

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 мультимедиальность предъявления информации) [4], а также дифференциальные признаки самого дистанционного занятия (исключительно цифровое и преимущественно мультимедиальное 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 коммуникативную субперсональность (пассивность зависимость от других участников УРВ), коммуникативную гиперперсональность (доминирование, подавление речевой инициативы собеседника) или коммуникативную интерперсональность, выражающуюся в гибком нейтральном речевом поведении [12]. Проявление обучающимися коммуникативной 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 коммуникативной 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