, экстралингвистических факторов один из видов информации обязательно превалирует над другим.

В научном тексте основополагающей является объективная, логическая информация, наиболее полная и эффективная передача которой и представляет

собой логический аспект экспрессивности, не получивший до настоящего времени освещения в плане его просодического выражения. (До настоящего времени исследовались либо тональные средства эмоциональной речи, либо констатировались экспрессивность определённых тональных единиц, при этом категория экспрессивности рассматривалась в широком смысле.)

Основа экспрессивности тональной подсистемы заключается в существовании разнообразных тональных единиц и возможности их варьирования в рамках текста.

К экспрессивным средствам тональной подсистемы просодии английского языка относятся эмфатические тоны [8]. Эмфатические тоны характеризуются расширением высотного интервала (происходит расширение нормального высотного диапазона голоса), усилением силы артикуляции и, соответственно, увеличением громкости [6]. При этом происходит усиление значений логически выделенных слов текста. Так, например, эмфатические нисходящие тоны усиливают значение решимости, настоятельности, убеждённости; эмфатические восходящие тоны используются обычно в вопросах для выражения удовлетворения, нетерпения; эмфатические статические тоны могут придавать высказыванию более энергичный характер. Употребление эмфатического тона вместо неэмфатического придает слову, на котором реализуется данный тон, значение контраста.

Большая степень семантической выделенности в английском языке может достигаться за счёт расширения интервала тона (широкий нисходящий, широкий восходящий) и за счёт сдвига высотного уровня вверх (высокий восходящий, высокий нисходящий, высокий ровный) [5]. При этом определяющим фактором является начальный уровень тона. Однако некоторые личности полагают, что семантически важными здесь являются не сами уровни произнесения определённых речевых отрезков, а отношения между уровнями отдельных частей высказывания.

Экспрессивность высказывания может быть результатом его тональной вариативности. Преобладание в тексте одинаковых тональных единиц делает его трудным для восприятия. Для экспрессивных текстов предпочтительным является тонально сбалансированное разнообразие. Функцию экспрессивности выполняют также сложные разнонаправленные тоны: нисходяще-восходящий, восходяще-нисходящий, восходяще-нисходяще-восходящий. Фразы, выражающие различные эмоциональные коннотации, могут завершаться восходящим терминальным тоном (выражение убеждения, удовлетворения, успокоения), восходящим или нисходяще-восходящим (выражение удивления, иронии), нисходящим или восходящим тонами (выражение гнева, одобрения, порицания). Выразительность текста может быть результатом использования более чем одного кинетического тона в синтагме, так как кинетические тоны являются по своей природе более экспрессивными, чем статические. К просодическим средствам экспрессивности относятся и эмфатические шкалы английского языка: скандентная шкала, ступенчатая и скользящая. Определённая степень выразительности достигается использованием шкалы с нарушенной постепенностью. В эмоциональных высказываниях встречается также и восходящая шкала [6].

Различные изменения общего высотного диапазона тонального контура дополняют экспрессивные ресурсы звучащей речи. Тональная структура экспрессивных текстов характеризуется обычно расширением диапазонных характеристик высказываний, что придаёт им большую семантическую важность.

Таким образом, характерной особенностью экспрессивных фраз является их сложный мелодический рисунок, который может быть результатом использования нескольких кинетических тонов в одном тональном контуре, сложных тонов, эмфатических вариантов тонов, эмфатических шкал, изменения диапозональных характеристик высказываний.

Экспрессия может быть достигнута также использованием просодических характеристик, не предполагаемых синтаксическими правилами речеобразования. "Во всех случаях, когда падающее завершение используется вместо предполагаемого синтаксическим строем восходящего, как, например, в придаточных предложениях, в неконечных синтагмах сложносочинённых предложений или перечислений, оно выражает особую значимость содержания синтагмы, его первенствующую роль, делает синтагму целиком эмфатической" [8]. Смещение ядерного тона с его с нормальной позиции (последнее значимое слово синтагмы) на предшествующие слова воспринимается обычно как экспрессивное средство [6]. Наличие двух центров выделенности в английской фразе вместо одного, обусловленного синтаксическими правилами организации, сигнализирует о ее маркированности-эмфазе. Практика показывает, что носители языка воспринимают отклонения от "нормальной" просодической организации высказываний как несоответствующие их синтаксическому строю и оценивают данные отклонения как сигналы дополнительной информации.

Арсенал экспрессивных (в широком смысле) просодических средств тональной подсистемы английского языка довольно велик и используется в сочетании с акцентными, темпоральными и ритмическими средствами. Основной проблемой логической экспрессивности тональной подсистемы является определение инвентаря смысловых актуализаторов, отражающих предметно-логическую информацию и играющих существенную роль в реализации функций сообщения и воздействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Экспрессивность [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/EKSPRESSIVNOST.html. — Дата доступа : 09.11.2022.
3. Особенности экспрессивно-прагматической организации научной речи на английском языке [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-ekspressivno-pragmaticheskoi-organizatsii-nauchnoi-rechi-na-angliiskom-yazyke#ixzz4awjLBiKT>. — Дата доступа : 12.10.2022.
4. Дубровский, Ю. А. Анализ интонации устного текста и его составляющих / Ю. А. Дубровский. — Мн. : Вышэйшая школа, 1993. — 136 с.
5. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностр. Языке // И. А. Зимняя- Книга для учителя. — 2-е издание. — М. : Просвещение, 1985. — 160 с.
6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 107 с.
7. Карневская, Е. Б. Определение степени просодической интерференции на воспринимаемость и акустическом уровнях/ Е. Б. Карневская, А. А. Метлюк // Экспериментальная фонетика. — Мн. , 1986. — С.102-109.
8. Нушикян, Э. А. Типология интонации эмоциональной речи./ Э. А. Нушикян.— Киев-Одесса: Вища школа, 1986. - 159 с.

ГРЕЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Лексический состав английского языка неоднороден. Его особенность проявляется и в том, что в нем содержится до 70% слов, заимствованных из других языков [1]. При этом, по разным оценкам, процентов 12 слов заимствовано из греческого [1], причем некоторые из них преодолели немало препятствий, попав сначала в латинский, а уже из него — в английский [2]. Процесс их вхождения можно разделить на несколько этапов.

Наиболее ранний этап относится к тому времени, когда германские племена англо-саксов, ютов и фризов еще до переселения в Британию входили в торговые и военные контакты с римлянами. В это время напрямую из греческого заимствовались обозначения предметов материальной культуры (*butter, box, etc*) [3].

В древнеанглийский и среднеанглийский периоды греческие слова заимствовались через латинский церковный и научный язык, что объясняет тот факт, что многие из них имеют латинизированную форму и являются в основном частью религиозной (*abbot, bishop, cemetery, cathedral, Christ, catholic, etc*) и научной (*gymnasium, school, university, etc*) лексики того времени. Названия семи наук, составлявших средневековые университетские курсы из трех (тривиум) и четырех (квадривиум) дисциплин, также были все древнегреческого происхождения: *grammar* «грамматика», *logic* «логика» и *rhetoric* «риторика»; *arithmetic* «арифметика», *geometry* «геометрия», *astronomy* «астрономия» и *music* «музыка» [3].

Поскольку среднеанглийский период начинается с Норманнского завоевания Англии в 1066 г. и последовавшего за ним трехсотлетнего французского господства многочисленные слова греческого происхождения входили в английский язык через французский (*fancy, idea, frenzy, etc.*). При заимствовании нередко их форму изменяли по аналогии с более знакомой французской формой [2].

Но, пожалуй, наиболее крупный пласт греческих заимствований образовался в эпоху Возрождения. В связи с увеличением интереса к античности и всей греко-римской культуре в этот период в английский язык вошли многочисленные термины, имеющие греческое или латинское происхождение. Стоит отметить, что в XVI веке в английском языке появилось наибольшее число слов с греческими корнями (35% от общей массы слов греческого происхождения). Это и искусство и театр (*comedy, tragedy, hero, harmony, orchestra, poem, drama, theatre, lyrics, episode, etc.*), и научная лексика (*analysis analogy, phenomenon, category, optics, , theory, theme, mathematics, hypothesis, theorem, antinomy, etc*). С именем Френсиса Бэкона, способствовавшего развитию научной мысли в стране, можно связать закрепление в английском языке слов, означающих процессы познания (*cogitation, identification*), способы познания (*algorithm, criterion, dissection, meditation, exploration, ponderation*), результаты познания

(*antinomy, system, hypothesis, etc.*). В целом, заимствования из греческого языка в XVII в. – XIX вв. в основном относятся научно-исследовательской сфере, прежде всего результатам мышления (*criterion, system, prognosis*) и к систематизации и классификации уже имеющихся данных и представлений о мире (*categorisation, systematization*) [3].

Появление неологизмов в XIX – XX вв. также связано с научными знаниями и происходило путем присоединения древнегреческих префиксов и суффиксов к уже известным корням, что имело целью обеспечить технической терминологией медицину, биологию, хирургию, стоматологию, фармацевтику, зоологию, физику, химию, металлургию, электронику, инженерное дело и другие отрасли академической и прикладной науки. В качестве примера можно привести следующие префиксы: -*amphi-* (*amphibrach, amphicentric, amphipod, amphitheater*); -*anti-* (*antitoxin, antidote, antilogy, antipathy, antipyretic*); -*apo-* (*apocope, apodeictic, apodosis, apology, apoplexy, apostasy, apothem*); -*cata-* (*catabolism, cataclasm, cataclysm, catalepsies, catalogue, cataplasm, cataract, catarrhine, catastrophe*); -*dys-* (*dysentery, dysgenic, dyslogistic, dyspepsia, dysphonia*); -*endo-* (*endogamy, endocrine, endoderm, endogen, endomorph, endoplasm, endosperm*); -*epi-* (*epicenter, epicycle, epidemic, epidermis, epiglottis, epigram, epilepsy, epilogue, episcopacy, epistrophe, epistyle, epitaph, epithelium*); -*hyper-* (*hyperbole, hyperborean, hypermetrical, hypertropic*); -*hetero-* (*heterodox, heterodyne, heterogeneous, heteromorphic, heteronomy*); -*holo-* (*holocarp, holocaust, holograph, holophote, holospheric*); -*homo-* (*homoblastic, homodont, homogeneous, homograph, homology, homonym, homophone*); -*idio-* (*idiomatic, idiomorphic, idiopathic, idiosyncrasy*); -*iso-* (*isobar, isoclinic, isogonic, isopod, isotherm*); -*macro-* (*macrobiosis, macrocosm, macrocephalic, macrocranial, macropetalous, macropod*); -*mega-* (*megacephalous, megalith, megapod, megatherium*); -*megalo-* (*megalomania, megalosaurus*); -*meta-* (*metabolic, metacarpus, metacentre, metamere, metamorphic, metaphor, metaphrase, metaphysics, metathesis*); -*micro-* (*microbiology, microcephalic, microcosm, micrometer, microphone, microscope, microspore, microtome*); -*mono-* (*monochord, monochrome, monocycle, monograph, monolith, monologue, monomania, monomorphic, monopoly, monosyllable, monotheism, monotone, monotype*); -*neo-* (*neolithic, neologism, neophyte; neo-Classic, neo-Gothic, neo-Platonism*); -*pan-* (*panacea, pancratium, pandect, pandemic, panorma, panoply, panopticon, pantehnicon*); -*para-* (*parallel, paraphrase, paralipsis, paradigm, paradox, paragraph, paralogism, paraplegia*); -*peri-* (*perianth, pericardium, pericope, pericranium, peripatetic, periphrase, periscope, perispomenon, peristyle*); -*poly-* (*polyanthus, polyarchy, polychrome, polygamy, polyglot, polygon, polymorphic, polyonomy, polyphone*) [4].

Изучение греческих заимствований имеет для нас важное значение ещё и потому, что позволяет понять правила написания и произношения данных слов. Так в именах греческого происхождения буква "ch" читается как «и», напр. *Penelope, Andromache, Phoebe, Irene, Nike* (название брэнда Найки, а не Найк). Схожая ситуация со словами *apostrophe, catastrophe* и т.д [5].

В словах греческого происхождения звук [k] передаётся на письме буквосочетанием "ch": *Christ, character, anarchy, anchor, chiroprady, choir, chorus, Christmas, chrome, orchestra, psychology* и *scheme*. Однако в таких словах как *chicken, church, chain, change, chief, chimney, lychee, fetch* и *inch* буквосочетание

"ch" не является греческим. Особенностью многих гречизмов является буквосочетание "th", например mathematics, thesis, thermal, ethics, myth, sympathise и labyrinth. И, наконец, буквосочетание "rh", которое также встречается в словах греческого происхождения (rheumatism, diarrhoea, rhythm, rhapsody and rhetoric). К данному пункту можно отнести слова с комбинацией букв "ph" в таких словах как philosophy, phrase, sphere, emphasis, nymph, symphonyandaphrodisiac. Здесь же можно говорить и о буквосочетании "ps", которое употребляется как в начале слов (psychology, psalm, pseudonym), так и в середине (rhapsody); а также о буквосочетании "pn" и "pt" в начале слов (pneumatic, pneumonia, pterodactyl) [1, 3].

В заключении необходимо упомянуть, что в английский язык перешла не только лексика, но и некоторые правила греческого языка. Так, всем известно правило, что большинство английских существительных образуют множественное число путем прибавления окончания "-s" к единственному числу. Но не все подчиняются этому правилу. Исключением являются греческие существительные единственного числа, оканчивающиеся на "-on" или "-is" (criterion, phenomenon, thesis, analysis, metamorphosis, axisandcrisis). При переходе во множественное число окончание "-on" меняется на "-a", "-is" на "-es" [1, 3].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. It's all Greek to me. Греческие заимствования в английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://englishteacup.org/slovarnyj_zapas/grechskie-zaimstvovaniya-v-anglijskom-yazyke – Дата доступа: 24.02.2022.
2. Криворот В.В. Латинские и греческие элементы в структуре наименований транспортных средств в английском языке / В.В. Криворот // The Second International Conference on European Conference on Languages, Literature and Linguistics. Proceedings of the Conference (June 23, 2014) – Vienna, OR: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, 2014. – 276 с. – С. 247-249.
3. Особенности греческих заимствований в английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.net/984857/literatura/osobennosti_grechskih_zaimstvovaniy_angliyskom_yazyke – Дата доступа: 18.10.2022.
4. The English Language. Borrowed Words From Greek [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kryстал.com/display_borrowlang.php?lang=Greek – Дата доступа: 14.04.2022.
5. Эта буква сломала английский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=2P-RmnEAbXc&list=PLNVHdXXPi0fNJ_N-FaDT4GoeAkYIM-LH2&index=38 – Дата доступа: 05.10.2021.

К. А. ВОЙТОВИЧ

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

СТРУКТУРА МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ В ПОДЪЯЗЫКЕ СТРОИТЕЛЬСТВА И АРХИТЕКТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Развитие любой отрасли знания неизбежно влечёт за собой рост, совершенствование терминологии; следовательно, изучение живых, изменчивых и сложных фактов различных подъязыков науки на данный момент является

весьма актуальным. Терминология как специальная область знания привлекает всё большее внимание исследователей. Это объясняется тем, что пласт терминологической лексики пополняется очень быстро. Прогресс науки неизбежно сопровождается появлением специальных слов для обозначения изучаемых объектов. Основная черта, отличающая термины от слов всех других типов, – связь с научными концепциями. В терминах отражаются и наблюдаемые исследователем факты, и их теоретическое осмысление. Следовательно, терминология играет активную роль в развитии науки и техники.

В современной лингвистике термин рассматривается как «слово или словосочетание специальной научной речи, которое создаётся (принимается, заимствуется) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1, с. 6]. К специфическим чертам, выделяющим термин из слов общей лексики, относится его особая структура. Структура (лат. ‘строение, расположение, порядок’) – совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т. е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

Основная функция термина – называть специальное понятие, которое может быть передано как одним словом (простым или сложным, и тогда это однословный термин), так и словосочетанием (многокомпонентный термин, терминологическое словосочетание, составной термин), включающим достаточно большое число компонентов. Однако термин должен сохранять свою смысловую и формальную целостность, поскольку он представляет собой один знак, единую, самостоятельную единицу номинации одного понятия [2].

В более старых терминологических системах часто используются термины, состоящие из одного слова. В более молодых системах преобладают составные термины. Существование таких терминов часто обусловлено тем, что возможность однословных обозначений себя исчерпала, а также стремлением к точности. Более того, многословные термины в ряде аспектов значительно удобнее однословных, поскольку позволяют на ранних стадиях формирования системы с большей степенью наглядности показать отношения отдельных понятий. Г. О. Винокур отмечал, что «отдельные термины техники должны входить в ту или иную группу терминов, что смежные и родственные понятия, должны быть связаны чем-то общим в языке. Одним из языковых средств такой систематизации терминов является двусоставный термин, одна часть которого является у него общей с другими терминами, а другая служит его отличительной характеристикой в ряду смежных понятий» [3, с. 38]. Таким образом, образование многословных терминов часто объясняется потребностью создать разновидности родовому понятию.

По сравнению с однословными, многокомпонентные термины наиболее полно отображают признаки обозначаемого понятия, убедительно демонстрируют взаимоотношения отдельных понятий в конкретной терминосистеме. Многословные термины создаются путём присоединения к исходному термину слова / слов-уточнителей, которые служат для конкретизации «базового» понятия. При том новые понятия часто связаны с ним родовидовыми отношениями, образуя его коррелят-гипоним, например: *сталь арматурная, сталь арматурная пучковая* – родовое понятие *сталь*; *monolithic construction, concrete-steel*

construction, bear construction – родовое понятие *construction*. Составные термины вербализуют максимальный объём информации, отражают системность понятий, часто обозначая иерархическую соподчинённость.

Для английских многокомпонентных терминов наиболее характерно левое развёртывание, т. е. препозитивные (зависимые) компоненты располагаются слева по отношению к ядерному компоненту; для русских, наоборот, свойственно правое развёртывание.

Однако большое количество компонентов делает термин громоздким, что вызывает определённые сложности при его использовании. Структурные типы терминов неразрывно связаны с актуальной в современном терминоведении проблемой максимальной лексической протяжённости данной языковой единицы. Одно из требований к термину – его краткость. Поэтому часто в целях облегчения использования длинные термины подвергаются сокращению (компрессии), например: *проект детальной планировки – ПДП, combined heat and power plant – СНР*.

Из зафиксированных нами 622 и 628 терминоединиц в русском и английском языках соответственно многословные составляют 27,2 % всего массива в русском языке и 38,8% в английском языке. Среди них соответственно: 81,8 % и 78,3% – двухсловные (*строительный подъём, технологическая карта; satellite town, water pipe* и др.); 13,5 % и 14,1% – трёхсловные (*привязка типового проекта; mobile concrete mixer* и др.); 4,7 % и 7,4% – четырёх- и пятисловные (*общая площадь жилого помещения; poor executed civil works, city and garden ornamental architecture* и др.).

Полученные данные показывают, что, как в русском, так и в английском языках, увеличение количества компонентов в термине ведёт к их сокращению в абсолютном выражении.

Анализ русских и английских составных терминов дал основание для выделения основных продуктивных структурных моделей. Так, основной тип полилексемных терминов в исследуемых русской и английской терминосистемах – двухсловные словосочетания. Они образуются по нескольким основным моделям и состоят из ядерного элемента, выраженного именем существительным (выделен подчёркиванием), и определяющего элемента. В русском языке основными структурными моделями являются следующие: 1) прилаг. + сущ. – *крупнопанельные здания, лакокрасочный материал*; при классификации разновидностей объектов, входящих в общий класс, в терминах данной модели часто встречается постпозиция прилагательного: *акустика архитектурная, здания временные* и др. 2) адъективированное прич. + сущ.: *корректирующая вставка, изгибающий момент* и др.; эта модель может рассматриваться и как модификация предыдущей; 3) сущ. + сущ. в род. падеже в функции постпозитивного определения: *модуль деформации, кубатура здания* и др.

В английском языке основными моделями двухсловных терминологических сочетаний являются следующие: 1) N + N – *air pipe, cable structures* и др.; 2) Adj + N – *high relief, gothic style* и др.; 3) N + of + N – *block of houses, strain of construction* и др.; 4) Ving + N – *damping layer, flexing moment* и др.; 5) Ved + N – *fixed casement, inhabited district* и др.

Среди трёхсловных терминологических словосочетаний наиболее распространёнными моделями являются в русском языке: 1) сущ. + прилаг. + сущ. в род. падеже: *избытки явной теплоты, привязка типового проекта* и др.; подобные термины образованы на основе комбинации связей (согласования и управления), исходящих от разных стержневых слов; зависимое слово в таком словосочетании одновременно само является стержневым словом простого словосочетания; 2) прилаг. + прилаг. + сущ.: *малые архитектурные формы, строительный генеральный план* и др.; 3) прилаг. + сущ. + сущ. в род. падеже: *конструктивная схема здания, линейные руководители работ* и др.; 4) сущ. + сущ. в род. падеже + сущ. в род. падеже: *ингибитор коррозии арматуры, проект организации строительства* и др.; 5) нареч. + прич. + сущ.: *повторно применяемый проект, предварительно напряжённые конструкции*; 6) сущ. + прич. + прич.: *конструкции ограждающие вентилируемые*; 7) прилаг. + сущ. + (к) сущ. в дат. падеже: *пояснительная записка к проекту*.

В подъязыке строительства и архитектуры в английском языке наиболее распространёнными моделями трёхкомпонентных терминов являются следующие: 1) N + Adj + N – *road transverse profile, fire retardant capacity* и др.; 2) N + of + Adj + N – *excess of sensible heat, site of ancient settlement* и др.; 3) Adj + N + of + N – *general area of premises, vertical alignment of road* и др.; 4) Adv + Adj + N – *previously tense construction*; 5) N + N + N – *reinforcement corrosion inhibitor*; 6) Adj + Adj + N – *stationary thermal conditions*.

В архитектурно-строительной терминологии русского языка для образования четырёхсловных терминов применяются следующие модели: 1) прилаг. + сущ. + прилаг. + сущ. в род. падеже: *поперечный профиль земляного полотна, автомобильная дорога необщего пользования* и др.; 2) нареч. + прич. + прилаг. + сущ.: *некачественно выполненные строительные работы*; 3) сущ. + прич. оборот: *стандарты, гармонизированные на международном уровне*. В английском языке структура моделей выглядит следующим образом: 1) N + N + N + N – *site work execution programme* и др.; 2) Adj + Ved + Adj + N – *poor executed civil works*; 3) N + N + of + N + Ving – *design scheme of detail planning*.

Таким образом, многокомпонентные термины, как русского, так и английского подъязыков, представлены разнообразными структурами. Каждый компонент составного термина сохраняет свою индивидуальную семантику, являясь частью единого семантического целого. Появление, увеличение в составе терминологии конкретного подъязыка композитов связано с лингвистическими и экстралингвистическими факторами и объясняется большей мотивированностью сложных лексем по сравнению с однословным термином, что иллюстрирует процесс развития терминологии и знания человека в определённой сфере деятельности. Однако у составных терминов больше возможностей для выражения нужного смысла, т. к. они вербализуют максимальный объём информации, отражают системность понятий, обозначая иерархическую соподчинённость. В то же время увеличение количества терминоэлементов противоречит принципу языковой экономии, присущему как языку в целом, так и терминосистемам в частности. Именно поэтому наиболее активными и в русском, и в английском языках среди составных являются двухсловные термины, которые оптимально детализируют понятия, не перегружая при этом коммуникацию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин, Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах : учеб. пособие для филол. спец. вузов / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М. : Высшая школа, 1987. – 105 с.
2. Cabre, M. T. Terminology: theory, methods, and applications / M. T. Cabre // Translated by Janet Ann DeCesaris – Philadelphia : John Benjamins Publishing, 1999. – 248 p.
3. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Труды Моск. Ин-та истории, философии и литературы : сб. ст. по языкознанию. – Т. 5 – М. : Моск. ин-т истории, философии и лит., 1939. – С. 3–54.

Е. С. КОЛБ

Республика Беларусь, Минск, Минский государственный лингвистический университет

НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ В СЕМАНТИКЕ ВЕЩЕСТВЕННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Установление квантов знания, репрезентированных в значениях лексических единиц, представляет собой актуальную проблему в современной лингвистике. Однако в семантике того или иного класса слов зафиксирована только некоторая часть информации об объектах окружающей действительности, которая и выступает в лексикографической дефиниции в виде семантических компонентов, составляющих описываемые значения. Так, например, в значении вещественного существительного *salad cream* – a thick light-coloured liquid, similar to mayonnaise, that you put on salad 'густая жидкость светлого цвета, похожая на майонез, которую кладут в салат' можно выделить перцептивный и телеологический компоненты; в значении слова *radium* – a rare metal that is radioactive and is used in the treatment of diseases such as cancer. It is a chemical element: symbol Ra 'редкий металл, который является радиоактивным и используется для лечения таких заболеваний, как рак. Это химический элемент: символ Ra' – агентивный, физико-химический и телеологический компоненты.

Семантические компоненты, выявленные в значениях наименований веществ в английском языке (агентивный, перцептивный, телеологический, мереологический, физико-химический, аксиологический) основываются на различных типах знаний. В данной работе наше внимание сфокусировано на физико-химическом компоненте, который содержит в себе научную информацию о веществе или субстанции, в первую очередь данные о классификационных характеристиках вещества.

Стоит отметить, что толковые словари включают различный объем научных сведений в дефинициях, представленных в них. С одной стороны, это связано с процессом общей популяризации научных знаний в обществе; с другой – с фактом того, что дефиниции толковых словарей, в отличие от энциклопедий, стараются избегать перегруженности научными знаниями. В то же время проникновение научных знаний в дефиниции толковых словарей рассматривается лингвистами как одна из тенденций в современной лексикографии (см., например, [1]), вызванной более высокими требованиями к качеству получаемой из словарей информации, обусловленными общеобразовательным уровнем поль-

зователей [2]. Тем не менее, Ю. С. Перезовова утверждает, что «научные знания универсальны для всех людей и народов, не зависят от специфики народа, его менталитета, традиций, нравственных приоритетов, национальной культуры, специфики языка» [3, с. 9].

В семантике вещественных имен существительных физико-химический или научный компонент представлен в незначительном объеме. Мы обнаруживаем данный компонент только примерно в 4% дефиниций наименований веществ в английском языке. Физико-химический семантический компонент отражает свойства материи, определяемые с помощью специальных методов таких точных наук, как химия и физика. При этом данный компонент в семантике наименований веществ, как правило, содержит сведения о типе вещества, его месте в научных классификациях, символе, физических и химических свойствах. Например, *silver* *I* – a valuable shiny, light grey metal that is used to make jewellery, knives, coins etc. It is a chemical element: symbol Ag ‘ценный блестящий светло-серый металл, который используется для изготовления украшений, ножей, монет и т. д. Это химический элемент: обозначение Ag’ («тип вещества», «принадлежность к химическим элементам» и «символ»); *nitrogen* – a gas that has no colour or smell, and that forms most of the Earth’s air. It is a chemical element: symbol N ‘газ, не имеющий ни цвета, ни запаха, из которого состоит большая часть земного воздуха. Это химический элемент: символ N’ («тип вещества», «принадлежность к химическим элементам» и «символ»); *mercury* – a heavy silver-white poisonous metal that is liquid at ordinary temperatures, and is used in thermometers. It is a chemical element: symbol Hg ‘тяжелый серебристо-белый ядовитый металл, жидкий при обычных температурах и используемый в термометрах. Это химический элемент: символ Hg’ («тип вещества», «принадлежность к химическим элементам» и «символ») и т. д.

Таким образом, очевидно, что физико-химический компонент, несомненно, играет важную роль в значениях наименований веществ в английском языке, что, с одной стороны, обусловлено спецификой семантики самого класса вещественных имен, с другой – связано с наблюдающимся в последнее время активным проникновением энциклопедических знаний в наивную картину мира. Данный процесс связан как с бурным развитием науки и техники, так и с ростом образованности общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сафонкина, С. А. Соотношение лексико-семантической и энциклопедической информации в лексикографическом описании : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / С. А. Сафонкина ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1983. – 24 с.
2. Гаврилова, О. Ю. Корреляция семантических и мотивировочных признаков лексических единиц как способов языковой репрезентации знаний (на материале наименований животных в современном английском языке): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. Ю. Гаврилова. – Минск, 2008. – 143 л.
3. Перезовова, Ю. С. Репрезентация научного и обыденного знания в языковых единицах, обозначающих химические вещества : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 ; 10.02.19 / Ю. С. Перезовова ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 24 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т. Н. ИГНАТЮК

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

СПЕЦИФИКА ПОСТИЖЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ СЛУШАТЕЛЯМИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Слушатели подготовительных отделений, как правило, не имеют навыков овладения знаниями в вузе. Не случайно важнейшей задачей факультетов довузовской подготовки считается процесс приспособления будущих студентов к новой педагогической системе в целом. Для обозначения этого процесса даже существует специальный термин – «академическая адаптация».

Для иностранных граждан роль подготовительного отделения еще более значима: подготовительный факультет не только представляет собой начальное звено в системе подготовки кадров, играя важнейшую роль в процессе адаптации иностранных студентов к высшей школе в Республике Беларусь, но и готовит их к обучению на русском языке.

Студенты-иностранцы на подготовительном отделении должны одновременно изучать азы русского языка и работать над развитием учебно-профессиональной речи. В соответствии с реализацией принципа коммуникативности, в обучении РКИ выделяются три коммуникативно-значимые сферы общения: социально-бытовая, учебно-профессиональная и общественно-политическая. Удельный вес работы по этим направлениям при усвоении корректировочно-систематизирующего курса на подготовительном отделении вуза и позже, на I–IV курсах, при изучении основного курса РКИ, конечно, неодинаков, но такая работа необходима в каждом случае. Ведь иностранным студентам сразу после подготовительного отделения необходимо будет уметь воспринимать на слух учебные лекции в русскоязычной аудитории, читать, понимать, дифференцировать научную информацию лекций и учебников, фиксировать ее в письменном виде в конспектах и т.п.

Между тем иностранные обучающиеся часто имеют недостаточные знания по русскому языку, а тем более – по общенаучным дисциплинам. Вот почему на подготовительном факультете необходима чётко отлаженная система работы по усвоению учебной и научной терминологии будущей специальности. Поиск оптимальных форм довузовской подготовки, дающей высокий результат в относительно сжатые сроки, ведется постоянно.

Мы считаем, что важнейшим условием изучения русской научной речи является обогащение лексического запаса иностранцев. Уже на подготовительном отделении на занятиях по РКИ необходимо формировать умения понимать и пояснять лексическое значение основных научных терминов; работать с терминологическими словарями; правильно использовать слова при пересказе текста, в диалогах; отвечая на поставленный вопрос, точно выбирать слово из круга синонимов и т.д.

Работу по изучению специальной лексики со студентами-иностранцами следует строить, учитывая принцип комплексности, при котором обучение РКИ ведется по всем видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию, говорению. Главное место при этом отводится продуманной организации рецептивной речевой деятельности.

Рассмотрим, как на занятиях по РКИ может быть организована речевая деятельность иностранных обучающихся по восприятию и осмыслению ряда терминов и понятий, связанных с представлением о форме предмета.

Основным источником знаний здесь выступает учебная литература. Например, авторы пособия «Русский язык будущему инженеру» [1] для усвоения учащимися предлагают тщательно отобранный, разумно дозированный и вместе с тем достаточно обширный лексический материал такого плана в рамках урока 3 Основного раздела по физике («Качественная характеристика и количественная характеристика предмета (явления, процесса). Терминология, связанная с понятием формы предмета, выступает в разделе II «Характеристика по форме» (задания 7–11).

В указанном разделе представлены слова трех групп:

1) научные термины **траектория, парабола, окружность, эллипс, шар, сфера, цилиндр, квадрат, прямоугольник, куб, призма, конус, пирамида, параллелепипед;**

2) технические термины **деталь, механизм, станок, болт, гайка;**

3) многозначные термины, имеющие как нейтральное, так и профессионально-научное использование **точка, движение, скорость, форма, отверстие, основание, вырез, тело, корабль, пространство, Земля, Солнце, кривая.**

Изучение перечисленных терминов начинается с их восприятия, которое может быть построено по-разному. Остановимся на работе с терминами первой группы. Особенность семантики этих терминов позволяет широко использовать при их объяснении иллюстрации из пособия (задание 7), например:

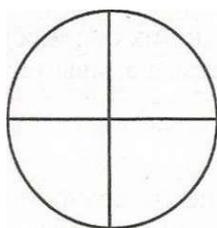


Рис. 1. Траектория движения точки имеет форму **окружности**

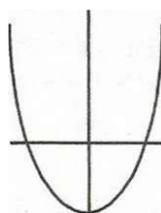


Рис. 2. Траектория движения точки имеет форму **параболы**

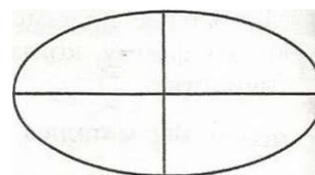


Рис. 3. Траектория движения Земли вокруг Солнца имеет форму **эллипса**

Студентам предлагается не только посмотреть эти и следующие далее рисунки, но и прочитать предложения, содержащие термины **траектория, окружность, парабола, эллипс, цилиндр, призма.** Это готовые формы высказывания, которые играют важную роль как в усвоении научной терминологии, так и в развитии языка специальности. Рисунки же позволяют, главным образом, вспомнить значение терминов, соотнести термин с соответствующим образом формы.

Звуковой облик большей части перечисленных слов является для аудитории знакомым, поскольку относится к интернациональной лексике. Сравним, например:

Русский	Английский	Французский	Испанский
<i>траектория</i>	<i>trajectory</i>	<i>delatrajectoire</i>	<i>delatrayectoria</i>
<i>парабола</i>	<i>parabola</i>	<i>parabole</i>	<i>parábola</i>
<i>эллипс</i>	<i>ellipse</i>	<i>ellipse</i>	<i>elipse</i>
<i>цилиндр</i>	<i>cylinder</i>	<i>cylindre</i>	<i>cilindro</i>
<i>призма</i>	<i>prism</i>	<i>prisme</i>	<i>prisma</i>

Перевод указанных терминов, а также слов *сфера, куб, конус, пирамида, параллелепипед* из задания 9 позволяет не тратить лишнего времени на обработку произношения названных слов, на закрепление их значений. Дополнительных усилий потребует лишь усвоение собственно русских терминов *окружность* и *прямоугольник*. Здесь необходимо не только толкование значений, но и работа над произношением слов, анализ их словообразовательной структуры.

Работа над семантикой русских терминов может привести иностранных студентов к интересным открытиям. Например, для запоминания значения термина *окружность* уместно спросить, как можно начертить окружность, и показать не только этот процесс, но и инструмент, с помощью которого рисуют окружность, – циркуль. Его название созвучно английскому *circle*, испанскому *círculo*, французскому *cercle* и обозначает в перечисленных языках именно *окружность*. В итоге студенты запомнят и название чертежного инструмента *циркуль*, и семантику слова *окружность*.

Изучение характеристик предмета по форме предполагает одновременное усвоение грамматических конструкций следующего типа:

предмет имеет форму чего? (Р.п.) – ваза имеет форму цилиндра;

предмет какой формы? (Р.п.) – ваза цилиндрической формы;

предмет имеет какую форму? (В.п.) – ваза имеет цилиндрическую форму;

предмет в форме чего? (Р.п.) – ваза в форме цилиндра.

Схемы указанных конструкций приводятся в учебном пособии. Примеры высказываний, иллюстрирующих названные схемы, конструируются преподавателем. Однако вслед за ним такую работу могут выполнить и студенты. Тем самым демонстрируется понимание изучаемых терминов – сложного творческого процесса, при котором протекает переход от значений слова к смыслам, например: *форму прямоугольника имеет доска, книга, крышка стола, экран* и т.п.

Понимание терминов является важным моментом рецептивной речевой деятельности, и его уровень выявляется по-разному. Осмыслению полученной информации чаще всего служит работа с текстом. Так, текст, приведенный в задании 8, позволяет выявить фрагментарный уровень понимания таких специальных терминов, обозначающих форму кривой, как *парабола, гипербола, эллипс*, потому что в обыденной жизни сложно найти соответствия для понимания их смысла. Одновременно развивается умение находить в тексте высказывания, соответствующие заданным грамматическим моделям *траектория имеет форму эллипса; она имеет параболическую форму; траектория движения космического корабля имеет форму гиперболы*.

Фрагментарное понимание выявляется и в умении узнавать языковые единицы, дифференцировать части речи, понимать значение терминов на основе словообразовательного анализа. Например, опираясь на сопоставление терминов *парабола* и *параболический, цилиндр* и *цилиндрический*, преподаватель

может предложить иностранным обучающимся заполнить таблицу с недостающими фрагментами:

<i>парабола</i>	<i>параболический</i>
<i>цилиндр</i>	<i>цилиндрический</i>
<i>сфера</i>	?
?	<i>эллиптический</i>
<i>куб</i>	?
<i>гипербола</i>	?
Но: <i>конус</i>	<i>конический</i>
<i>призма</i>	<i>призматический</i>
<i>пирамида</i>	<i>пирамидальный</i>

Таким образом, обращая внимание на синонимичность слов и конструкций, используемых при характеристике формы предмета, преподаватель учит студентов устанавливать значения незнакомых слов по контексту.

Изучение терминов со значением формы предмета, – важный шаг к усвоению будущими инженерами и профессиональной лексики. Показателен в этом плане текст из задания 10, в котором речь уже идет об имеющих разную форму деталях механизмов, машин и станков. После чтения текста необходим контроль понимания смысла содержащихся в нем терминов, который тоже может осуществляться разными способами.

1) Альтернативные ответы учащихся (*да, нет*) в соответствии с содержанием текста на предложенные вопросы.

2) Выбор из предложенного наглядного материала того, который отражает услышанную информацию (в нашем случае рисунок).

3) Ответы на вопросы различного типа по тексту.

4) Заполнение пропусков в предложенных конструкциях и т.д.

Такие задания, из которых здесь представлена лишь небольшая часть, будут способствовать тому, что минимум научной терминологии в лексике студентов-иностранцев положит начало формированию в будущем настоящего высококвалифицированного специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубинская Е.В., Орлова Т.К., Раскина Л.С., Саенко Л.П., Подкопаева Ю.Н. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента / Е.В. Дубинская. – 4-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 400 с.: ил.

О. Л. ГЕРАСИМЕНКО

Республика Беларусь, Гомель, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В последние десятилетия исследования в области применения инновационных обучающих технологий в сфере образования являются наиболее актуальными и перспективными, поскольку отвечают требованиям, предъявляемым

к образовательным системам нового поколения. Постоянное повышение качества обучения на основе современных или инновационных информационных обучающих технологий основывается на внедрении в учебный процесс современных компьютерных и телекоммуникационных систем.

В настоящее время многие иностранные граждане желают получать образование в белорусских вузах. Как следствие, усиливается роль русского языка как иностранного, а вместе с тем и необходимость развития и совершенствования методики его преподавания.

В Белорусском торгово-экономическом университете потребительской кооперации обучаются представители разных стран. Турция, Марокко, Конго, Гвинея, Камерун, Таджикистан – вот та география, которая дает простор методическому творчеству преподавателей и возможность изучения преподавателями структуры языковых концептов представителей разных национальностей. И, тем не менее, удается, используя разнообразные технологии и методы обучения, достигать высоких результатов в овладении русским языком. Использование новых информационных технологий в обучении русскому языку как иностранному может осуществляться в нескольких направлениях.

1. Информационная поддержка предмета. Современные информационные коммуникационные технологии представляют мультимедийные обучающие программы.

В Белорусском торгово-экономическом университете потребительской кооперации на разных этапах обучения активно используются «Учим русский язык», «А. С. Пушкин в зеркале столетий», «Владимир».

Огромное разнообразие ресурсов Интернета (учебные и аутентичные материалы на русском языке, электронные версии газет и журналов).

2. Разработка сопровождения занятий с использованием мультимедийного проектора, экрана, компьютера и тщательно подобранного видеоряда, который помогает иллюстрировать теоретический материал, излагаемый на занятии, проводить тестирование, знакомить с достопримечательностями страны изучаемого языка.

В условиях развития новых технологий обучения коммуникативная компетенция позволяет осуществлять межкультурное профессиональное общение, выступать средством получения необходимой информации, осуществлять коммуникации для решения ситуативных задач в профессиональной сфере. Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения является технология ролевых и деловых игр. В своей практической деятельности преподаватели РКИ часто используют ролевую игру, включая студентов в моделируемую речевую ситуацию, которая требует от них принятия решения.

Для формирования речевых умений у иностранных студентов преподаватели РКИ Белорусского торгово-экономического университета потребительской кооперации используют упражнения типа «кейс study». Студенты, работая в группе или индивидуально, должны самостоятельно найти решение своего речевого поведения в конкретной ситуации. Для этого они должны её проанализировать, разобраться в сути проблемы, предложить все возможные решения, но выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации. Например, студентам из

Турции предлагается презентовать информацию о гостиницах своего города. Студенты, находясь в рамках условно-коммуникативной ролевой деятельности, анализируют рекламный материал и презентуют информацию (*Я хочу порекомендовать вам гостиницу «Bluesky» / Мне хочется предложить вам отдых в гостинице «Longbeach»*).

Преподаватели русского языка как иностранного Белорусского торгово-экономического университета потребительской кооперации внесли свой вклад и в развитие инновационных технологий контроля знаний. Созданный ими электронный учебно-методический комплекс для дистанционной формы получения высшего образования включает учебную программу (в электронном виде), карту курса, цели и задачи дисциплины, модули. Каждый модуль содержит презентации к лингвострановедческим темам, тематический словарь, теоритический словарь по грамматике, практические задания, вопросы для самоподготовки, тестирование и список литературы (основной и дополнительной). При создании ЭУМК преподавателями РКИ были разработаны лексико-грамматические тесты для промежуточного и итогового контроля. Посредством компьютерной программы ISpring они были трансформированы в электронный вид. А компонент программы ISpring позволил включить в тестовые задания аудио- и видеофайлы. В настоящее время ведется работа с целью создания ЭУМК по РКИ для слушателей подготовительных курсов дистанционной формы обучения. Этот электронный учебно-методический комплекс поможет представителям дальнего зарубежья выучить русский алфавит, овладеть навыками чтения и говорения.

Таким образом, инновационные подходы к преподаванию русского языка как иностранного базируются на эмоциональной памяти учащегося, на формировании коммуникативной и профессиональной компетенции. При этом наибольшее распространение получают инновации, связанные с организацией учебного процесса и внедрением новых технологий в образовательный процесс. Инновационный компонент в обучении русскому языку как иностранному позволяет активизировать процесс усвоения материала и подготовиться к сдаче зачёта или экзамена по дисциплине.

И. М. ДЯТКО

Республика Беларусь, Минск, Белорусский государственный аграрный технический университет

МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ЭКСКУРСИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ФОНА ОБУЧАЕМОГО

Полноценное и эффективное изучение русского языка иностранцами невозможно без знакомства с историей, бытом, традициями, культурой, психологией носителей языка. Комплекс этих сведений принято обозначать словом страноведение, а методику преподавания этих сведений – лингвострановедением.

Инструментами преподавателя русского языка как иностранного в процессе приобретения студентами-иностранцами культурного опыта и вкуса являются в первую очередь слово (текст) и экскурсия.

Безусловно, текстовый материал позволяет на уроках познакомить учащихся с духовным наследием белорусского и русского народов. Но дефицит времени, которое отводится на аудиторное занятие, требует восполнения за счет самостоятельной работы. Чтению текстов по русской художественной литературе, на наш взгляд, следует уделять особое внимание, как в аудиторной, так и в самостоятельной работе при обучении русскому языку как иностранному, при знакомстве с культурой любого народа.

При отборе текстов по русской художественной литературе важно учитывать следующее:

а) соотношение лексики этих текстов и лексического минимума;

б) включение произведений русской художественной литературы, которые закреплены общественной памятью. Это произведения, которые методисты называют облигатными. Знакомство с ними обязательно для каждого грамотного человека. Облигатные произведения содержат общечеловеческую универсальную проблематику. В них заключен богатый страноведческий потенциал, в них дана информация географического, этнографического, исторического характера, а также раскрывается духовный мир и быт народа;

в) интересы и вкусы конкретных иностранных читателей;

г) способность облегчить восприятие текста произведениями живописи, музыки, театра, кино, в которых интерпретируются облигатные произведения.

Наличие творческого компонента в заданиях для самостоятельной работы при работе с текстом представляется нам достаточно важным. Такие задания стимулируют умственную деятельность студентов и активизируют их языковые и речевые навыки и умения. Систематическое их выполнение способствует развитию у обучаемых навыков точного языкового выражения мысли, навыков построения рассуждения и убедительной системы аргументации.

Урок-экскурсия является одной из актуальных форм обучения РКИ с учетом лингвострановедческого фактора. Иногда только прочитать или услышать – это очень мало. Важным является визуальный ряд.

Учебная экскурсия – это проведение учебного занятия в условиях производства, природы, музея с целью наблюдения и изучения студентами различных объектов и явлений действительности.

Учебная экскурсия способствует обогащению знаний иностранных студентов на основе непосредственного восприятия, накоплению наглядных представлений и фактов; установлению связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; развитию творческих способностей студентов, их самостоятельности, организованности, чувства коллективизма и взаимопомощи; развитию наблюдательности, памяти, мышления, эмоций; активизации познавательной и практической деятельности.

Учебная экскурсия позволяет выявить жизненность и актуальность учебного материала, закрепить и конкретизировать знания, полученные на занятиях, применить знания и умения на практике. Существенный признак учебной экскурсии – наглядность.

Экскурсия на наш взгляд занимает очень важное место в процессе формирования культурологического фона обучаемого.

Внимательно следует отнестись к подготовке учебной экскурсии. Первый этап работы преподавателя – это выбор объекта экскурсии, ее непосредственная

подготовка. На этом этапе идет работа над содержанием экскурсии, разрабатывается ее маршрут, происходит предварительное планирование итоговых мероприятий по экскурсии с составлением заданий к ним.

На втором этапе, то есть непосредственно на экскурсии, студенты из пассивных слушателей и наблюдателей превращаются в активных потребителей информации. Они анализируют рассказ экскурсовода (преподавателя), выделяют в нем главное, сравнивают с тем, что услышали на занятиях.

На завершающем этапе преподавателю отводится роль организатора. Деятельность студентов становится ведущей. По итогам экскурсии может быть организован семинар, конференция, подготовлены стенгазета или стенд об экскурсии. Такие формы работы дают возможность проявить учащимся творческую самостоятельность и являются хорошим стимулом в изучении языка.

Хотелось бы подчеркнуть, что учебная экскурсия и чтение облигатного художественного текста способствуют закреплению учебного материала, изученного в аудитории, позволят ввести лингвострановедческий материал, сформировать положительное отношение к стране изучаемого языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008с.
2. Малоха, М. Фразеологизмы с концептом «дерево» в зеркале народной культуры (на материале восточнославянских и польского языков). – М., 1998.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000.- 438с.

Е. В. ЛАЗАРЕВА, А. А. МОЛЧАНОВА

Республика Беларусь, Новополоцк, Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И АУДИРОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Чтение и аудирование, относясь к рецептивным видам речевой деятельности, функционируют в неразрывном единстве, следовательно, обучение им должно протекать во взаимосвязи и взаимообусловленности, т.к. отставание одного вида речевой деятельности может привести к торможению другого вида. Чтение текстов как способ получения профессионально значимой информации прочно занимает ведущее место в языковой подготовке студентов нефилологических специальностей. Одним из достоинств чтения является возможность выбора нужного темпа чтения и возможность неоднократного возвращения к непонятым местам в тексте. Кроме того, с точки зрения психологии, у большинства людей зрительная память прочнее слуховой, следовательно, извлечение информации протекает легче, с опорой на видимые материальные знаки. К трудностям в обучении чтению текстов по специальности, в первую очередь, можно отнести большой объем языкового материала и его специфика (общенаучная и специальная лексика, клишированные фразы для выражения значения предметов, состояний, процессов). «Чтобы понять предложение, читающий

должен его узнать и осмыслить. Это возможно только в том случае, если в долговременной памяти читающего хранится зрительный, звуковой и речедвигательный образ слова, а также если предложение с подобной структурой учащийся встречал и строил сам. Поэтому обучение чтению обязательно должно быть связано с другими видами речевой деятельности: аудированием, говорением и письмом. При обучении чтению эта связь поначалу сводится к запоминанию слов: прочитать, проговорить, услышать, написать» [3, с.114].

В практике преподавания педагоги часто сталкиваются с нежеланием читать вообще и тем более научную литературу, поэтому, в первую очередь, необходимо заинтересовать обучающихся, сформировать у них стойкое стремление к получению новой информации. Чтобы при чтении учащиеся не испытывали психологический дискомфорт от невозможности прочитать и понять прочитанное, на начальном этапе рекомендуется предъявлять тексты небольшого объема. Презентацию учебного материала нужно выстраивать таким образом, чтобы результат эмоционально удовлетворял обучающихся, нейтрализуя накапливающуюся эмоциональную усталость, которая неизбежно возникает при обучении.

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного используется классификация чтения по целевой направленности и характеру протекания процесса чтения, предложенная профессором С. К. Фоломкиной. В основу своей классификации она положила практические потребности читающих: просмотр рассказа, статьи, ознакомление с содержанием, поиск нужной информации, детальное изучение языка и содержания [4, с.7]. Так, она подразделяет чтение на *просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее*.

Задача *просмотрового чтения* – получение самого общего представления о статье или книге в целом. Для этого бывает достаточно прочитать название заголовков, подзаголовков, отдельных предложений или абзацев. По своему характеру *поисковое чтение* во многом совпадает с просмотровым. Задачей *поискового чтения* является поиск конкретной информации для последующего ее использования в определенных целях. Главной задачей *ознакомительного чтения* (чтение с общим охватом содержания) является получение общего представления о предмете речи, выделение основной информации. При *изучающем чтении* читающий должен максимально полно и точно понять информацию, содержащуюся в тексте, так как информация, полученная им при чтении, будет использована в дальнейшей работе.

Первое, что объединяет чтение и аудирование, – это цель – удовлетворение познавательных потребностей, т. е. понимание содержания текста, извлечение новой профессионально значимой информации [2, с.4]. Обучение аудированию стало особенно актуально в последнее время в связи с бурным развитием интернет-технологий, использование которых позволяет расширить источники получения информации. В методике преподавания иностранных языков термин «аудирование» обозначает более широкое понятие, чем просто «слушание». Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой одновременное восприятие языковой формы и понимание содержания высказывания [1, с.24].

Аудирование, как и чтение, проходит на трех уровнях:

1. восприятие употребленных в речи языковых единиц;

2. понимание смысла контекста;
3. интерпретация подтекста.

Процесс распознавания слов происходит как при чтении, так и при аудировании. Но одного распознавания лексических единиц (ЛЕ) недостаточно. Учащиеся также должны уметь определять синтаксические связи между словами, выделять грамматический строй предложения, устанавливать связи между предложениями. Однако если при чтении учащийся сам выбирает темп чтения, то при аудировании скорость слушания зависит не от адресата, а от автора речи. Слушающий должен успевать за ним. Следует помнить, что в условиях обычного общения невозможно прослушать сообщение еще раз. Однако при обучении аудированию некоторые педагоги предлагают использовать неоднократное прослушивание текста.

Как было сказано выше, понимание – восприятие – запоминание – основная цель изучающего чтения и аудирования. Для понимания и восприятия служат *предтекстовые упражнения*, направляющие, в первую очередь, внимание студента на содержание прочитанного или услышанного текста. Приведем некоторые типы *предтекстовых упражнений*, направленных на понимание, которые можно использовать как при обучении чтению, так и аудированию: прочитайте слова и выражения, объясните, как вы понимаете их значение; соедините пары синонимов; восстановите предложения, замените выделенные слова синонимами; дополните ряд однокоренных слов существительным со значением лица; прослушайте (прочитайте) текст, выберите, какое из предложенных названий наиболее полно отражает его тему; прослушайте (прочитайте) текст и определите его тему; прослушайте (прочитайте) текст и определите, какая проблема в нем решается; прослушайте (прочитайте) текст и определите, освещены ли в нем данные вопросы; прослушайте (прочитайте) текст и установите, есть ли в нем необходимая вам информация; прослушайте (прочитайте) текст и постарайтесь понять основное его содержание, не вдаваясь в детали и др.

При обучении аудированию, чтобы проверить уровень *запоминания* услышанного, учащимся могут быть предложены следующие задания (при этом происходит неоднократное прослушивание текста):

Задание 1. Прослушайте текст и подберите пары слов в соответствии с услышанным:

появление	стоимости
результат	платежа
свойство	развития
сущность	стоимости
средство	вещей
мера	денег

Задание 2. Прослушайте текст и отметьте слова, которые вы слышали в тексте:

функция	сохранили
деньги	получили
естественное	сбережения
продажа	всеобщей
товарный	денежный
рядовые	эквивалентной

Задание 3. Прослушайте текст ещё раз и исправьте ошибки в данных словосочетаниях, где это необходимо:

результат обмена	рядовыми товарами
естественное положение	товарную природу
потребительская стоимость	три функции
средство накопления	мера стоимости
нужной формой	средство обмена

Задание 4. Прослушайте текст и выберите правильный вариант ответа:

- | | |
|--|---|
| 1. Появление денег – это ... результат развития обмена. | 3. Денежный товар обладает всеобщей ... стоимостью. |
| а) естественный; | а) потребительной; |
| б) природный; | б) высокой; |
| в) рядовой. | в) необходимой. |
| 2. Золото и серебро сохранили свою товарную природу, но уже не являлись раскрываются через их ... товарами. | 4. Сущность денег полнее всего раскрывается через их ... |
| а) нужными; | а) назначение; |
| б) дорогими; | б) применение; |
| в) рядовыми. | в) функции. |

Задание 5. Прослушайте сюжет и впишите в текст пропущенные слова, употребив их в нужной форме:

Появление денег – это ...результат развития..., а не естественное свойство вещей. Когда ... и ...серебро выделились в деньги из всего ... мира, они сохранили свою товарную природу, но уже не являлись ... товарами. По отношению ко всему товарному миру они как деньги всегда находятся в положении ... формы, их ... стоимость стала непосредственным воплощением стоимости всех ... товаров. Поэтому ... товар обладает ... потребительной стоимостью.

Сущность денег полнее всего раскрывается через их функции. Деньги имеют пять функций:

- 1) мера ...,
- 2) средство обращения,
- 3) средство накопления (... , сокровища),
- 4) средство ... ,
- 5) ... деньги.

Таким образом, многократное прослушивание текста позволит не только понять и запомнить информацию, но в дальнейшем правильно использовать её в речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Коренева, А. В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-филологов на основе междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Коренева, ГОУ ВПО «Орловский государственный университет». – Орел, 2010. – 41 с.
3. Основы научной речи / Н. А. Буре [и др.]; под общ. ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. – 272 с.
4. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.

О. А. БУДНИК

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Для иностранных студентов, обучающихся в Беларуси, русский язык выступает средством повседневной бытовой коммуникации и постижения выбранной специальности.

Но для освоения иностранным языком как способом связи с обществом недостаточно понимать и осознавать единицы языка и способы их функционирования в речи. Необходимо также усвоение обязательного минимума культуры общества и приобщения к культурному наследию страны носителей языка, которую осваивает студент.

Следовательно, познание русского языка как иностранного проходит в рамках межкультурной коммуникации, при которой участники коммуникации, которые принадлежат к многообразным национальным культурам, должны правильно трактовать друг друга. А преподаватель в этой связи является ретранслятором и толкователем культуры своей нации, что требуется для духовного и нравственного совершенствования студентов-иностранцев на основе ценностных ориентиров иной культуры в её непосредственном взаимодействии с родной культурой.

Преподаватель должен стремиться на своих занятиях и вне их к тому, чтобы в учебной группе, которая зачастую состоит из межкультурного круга лиц, был соблюден принцип толерантности и равного культурного диалога, кооперации культур с осознанием собственного достоинства. Для достижения намеченной цели кафедрой белорусского и русского языков Брестского государственного технического университета используются различные виды и формы учебно-воспитательной работы. Наиболее интересными на наш взгляд являются следующие:

– ежегодное участие в различных студенческих конференциях, где иностранные студенты готовят доклады на языковые темы, приближает студентов к сфере научного общения, помогает преодолевать смущение и выступать перед аудиторией, достигать поставленной цели. По сравнению с практическими занятиями, студенческие научные конференции представляют собой наиболее глубокую, динамичную форму профессиональной коммуникации.

– для студентов довузовской подготовки ежегодно проводится мероприятие «Давайте познакомимся». Это мероприятие предполагает рассказ о стране с использованием национальных, музыкальных и литературных произведений, танцев и игр, демонстрацию национальных костюмов. Это способствует не только активизации речевой деятельности, осознанию практического смысла приобретенных навыков и умений общения, но и расширению знаний о культуре и традициях различных народов.

– такая форма проведения занятий, как экскурсии по городу Бресту и другим городам Беларуси, знакомство с памятными местами, улицами, историческими объектами. помогает иностранцам не просто разобраться в вопросах,

которые у них возникают в процессе жизни и обучения в нашей стране, а обратиться к совершенно иному миру, другой религии, другим культурным ценностям и ставит целью вызвать у студентов интерес к истории белорусов, желание перейти к диалогу. Деятельность преподавателя в этом плане направлена на устранение граней непонимания, недоверия, предрассудков.

– традиционными стали посещение Брестской крепости, Минского замка, Несвижского замка, агротуристического комплекса «Коробчицы», музейного комплекса старинных народных ремесел и технологий «Дудutki», музеев города Бреста. Это ориентирует студенческую аудиторию на понимание обычаев, социальных стереотипов нашего народа и развивает мыслительную деятельность студентов. Цель таких экскурсий в полной мере достигается только при активном взаимодействии студентов и преподавателей, поэтому каждой такой экскурсии предшествует подготовительная работа. При подготовке к проведению экскурсии учитывается ряд факторов: доступность материала, уровень речевого развития студентов, национальные особенности восприятия, был ли известен материал ранее и т.п. Так, на начальном этапе обучения уровень владения языком таков, что студенты понимают о чем говорят, но не могут вступить в непосредственную коммуникацию. Как правильно, они имеют весьма ограниченные сведения о тематическом содержании экскурсии. Как показали наблюдения, на начальном этапе хорошо воспринимается обзорная экскурсия познавательного характера, такая как «Знакомство с Брестом». На следующих этапах обучения при выборе экскурсии следует учитывать интересы студентов, определяющиеся их будущей специальностью. Текст беседы во время экскурсии должен быть адаптирован с учётом речевых навыков на данном этапе обучения. Однако важно при этом сохранять естественные для русского языка выражения и обороты. Необходимо помнить, что зрительное восприятие поможет иностранным студентам понять основное содержание объяснений и запомнить новые для них живые и яркие выразительные средства русского языка. Нельзя забывать, что подготовка к экскурсии необходима, но она не должна превращаться в репетицию будущей экскурсии, поскольку раскрытие содержания экскурсии до её начала может снизить интерес к ней и её познавательную ценность.

Опыт работы с иностранными студентами показывает, что каждая хорошо подготовленная и правильно проведённая экскурсия представляет собой эффективное средство обучения иноязычных студентов практическому овладению русской речевой культурой. Эмоциональный отклик об экскурсиях стимулирует речевую интенцию обучающихся и подготавливает к знаниям, диктующим индивидуального решения речемыслительных вопросов, в которых проявляются реальные вербальные умения.

Особое внимание заслуживают также мероприятия, направленные на углубленное изучение города Бреста, разработанные преподавателями нашей кафедры. Так, например, квест-игра «Брест на карте мира», где участникам необходимо разделить на равные по силам группы и выполнить задания, которые несут в себе материал по истории, культуре и географии города Бреста. Такая квест-игра содействует прививанию интереса к летописи города, консолидирует знания о названиях улиц, развивает полное восприятие, четкость мысли, способность соизмерять, побуждают внимательность, воспитывает и повышает коммуникативные навыки, умение к гармоничному сотрудничеству и контакту, а также помогает обобщить иностранным студентам знания о городе, в котором

они учатся, сформировать устойчивый интерес к традициям и расширить представление иностранных студентов о Беларуси в целом.

Итак, формирование межкультурных отношений в процессе обучения русскому языку как иностранному является очевидным требованием для диалога культур, поскольку восприятие ценностей и общеустановленных норм поведения является значительным фактором при освоении русского языка иностранными студентами, что в свою очередь благоприятствует формированию его как первоклассного специалиста в предпочтённой сфере деятельности и в совместной деятельности с бизнес-партнёрами мировой ассоциации.

Т. Л. ТОБОЛЕВИЧ

Республика Беларусь, Брест, Брестский государственный
технический университет

МИНИМИЗАЦИЯ И СИСТЕМНАЯ ПОДАЧА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

Грамматика в курсе изучения русского языка как иностранного является той необходимой базой, без которой овладеть языком невозможно. Она имеет теоретический и практический аспекты. Теоретическая и практическая грамматика может носить системно-описательный или функциональный характер. Вокруг соотношения этих сторон грамматики ведутся оживленные дискуссии в кругах лингвистов-теоретиков и преподавателей-практиков.

В системе обучения РКИ в настоящее время наиболее активно развивается коммуникативно-деятельный подход, в котором язык рассматривается не как изолированный феномен, а в тесной связи с внеязыковыми явлениями, раскрывающимися в ситуативном общении различных групп говорящих.

Грамматика представляет собой систему, которая состоит из морфологии, синтаксиса и словообразования. Морфология рассматривает части речи: существительное, прилагательное, глагол, местоимение, наречие, числительное, служебные слова. Синтаксис изучает правила сочетания слов и построение простых и сложных предложений. Словообразование рассматривает структуру слов (корень, префикс, суффикс, окончание), а также способы образования новых слов и их типы.

Однако знание правил и форм изучаемого языка является недостаточным для осуществления коммуникации. Грамматика должна изучаться комплексно с лексикой и фонетикой, поскольку, не владея фонетикой и лексикой, инофон не может реализовать в речи свои знания грамматики. Он также не сможет пользоваться языком, не овладев видами речевой деятельности: чтением, письмом, аудированием, говорением.

Одним из важных принципов при обучении грамматике является **концентрическое расположение грамматического материала**, что дает возможность общаться на русском языке на самой ранней стадии обучения [1].

В методике РКИ считается целесообразным не одноразовое (линейное) предъявление темы (ситуации), а трёхразовое. Например, при первом предъяв-

лении темы «Учёба в университете» на начальном этапе используется минимальное количество слов и грамматики (2-3 синтаксические конструкции и 20-30 слов). При втором введении темы учащийся, опираясь на уже изученные конструкции и лексику, дополняет её. При третьем обращении к теме грамматический и лексический материал максимально расширяется и активно закрепляется.

В грамматический минимум начального этапа обучения инофонов на подготовительном факультете входят следующие морфологические темы:

1. Имя существительное: род, число, одушевленность/неодушевленность, типы склонений.

2. Имя прилагательное: типы склонения, изменения по родам и числам, качественные и относительные прилагательные, степени сравнения, полные и краткие прилагательные.

3. Имя числительное: количественные, порядковые, собирательные числительные, изменения по падежам, сочетание с существительными и прилагательными.

4. Местоимение: личные местоимения, притяжательные, указательные, вопросительные, относительные, отрицательные, неопределенные.

5. Глагол: спряжение, время, вид, управление (вопросы), возвратность.

6. Наречие: разряды, степени сравнения, обстоятельственные и определительные.

7. Служебные слова: предлоги, союзы, частицы.

8. Междометия.

При реализации коммуникативно-деятельного подхода в обучении РКИ грамматический материал следует сначала минимизировать и подавать в аудитории системно.

При подаче грамматических явлений определенная их часть не укладывается в систему. Это так называемые исключения. Например, некоторые существительные имеют особые формы множественного числа: друг – друзья, брат – братья, стул – стулья и др. Поэтому обычно различают продуктивные грамматические модели и непродуктивные (исключения). При относительной минимизации, т.е. при отборе языкового материала для начального этапа, наиболее существенно, чтобы иностранные учащиеся овладели именно продуктивными грамматическими моделями. Непродуктивные модели предлагаются для освоения как лексические единицы.

Существуют общие принципы отбора грамматических явлений:

- методическая целесообразность;
- адекватное отображение системы языка;
- коммуникативная необходимость и достаточность;
- тематико-ситуативная отнесенность соответствующих форм и конструкций.

Для начального этапа обучения основным критерием является достаточность для обеспечения коммуникации в выделенных ситуациях общения и обеспечения переноса на однотипные ситуации.

Особенностью введения грамматического материала является то, что все морфологические формы вводятся на синтаксической основе и предьявляются в виде моделей, предложений, которые служат единицей обучения.

Уже первые высказывания, с которыми сталкивается иностранный учащийся, должны быть предикативными и образовывать естественный связный текст.

С коммуникативной точки зрения выражения типа «Это стол. Это Антон, а это Анна» неудачны, но такие конструкции будут необходимы студентам в дальнейшем, когда они начнут изучать предметы по специальностям на русском языке.

Формы введения (представления) грамматического материала следующие:

1. Теоретический комментарий, правила;
2. Схемы, таблицы, рисунки;
3. Контекст и речевые образцы.

Чаще всего на начальном этапе грамматический материал организуется в систему речевых образцов – типичных отрезков речи (предложений, словосочетаний, диалогических единств), построенных на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющих конкретное коммуникативное задание.

Например: У меня есть словарь (наличие предмета).

Дайте мне, пожалуйста, книгу (выражение просьбы).

Карандаш лежит на столе (значение места).

Этапы работы с речевыми образцами включают:

1. Слушание и воспроизведение речевого образца;
2. Интенсивное его повторение;
3. Замена одного, двух и более его компонентов;
4. Комбинация нового с уже изученным.

Работа над грамматическим материалом организуется следующим образом: презентация (предъявление) материала, контроль правильности понимания (составление примера) и выполнение упражнений на закрепление. На объяснение и первичное усвоение теоретического материала отводится 15 – 30% времени урока, а на развитие речевых навыков – 70 – 85%. При работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо), так как они взаимосвязаны. Письменные упражнения помогают запоминанию материала, упражнения в чтении развивают наблюдательность, показывают, как используются грамматические конструкции в связном тексте; аудирование помогает улавливать изученное на слух; говорение показывает, как могут использоваться грамматические модели в коммуникации.

Таким образом, функциональный подход (в отличие от линейного) в изучении грамматики предполагает особую группировку языкового материала на синтаксической основе в соответствии с коммуникативными задачами, а тематико-ситуативная направленность даёт возможность организовать грамматический материал ситуативно, имитируя реальное общение. Считается, что коммуникативная компетенция сформирована у иностранного студента, когда он успешно взаимодействует с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными обычаями, традициями и нормами страны. Овладевающий посредством неродного языка культурой страны, в которой живёт и учится, иностранный учащийся выстраивает свою систему отношений к стране пребывания и её ценностям [2, 55].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Санникова А. В. Методика преподавания русского языка как иностранного: Курс лекций. – Мн.: БГМУ, 2004. – С. 39, 51.
2. Стрельченко Н.В. Технология обучения иностранному языку: культурологический аспект / Н. В. Стрельченко. – Вестник БООПРЯИ. – 2003. - № 1. – С. 55.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Гончарова Е.П., Кравцов А.К. Основные soft skills для успешной учебной деятельности студентов.....	3
Гацман А.С. Педагогические условия. сущность и классификация.....	5
Акулич А.В. Выявление педагогических условий повышения эффективности формирования профессиональных компетенций	7
Гайдук И.И. Психолого-педагогические основы обучения иностранным языкам ...	10
Войтович К.А., Венскович С.В., Копчак Е.В. Лингвистические основы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	14
Куличик Н.С. Актуальные проблемы изучения иностранного языка в техническом вузе и пути их решения с помощью цифровых технологий	17
Новик Д.В., Шпудейко Л.Н. Дидактико-методические аспекты интегративного обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе.....	21
Вишняков Р.В. Problems of the Pedagogical Communication in the Context of Secondary Education in China	25
Цуй Ч., Чжан Ц., Романова А.М. Prospects of School Postgraduate Examination in China	30
Лэй Ю., Чжан Ц., Романова А.М. Actual Problems of Modern Education in China	33
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И КОНТРОЛЯ	
Дудько А.Д. Развитие навыков критического чтения в процессе обучения иностранному языку в вузе: роль преподавателя	36
Адамович А.А. Подходы к выделению этапов формирования лексических навыков	40
Боровикова Н.А. Особенности использования интерактивных технологий в процессе тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка).....	42
Селезнева Е.И. Синтагматические и парадигматические связи в процессе формирования лексических навыков	46

Ходасевич И.А. Обеспечение продуктивности дистанционного устного речевого взаимодействия студентов на иностранном языке	47
Тисецкий С.В. Проблемное обучение в развитии интеллектуальной сферы воспитанников колледжа.....	51
Резько П.Н., Ровнейко М.А. The Impact of the Sound Factor on Consumer Behaviour	53
Рахуба В.И. Формирование рецептивной лексической компетенции у студентов технических специальностей.....	55
Шпудейко Л.Н. Реализация положений когнитивного подхода на занятиях по иностранному языку в учреждении образования технического профиля	58
Борушко М.В. Роль дистанционного обучения в современной системе образования	62

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Здоронок Ю.А. Информационно-коммуникационные технологии в процессе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка.....	65
Корнеева О.А. Роль информационных технологий в процессе преподавания иностранного языка	68
Мармыш Ю.В., Клочко И.К. Современные технологии обучения при подготовке специалистов высших учебных заведений	72
Измайлович О.В. Эффективность использования электронных образовательных ресурсов в неязыковом вузе.....	74
Прокопюк О.В. Дидактический потенциал интернет-платформы Genially для обучения студентов иноязычной лексике	76

ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ В ОПИСАТЕЛЬНОМ И СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТАХ

Мяховский А.А. Классифицирующие характеристики в гиперо-гипонимической иерархии «названия животных» в современном английском языке	80
Крот А.В. Способы перевода рекламных слоганов компаний, производящих автомобили и электронику, с английского языка на русский (на примере торговых марок, действующих на территории Республики Беларусь)....	83

Селицкая Е.Ю. Дискурс-анализ как область междисциплинарных исследований....	87
Лисовская И.В. Linguistic Means of Expressing a Compliment in English	90
Мартысюк Н.П. Моўная эканомія як умова эфектыўнасці семантыка-прагматычнай арганізацыі тэкста навуковай манаграфіі	93
Крайник М.В. Классификация трансформаций в немецком языке и основные расхождения в системах немецкого и русского языков	96
Лесюк П.В. Грамматические трансформации при переводе с английского языка на русский	99
Новик Д.В., Гайдук И.И. Просодические средства экспрессивности научного текста	101
Резько П.Н., Обуховская О.А. Греческие заимствования в английском языке	105
Войтович К.А. Структура многокомпонентных терминов в подъязыке строительства и архитектуры (на материале русского и английского языков)	107
Колб Е.С. Научная информация в семантике вещественных существительных в современном английском языке	111

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Игнатиук Т.Н. Специфика постижения терминологической лексики слушателями подготовительного отделения на занятиях по РКИ в техническом вузе	113
Герасименко О.Л. Образовательные технологии, используемые на занятиях по русскому языку как иностранному.....	116
Дятко И.М. Место художественного текста и экскурсии в процессе формирования культурологического фона обучаемого.....	118
Лазарева Е.В., Молчанова А.А. Обучение чтению и аудированию иностранных студентов нефилологических специальностей	120
Будник О.А. Совершенствование самосознания межнациональной референции в процессе преподавания РКИ	124
Тоболевич Т.Л. Минимизация и системная подача языкового материала на начальном этапе при реализации коммуникативно-деятельного подхода в обучении	126

Научное издание

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы

научно-практической конференции
(с международным участием)

Брест, 25 ноября 2022 года

*Текст печатается в авторской редакции,
орфографии и пунктуации*

Ответственный за выпуск: Рахуба В. И.

Редактор: Митлошук М. А.

Компьютерная вёрстка: Соколюк А. П.

ISBN 978-985-493-580-5



Издательство БрГТУ.

Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя печатных
изданий № 1/235 от 24.03.2014 г., № 3/1569

от 16.10.2017 г. Подписано в печать 20.01.2023 г.

Гарнитура «Times New Roman». Формат 60×84¹/₁₆.

Бумага «Performer». Уч. изд. л. 8,25. Усл. печ. л. 7,67.

Заказ № 1535. Тираж 39 экз. Отпечатано на ризографе

Учреждения образования «Брестский
государственный технический университет».

224017, г. Брест, ул. Московская, 267.