

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, 29 ноября 2024 года

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

Брест 2024

УДК 811.161.1 + 811.161.3 + 811.111

ББК 81.2-9я43

П 84

Редакционная коллегия:

М. П. Жигалова, доктор педагогических наук, доцент

С. В. Венскович, кандидат филологических наук, доцент

П. Н. Резько, кандидат педагогических наук, доцент

О. В. Прокопюк, кандидат педагогических наук

Рецензенты:

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

Е. Г. Сальникова

декан факультета иностранных языков УО «Брестский государственный технический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Е. Д. Осипов

П 84 Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе: опыт, проблемы, перспективы : материалы науч.-практ. конф. (с международным участием), Брест, 29 ноября 2024 года / Брест. гос. техн. ун-т ; редкол. : М. П. Жигалова [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2024. – 111 с.

ISBN 978-985-493-647-5.

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 978-985-493-647-5

© Издательство БрГТУ, 2024

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЖИГАЛОВА М. П.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

УДК

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ НЕВЕРБАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР КОММУНИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ (на примере изучения РКИ)

Аннотация. В статье представлена характеристика таких невербальных средств общения, как: мимика, жест, взгляд; характеризуются их виды, которые уточняют мысль и оживляют её; показана их значимость при обучении иностранных магистрантов на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ).

Ключевые слова: общение, средства, невербальные, РКИ, коммуникация

В современных условиях обучения иностранных магистрантов в техническом университете стратегической *задачей* в преподавании русского языка как иностранного остается формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности с учетом профессиональных коммуникативных потребностей обучаемых. Изучение этих потребностей показало, что иностранным магистрантам необходимо уметь читать тексты, содержащие профессионально и научно значимую информацию, создавать устные и письменные произведения разных жанров, поскольку к выпускникам инженерных вузов предъявляются высокие требования в области не только специальной подготовки, но и владения иностранным языком, необходимым для ведения профессиональной деятельности.

Программа для магистрантов включает ряд разделов («Использование лексики в профессионально-ориентированном общении. Речевое общение в рамках следующего перечня тем (14 ч.): Ведение диалога в рамках избранной специальности (8 ч.) Построение собственного речевого произведения по теме избранной специальности (14 ч.)»), способствующих невербальным средствам обучения [7, с. 4].

Известно, что успех работы любого специалиста в коллективе зависит не только от тех специальных знаний, которыми он владеет, но и от умения строить общение, коммуницировать [2; 3; 4; 5; 6].

Поэтому важное место в методике преподавания русского языка как иностранного в университете занимает обучение иностранных магистрантов, будущих выпускников технических специальностей, *методам овладения невербальными средствами общения.*

Умение правильно понять и оценить коммуникантов, отреагировать адекватно на их мимику, жесты, взгляд, позу и т.д., – это один из способов увидеть истинное отношение участников полилога друг у другу и быть правильно понятым.

Следует заметить, что *невербальное общение* часто ставит под сомнение то, что было сказано, а значит, заставляет сомневаться в услышанном и правильно реагировать на него. И потому каждый специалист должен учиться понимать язык жестов, мимики, взгляда и т.д., учитывая и этнические особенности. А значит, на занятиях по РКИ преподаватели должны обращать внимание и на невербальные элементы во время общения с иностранными студентами и магистрантами, а также изучать такие средства коммуникации в разделе «Культура речи».

Покажем отдельные фрагменты такой работы на занятиях.

Заметим, что сначала преподаватель, опираясь на работы Л.А. Введенской, Л.Г. Павловой [1], авторские работы [2; 3; 4; 5], *должен изложить теоретический материал*, пояснив, что главным показателем чувств являются такие средства, как: взгляд, мимика, жест и т.д. Говоря о мимике, преподаватель обратит внимание на то, что она помогает лучше понять оппонента, разобраться в том, какие чувства он испытывает.

После этого на занятии *демонстрируются примеры славянской мимики*. Так, например, широко раскрытые глаза, приоткрытый рот, поднятые брови свидетельствуют об удивлении. А прищуренные глаза, изогнутые морщины на лбу, сомкнутые губы, сжатые зубы выражают гнев. Потому в любом общении важно каждому участнику это учитывать и изучать не только лицо собеседника, но и своё лицо, следить за тем, передаёт ли оно правильно ваши эмоции, управляет ли собеседник своей мимикой.

О многом может сказать и *жестикауляция собеседника*, которой он сопровождает свою речь, тем самым уточняя отдельные её детали. Заметим, что многие фразы вообще не будут понятны без жеста. Например, если преподаватель скажет: «Студент Иванов тут сидит». То непонятно, где «тут»: за столом первым, вторым и т.д., у окна... Но если говорящий укажет жестом на место, то всё будет понятно.

Правда, здесь важно объяснить иностранным магистрантам, сопровождая жестом, и значение русского фразеологизма «Сидеть на шее» (быть на полном иждивении кого-то), чтобы потом записать несколько фразеологизмов, выражающих состояние человека: откровение (положа руку на сердце), его равнодушие (развести руками), удивление, растерянность (опустить руки), помощь (протянуть руку), смущение, обида (рука не поднимается), недовольство (махнуть рукой) и др.

Преподаватель в ходе учебного занятия отметит, что пользоваться жестами, конечно, следует очень осторожно. Они должны быть уместными и соответствовать смыслу и значению той фразы или слова, которые произносятся. В зависимости от значения они подразделяются на: ритмические (связаны с ритмикой речи), эмоциональные (связаны с передачей различных чувств), указательные (им говорящий выделяет наиболее значимый в его речи предмет) изобразительные (жесты, изображающие предмет) и символические (поклон, кивок головой и др.).

Выполняя практические задания по теме в сопровождении жестов, следует подчеркнуть, что *символический жест* нередко бывает характерен для ряда типовых ситуаций: *категоричность* – несогласие (отмашка кистью правой руки), *жест интенсивности* (сжатый кулак), *отказа, отрицания* (отталкивание двумя руками ладонями вперёд), *противопоставления* (кисть руки движется в воздухе «там» и «здесь»), *жест разъединения* (ладони раскрываются в разные стороны), *жест объединения* (соединяются ладони рук).

Важно подчеркнуть, что *характер жестов носит и национальный характер*, который всегда нужно учитывать специалисту, коммуницирующему в инонациональной среде.

Приведём некоторые примеры *несоответствия жестов-символов*: так, русские в знак согласия покачивают головой вперёд-назад, а болгары – вправо-влево. В Австралии, Новой Зеландии, Великобритании, например, два пальца (указательный и средний) разведённых с ладонью, повернутой от себя, служат знаком победы. А если ладонь повернута к себе, то жест равнозначен выражению «А иди ты подальше!». И это нужно знать и учитывать в общении.

Да, жесты чаще всего устойчивы в своём использовании. Но бывают случаи, когда характер жеста несколько изменяется и утрачивает свою национальную окраску, как это произошло за последние 50 лет с жестом прощания (махание кистью вперёд – назад, заменилось маханием влево-вправо).

Преподаватель подчеркнёт, что *неоправданный жест* ради жеста не украшает речь, а потому каждый жест должен свидетельствовать о движении мысли и чувств говорящего, являться выражением его творческих усилий и его характера. Лучшим жестом считается тот, которого не замечают, потому что он органически сливается со словом и усиливает его воздействие на слушателей.

На занятиях с иностранными магистрантами происходит *знакомство с формулами речевого этикета*, с тем, какие из них лучше всего использовать в различных ситуациях бытового и делового общения. Это, как правило, *упражнения на отработку извинений, просьб, благодарности, согласия и поддакивания, несогласия, телефонных стереотипов* и др.

Происходит знакомство и с основными случаями употребления «ты» и «вы» в общении. Приведём пример формул речевого этикета, которые используются при выражении согласия и поддакивания [1, с. 55] :

<i>Нейтрально</i>	<i>Официально</i>
Да	Вы правы
Да-да	Несомненно
Конечно	Совершенно с вами согласен
Да, конечно	
Верно	У меня возражений нет
Вы правы	С большим удовольствием
Правильно (с кивком головы)	Я не возражаю
Хорошо	Тут не может быть двух мнений
Я не против	Я с вами солидарен
Значит, решено	
С удовольствием	

Предлагаются на занятия и *ролевые ситуации*, которые проигрываются студентами-иностранцами, например: (Вы руководитель коммерческой структуры. В вашей фирме есть вакантное место. Вам необходимо побеседовать с несколькими претендентами на это место. Они пришли к вам по объявлению). Здесь важно при обсуждении и разборе выполненного задания показать обучающимся, что важно было обратить внимание на поведение участников, их мимику, жесты, интонацию, соблюдение этикетно-речевых правил.

Выполняются задания и на усвоение формул речевого этикета, которые придётся использовать студентам в жизни и практике работы (уточняется, что будут использовать студенты, если нужно будет обратиться: к пожилому человеку, к милиционеру, к секретарю в приёмной, чтобы узнать, когда начнётся совещание у начальника, к руководителю организации, чтобы узнать решение по вашему заявлению, к приятелю, чтобы попросить его о помощи, к преподавателю, чтобы попросить его принять у вас досрочно экзамен и др.).

Преподаватель может предложить студентам и задание, связанное с выполнением жеста, который соответствует содержанию предложения и найти его характеристику в описании жестов («В Беларуси вареники лепят вот так», «Полубуйтесь-ка на него», «У вас есть дырокол?», «Замкнутый круг какой-то» и др.).

Есть задания, связанные с определением жестов, связанных с произнесёнными фразами, например, такими: «Всё это не для меня», «Пусть это останется между нами», «Мы-то с тобой поймём друг друга», «Пускай, пускай отдыхает, оставь его», «Нет-нет я не соглашусь ни за что», «Ну, как-то всё, знаете, не так» и др.

Есть задания, связанные и с оценкой своей и чужой деятельности, направленные на использование оценочных жестов, свидетельствующих об отношении к прочитанному. Вот один из примеров, когда в ходе коммуникации директора фирмы и его работника, работник осмелился рассказать ему легенду «Гордая Гора» [7, с.144]:

Давным-давно жила гордая Гора. Она была большая и красивая. Гордая Гора любила только себя.

Однажды Солнце спросило Гору: «Почему ты такая сердитая? Ведь я дарю тебе первые лучи!»

А река спросила у Горы: «Тебе не скучно стоять без дела?»

«Неужели тебе не нравятся мои песни?» – спросил Ветер. Гора сердито ответила: «Я самая большая и красивая гора. Вы должны всё сделать для меня!»

Тогда Солнце рассердилось. Рассердился и Ветер. Рассердилась и Река. И решили они проучить гордую Гору.

Летом Солнце зрело Гору. Осенью пошёл дождь и подул холодный

Ветер. Большие камни стали падать с Горы.

Однажды посмотрела Гора на себя в Реку и увидела, что стала маленькой и некрасивой. Гордая Гора заплакала. Долго плакала она, и вместо Горы остался только белый песок. Человек нашёл этот песок и сделал из него стекло. Вот почему стекло, стаканы, зеркала прозрачны, как слёзы гордой Горы.

Рассказ сопровождался жестами. Какими? О чем они свидетельствуют? По какому поводу была рассказана эта легенда?

Преподаватель далее предлагает ответить на следующие вопросы [7, с.145]:

- *О чем повествует этот текст?*
- *Какой была гордая Гора?*
- *Какие вопросы задали Горе Солнце, Ветер и Река?*
- *Что ответила им Гора?*
- *Что сделали Солнце, Ветер и Река?*
- *Что случилось с Горой летом и осенью?*
- *Почему заплакала гордая Гора?*
- *Что осталось от гордой Горы?*
- *Что сделал человек из белого песка?*
- *Что и как этот текст объясняет читателю?*
- *Чему он учит каждого человека?*

Отвечая на эти вопросы, магистранты понимают, как важно тактично указать собеседнику на недостатки в работе и личностные качества, используя оригинальный текст и сопровождая его мимикой и жестами.

Таким образом, предложенные на практическом занятии с иностранными магистрантами задания, методы и приёмы свидетельствует о том, что примеры невербального общения достаточно значимы в обучении культуре речи, потому что они помогают в построении каждым собеседником позитивного и результативного коммуникационного пространства в инонациональной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика: для высших и средних учебных заведений. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1995. – 576с. – С. 55.
2. Жигалова, М.П. и др. Пособие для беженцев по русскому языку : в 2 ч.; Ч. 2 / С. И. Лебединский, И.С. Ровдо, М.П.Жигалова. – Минск: Четыре четверти, 2019. – Часть 2. – 280с.
3. Selected aspects of developing literacy skills at different stages of education in the native and foreign language (Некоторые аспекты развития навыков чтения и письма на разных этапах обучения на родном и иностранном языках): коллективная монография / Editors / Redakcja / Редакция Isabela Dabrowska, Halina Chodkiewicz, Maryia Zhyhalava. – Biala Podlaska, 2019. – 195s. – S. 122-135.
4. Maria Zhigalova. Teacher Education and professional development in the Republic of Belarus: 1990-2020 Overview and future Prospects // The palgrave handbook of teacher education in central and eastern Europe / Edited by Marta Kowalczyk-Walędziak, Roza A. Valeeva, Marija Sablič, Ian Mentre. – London: Palgrave Macmillan, 2022. – 544с. – PP. 481-503.
5. Жигалова М.П. Интерактивные материалы в практике изучения РКИ иностранными студентами / Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе: сборник научных статей / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А.С.Пушкина; Брест. гос. техн. ун-т; редкол.: А.А.Пасохин, Е.А.Зуева, ; под общ. Ред. О.Б.Переход. – Брест: БрГУ имени А.С.Пушкина, 2022. – 142с. – С. 28-37.
6. Жигалова М. П. Художественный текст экологического характера и специфика работы с ним при изучении РКИ // Перспективные направления инновационного развития и подготовки кадров : сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Брестский государственный университет, г. Брест, 14-15 декабря 2022 г.; редкол.: В. В. Зазерская [и др.]. – Брест : Издательство БрГТУ. – Ч. 1. – 2022. – 242 с. – С. 193 – 201.
7. Жигалова М.П. Русский язык как иностранный (профессиональная лексика): учебно-методический комплекс / М.П. Жигалова. – Брест: издательство БрГТУ, 2020. – 180 с.

ЖИЛЕВИЧ О.Ф.

Республика Беларусь, Пинск,
Полесский государственный
университет

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ФРАНЦУЗСКОГО) ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Преподавание французского языка как второго иностранного становится все более актуальной задачей в современных учебных заведениях. Особенно это касается студентов-лингвистов, которые стремятся развить свои языковые навыки на высоком уровне. Преподавание второго иностранного языка, включая французский, требует особого подхода. Студенты-лингвисты, обучающиеся второму языку, уже обладают определенной языковой базой. Студенты, выбирающие французский как второй иностранный язык, часто имеют разный уровень владения первым языком. Большинство из них на начальном этапе изучают французский на уровне базовой грамматики, словарного запаса и разговорных навыков. Это важно учитывать при разработке учебной программы.

Цель данного исследования – выявление основных аспектов и специфики преподавания второго иностранного языка (французского) для будущих лингвистов.

Преподаватели должны внимательно оценивать уровень знаний каждого студента, чтобы адаптировать материалы под их потребности. Применение дифференцированного подхода значительно повышает эффективность обучения, позволяя каждому студенту осваивать материал в оптимальном темпе. Важным аспектом является создание комфортной атмосферы, способствующей саморазвитию и положительному восприятию языка.

О.В. Флеров отмечает, что «мотивация играет ключевую роль в обучении второму иностранному языку. Однако лингвисты часто сталкиваются с сложностью выбора, так как цель изучения языка может варьироваться» [5, с. 20]. Одни студенты хотят работать в международной компании, другие – продолжить обучение за границей, а некоторые – просто интересуются культурой.

Преподаватели могут использовать этот фактор, чтобы создать увлекательные образовательные программы, интегрировав в учебный процесс элементы французской культуры, искусства и литературы. Интерактивные занятия, такие как театральные постановки, дебаты, работа над проектами, способствуют более глубокой интеграции языка в повседневную практику студентов. Такие подходы не только повышают уровень мотивации, но и улучшают навыки общения.

Специфика преподавания второго иностранного языка требует применения различных методических подходов. Сидакова Н.В. пишет, что «каждая стратегия направлена на достижение определенных целей в обучении и может быть использована в зависимости от уровня студентов и их индивидуальных потребностей» [3, с. 185].

Коммуникативный подход

Одним из самых эффективных подходов в изучении второго иностранного языка является коммуникативный подход. Он акцентирует внимание на развитии навыков общения через практику устной и письменной речи. Этот подход был разработан с целью устранения языковых барьеров и обеспечения эффективного коммуникационного процесса.

Преподаватели могут использовать ролевые игры, диалоги и интерактивные занятия, чтобы создать атмосферу, способствующую свободному общению на французском языке. Например, студенты могут участвовать в моделировании реальных ситуаций, таких как покупка билетов, заказ в ресторане или ведение деловой переписки. Это не только развивает языковые навыки, но и дает возможность применять знания на практике.

Культурно-ориентированный подход

Изучение языка невозможно без учета его культурного контекста. Культурно-ориентированный подход в обучении французскому языку позволяет студентам не только изучать язык, но и погружаться в культуру франкоязычных стран. Это важный аспект для лингвистов, которые планируют заниматься переводами или работать в международной среде.

В.А. Горина уверена, что «в рамках этого подхода преподаватели могут использовать аутентичные материалы, такие как статьи, песни, фильмы и литературу» [1, с. 62]. Такое изучение помогает студентам лучше понимать языковые нюансы и особенности. Кроме того, культурные факторы, такие как жесты, традиции и обычаи, могут значительно повлиять на процесс общения.

Технологический подход

В современном мире технологии играют важную роль в изучении языков. Онлайн-платформы, приложения и виртуальные классы открывают множество возможностей для студентов. Преподаватели могут интегрировать современные технологии в процесс обучения, используя мультимедийные ресурсы, интерактивные задания и онлайн-тесты.

Платформы, такие как Duolingo или Quizlet, позволяют студентам практиковать язык в удобное для них время и темпе. Использование видео-уроков также увеличивает вовлеченность студентов. Такие технологии позволяют повысить интерес к языку и сделать обучение более доступным. Преподаватели, использующие технологический подход, могут значительно повысить уровень владения французским языком среди студентов.

Б.А. Лapidус отмечает, что «языковое обучение связано с рядом психологических факторов, которые могут влиять на успех студентов» [2, с. 63]. Понимание этих факторов даёт возможность создать более продуктивную образовательную среду.

Эмоциональный аспект

Страх неудачи и стыд могут значительно повлиять на успех изучения языка. Студенты могут бояться ошибаться, что может привести к тому, что они будут сдерживать себя от практики языка. Преподаватели должны создать поддерживающую атмосферу, где ошибки воспринимаются как часть обучающего процесса.

Мотивация и самооффективность студентов также могут варьироваться. Успехи в изучении языка можно отмечать, что поможет повысить уверенность студентов в своих силах. Использование похвалы и положительной обратной связи может стать важным фактором, способствующим повышению мотивации.

Социальный аспект

Обучение языку происходит не только на уровне белого листа, но и в контексте социальных взаимодействий. Студенты учатся не только друг у друга, но и от взаимодействия с преподавателями. Создание группы единомышленников может стать мощным фактором для мотивации.

Групповые проекты и обсуждения позволяют студентам обмениваться мнениями и учиться друг у друга. Это способствует развитию коммуникативных навыков и углублению языковой практики. Студенты, имеющие поддержку со стороны одноклассников и преподавателей, чаще достигают высоких результатов в изучении языка.

Корректная оценка результатов обучения играет важную роль в процессе преподавания. Она позволяет как преподавателям, так и студентам видеть прогресс и понимать, что необходимо улучшить.

Тенитлов С.В. пишет, что «формирующее оценивание — это процесс, позволяющий отслеживать успехи студентов в процессе обучения. Оно включает тесты, практические задания, устные экзамены» [4, с. 95]. Итоговое оценивание позволяет оценить общее качество знаний студентов, обобщая информацию за курс, семестр или год.

Важно, чтобы критерии оценивания были прозрачными и понятными для студентов. Это поможет им лучше подготовиться к экзаменам и пониманию своих успехов и неудач.

Субъективное оценивание основывается на мнении преподавателя в отношении конкретных навыков. Объективное оценивание подразумевает использование единых критериев и стандартов для оценки. Очень важно соблюдать баланс между этими методами, чтобы обеспечить адекватную оценку знаний студентов.

Преподаватели могут использовать как формальные, так и неформальные методы оценивания. Это включает в себя не только тесты и контрольные работы, но и наблюдение за участием студентов в групповых дискуссиях, их активностью на занятиях.

Таким образом, преподавание французского языка как второго иностранного является сложной и многогранной задачей. Оно требует учета различных аспектов: уровня подготовки студентов, их мотивации, применяемых методических подходов и психологических факторов. Важно использование современных технологий и создание комфортной атмосферы обучения.

Забываясь о высоком качестве преподавания, преподаватели могут значительно повысить уровень владения вторым иностранным языком. Эффективное обучение не только развивает языковые навыки, но и открывает новые горизонты для студентов-лингвистов, помогая им достигать своих целей. Обучение французскому языку — это не только технический процесс, но и увлекательное путешествие в мир культуры, коммуникации и самовыражения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горина, В.А. Основные проблемы методики обучения грамматике 2-го иностранного языка (французский язык при первом иностранном английском): дис. канд. филол. наук. – М., 1976. – 156 с.
2. Лапидус, Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Б.А. Лапидус. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.
3. Сидакова, Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей / Н.В. Сидакова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 3 (16). Т. 5. – С. 185–189.
4. Тенитилов, С.В., Флеров О.В. Влияние современных педагогических идеалов на обучение иностранным языкам // Вестник Российского нового университета. – 2010. – № 1. – С. 95–99.
5. Флеров, О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в нелингвистическом вузе / О.В. Флеров // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 19–25.

ЛОБКОВСКАЯ Е.А., ЛЮБАНЕЦ И.И., КОПЫТИЧ И.Г.

Республика Беларусь, Барановичи,

Барановичский государственный университет

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время выпускник учреждения высшего образования должен быть готов к постоянно меняющимся условиям жизни, стремительным изменениям общества и инновационному развитию. Именно поэтому содержание образования должно обеспечивать обучающимся формирование профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, которые обусловлены целями и потребностями личности и государства.

В этом отношении значительным образовательным потенциалам обладает учебная дисциплина «Иностранный язык», в процессе изучения которой обучающиеся овладевают системой гуманистических ценностных ориентаций, учатся осуществлять межличностное общение в контексте диалога культур. Обучающиеся знакомятся не только с культурой и системой ценностей носителей языка, но в первую очередь приобретают и углубляют знания национально-культурных ценностей своей страны; совершенствуют умение представлять свою страну в условиях иноязычной межкультурной коммуникации. Происходит развитие как интеллектуальной, так и эмоционально-волевой составляющих личности обучающихся.

Язык – это средство выражения мыслей, культурных традиций, картины мира. Каждый человек воспринимает действительность настолько, насколько он может описать её словами. Богатство языка – это богатство мировоззрения.

Основной целью современного иноязычного образования является формирование межкультурной языковой личности обучающегося. При этом, эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования часто упускается, однако именно он в наше время перестаёт быть дополнительным

компонентом, а становится одним из главных в системе содержания иноязычного образовательного процесса, поскольку именно эмоции лежат в основе процесса изучения иностранного языка и формирования языковой личности.

Важно отметить, что при этом основной ценностью становится развитие личности обучающегося, а не только знание лексики, грамматики и т.д. По мнению М. Н. Татариновой «иноязычное образование во многом определяет её (личности) моральный образ, который формируется под влиянием родной и иноязычной культур, их духовных традиций, составляющих нравственное наследие человека» [1]. Однако, в процессе обучения иностранным языкам в современном обществе практически не учитывается эмоционально-ценностный компонент, хотя большинство педагогов признают, что эмоции способствуют лучшему усвоению материала, поскольку позволяют использовать эмоционально-ценностное отношение обучающихся к окружающему миру.

На современном этапе развития общества происходит пересмотр системы образования, переоценка ценностей и формируется новая парадигма развития и обучения общества в целом и молодого поколения в частности.

Сегодня весьма остро стоит вопрос о воссоединении в единое целое образования и воспитания. Об этом убедительно свидетельствует «Кодекс Республики Беларусь об образовании», изложенный в новой редакции в январе 2022 г. В нём особо подчёркивается неразрывность образовательного и воспитательного процессов, при этом отмечается важность приобщения обучающихся к общечеловеческим и гуманистическим ценностям, формирование у обучающихся активной гражданской позиции, правовой, политической и информационной культуры.

В 2024/2025 учебном году актуальными остаются реализация в образовательном процессе воспитательного потенциала учебного предмета «Иностранный язык», направленного на формирование у обучающихся нравственных ценностных ориентаций, чувства гражданственности и патриотизма, уважения к историческому прошлому белорусского народа, способности к успешной социализации в обществе.

Особую актуальность при этом приобретает переоценка содержания, деятельности составляющей и результатов иноязычного образования студентов. На первый план выходит эмоционально-ценностное развитие обучающихся, поскольку именно оно помогает овладению системой знаний. Очевидно, что интеллектуальное развитие человека невозможно без эмоциональных проявлений, в то же время эмоционально-ценностное развитие без интеллектуального – невозможно. Однако большинство педагогов уделяют пристальное внимание только когнитивным и социальным аспектам иноязычного обучения, а не эмоционально-ценностному компоненту.

Эмоционально-ценностный (аксиологический) подход является предметом изучения таких исследователей как В. П. Зинченко, М. С. Каган, А. И. Мищенко, О. Г. Оберемко, В. Н. Сагатовский, В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, М. Г. Яновская и др. С точки зрения аксиологического подхода мир эмоциональных ценностей рассматривается как социо-культурная реальность, необходимая молодому человеку в качестве средств удовлетворения его потребностей.

Обучение иностранным языкам играет важную роль в формировании ценностных установок личности обучающихся.

Несмотря на некоторые различия в терминологии, большинство представителей аксиологического (эмоционально-ценностного) подхода едины во мнении, что эмоционально-ценностный компонент содержания образования основан на социальном опыте обучающегося и связан с его эмоциональной сферой.

В нашей практике на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в учреждении высшего образования мы используем методы, которые вызывают у обучающихся эмоциональный отклик.

Так, например, в процессе изучения темы «Моя малая Родина» студенты не только учатся рассказывать о своей Родине на иностранном языке, но и проводят мини-исследование с целью определения наиболее интересных объектов для освещения, изучают историю, культурные ценности, традиции своей малой Родины, что, в свою очередь, способствует формированию гордости за свою страну, город, деревню.

В ходе изучения темы «История Беларуси. Никто не забыт, ничто не забыто» студентам предлагается создать постер под заголовком «Я помню – я горжусь», в котором они в сжатой форме рассказывают историю своей семьи в период Великой Отечественной войны. Данное задание позволяет обучающимся не только более глубоко узнать историю своей семьи, но и ещё раз пережить те эмоции, которые способствуют формированию лингвистических умений и навыков с одной стороны, и патриотических чувств с другой.

Конкурсы эссе «С чего начинается Родина...», «Гордость нашего края» и презентаций «Сокровища моей малой родины», «Мой край - моя гордость», «Отечественные бренды: история и будущее» в рамках дисциплины «Иностранный язык» вызывают у обучающихся всегда широкий спектр таких чувств, как: гордость за свою родину, тёплые воспоминания о детстве и местах, где они выросли, уважение и любовь. Описывая достижения родного края обучающиеся могут: почувствовать желание внести вклад в его развитие и процветание; оценить его уникальность; проявить интерес к более глубокому изучению истории и культуры своего края, а также к участию в общественной жизни. Этап подведения итогов занятия и рефлексия показывают, что выше описанные методы могут затронуть разные аспекты чувств обучающихся, помогая им лучше понять себя. Так, например:

«Участие в конкурсе презентаций стало для меня настоящим открытием. Я с гордостью описал наши традиции и культуру»;

«Мне было приятно работать над постером. Любовь к родине теперь обрела для меня более глубокий смысл».

Таким образом, эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования в учреждении высшего образования способствует развитию эмоциональной сферы обучающихся.

Овладение опытом эмоционально-ценностного отношения к миру выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью её Я-концепции.

Сущность и назначение эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования предполагает, по образному выражению Е.Г. Таревой, «смещение с пьедестала» знаний, речевых умений, навыков, тем и сфер общения и т. п. Хотя следует признать, что усвоение системы языковых знаков и речевых функций позволяет сформировать умения соотносить эти средства с задачами и условиями коммуникации, организовывать речевое общение с учётом социальных норм поведения и целесообразности высказывания [2, с. 182].

Значение эмоций на занятиях по иностранному языку трудно переоценить поскольку именно эмоции позволяют сформировать межкультурную языковую личность. При этом важны как отрицательные эмоции, вызванные незнанием материала и боязнью допустить ошибки, так и положительные эмоции, возникающие в момент успеха.

Эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования способствует формированию лингвокультурной личности обучающихся на всех уровнях обучения. Это происходит за счёт тесной связи эмоционально-ценностной и интеллектуальной сфер личности на основе многоуровневой модели обучения, адаптированной к различным этапам овладения обучающимися иноязычным речевым общением.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Татарина, М. Н. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов: монография. – Киров: Научное изд-во ВятГУ, 2016. – 121 с.

2. Тарева Е. Г. Коммуникативный подход vs межкультурный подход в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы III Международной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию ВятГГУ, г. Киров, 20-21 ноября 2014 года / [отв. ред. С. С. Куклина]. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – 262 с. – С. 181-185.

ЖУПИНСКАЯ А.В.

Республика Беларусь, Минск,
Минский государственный
лингвистический университет

ФАКТОР ДВОЙНОЙ АДРЕСОВАННОСТИ МЕДИЙНОГО ИНТЕРВЬЮ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ВТОРЖЕНИЯ В ЛИЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Двойная адресованность медийных интервью, при которой второй адресат, признается более важным, чем непосредственный собеседник, позволяет рассматривать аудиторию как полноправного участника речевой ситуации интервью. Развитие интернет-коммуникации, в том числе распространение практики комментирования, стриминга, обзоров, видеореакций и под., существенно усилило влияние аудитории на поведение как журналистов, так и их собеседников.

Особое значение публичность коммуникации приобретает при обсуждении личных, традиционно рассматриваемых как закрытые сторон жизни человека, т.е. при реализации в ходе интервью стратегии вторжения в личное пространство отвечающего.

В частности, прямая апелляция к аудитории возможна в ходе применения такого приема, как **экспликация мотивировки вопроса**, который представляет собой вспомогательную тактику вторжения, способную облегчить спрашивающему и предварительную подготовку к вторжению, и настаивание на ответе, в случае получения отказа.

В русскоязычном интервью прямая апелляция обычно реализуется в эксплицитной форме, что предполагает использование соответствующих маркирующих лексем типа *люди, аудитория, публика* и др., а также неопределенно-личных конструкций, обозначающих обобщенного адресата:

– Ну как? Меня же **люди** сожрут, если я не спрошу, что у Чадова в личной жизни сейчас. Последнее, что мы читали, это какие-то фотографии с Мальдивов, по-моему, с какой-то девушкой. Больше ни слуху, ни духу нет об Алексее Чадове (А. Жигалова – А. Чадов);

– А любимый человек сейчас у тебя есть?

– Тож же бы не хотела на этот вопрос отвечать.

– Вот ты какая! Это то, что всегда **хотят узнать от артиста и популярного человека** (А. Жигалова – М. Зайцева).

При этом ссылка на запрос и желания аудитории при экспликации мотивировки вопроса может дополнительно служить приемом снятия ответственности за некорректное поведение, когда часть ее перекладывается либо на неопределенного субъекта (аудиторию в целом), либо конкретного зрителя:

– Есть целый ряд вопросов, связанных с неприятной темой, но все-таки я должен тебе задать. Причем я задаю тот, который пришел в наиболее грубой форме. Были более вежливые, но этот звучит так. **Это пишет Иосиф Чечельницкий**: “Как вы оцениваете события в Союзе кинематографистов России? Неужели ваш брат Никита Михалков, действительно, считает, что имеет право на пожизненную приватизацию Союза? Это позорище на весь мир” (В. Познер – А. Кончаловский).

В англоязычном интервью прямая апелляция к фактору двойного адресата при мотивировке вопроса чаще носит имплицитный характер. В этом случае предполагается инференциальная деятельность слушающего, а указание на интерес аудитории выводится, в частности, из фактов высокого заработка, публичной сферы деятельности интервьюируемого и др.:

– *Yeah. Your mother is of Scottish ... Scottish by birth and you tell us here...*

– *I'd like to leave it out as much as possible.*

– *Well, that's getting more and more difficult when you're going to be worth \$1 billion, you've gotta start answering some questions here* (P. Donahue – D. Trump);

– *OK, so they see you at dinner with a girl. It's natural to assume. Therefore, someone would ask you.*

– *But I just never answer it. Because the truth is, because the secret to the idea of telling people anything about your private life is that you get to decide what it is you*

want to divulge. They can see you, or talk about you, or do whatever you want, but your job is to try and find certain elements that you can hold on to that actually still belong to you.

– *Is it possible to have **truly a private life in your position?*** (L. King – G. Clooney).

В силу некорректного характера стратегии вторжения и наличия у интервьюируемого морального права не отвечать на такие вопросы журналист практически не может открыто оценить защитную реакцию собеседника как проявление некооперативности. Тем не менее в редких случаях интервьюер все же использует **указание на некорректность поведения интервьюируемого** как одну из вспомогательных тактик настаивания на ответе, в том числе прямо апеллируя к двойной адресованности и противодействию общественному интересу:

– *Вот эту тему ваших жен и всех вот этих вот историй с избиениями вы сводите к каким-то шуткам.*

– *Какие тут шутки, вы что? Какие шутки?*

– *Ну, вот вы увидите, люди, которые посмотрят наше интервью, они будут **писать**, что что ж он издевается, почему он ни разу за все интервью не сказал искренних слов, не сказал, не раскаялся в своих поступках, не обратился...* (А. Жигалова – М. Башаров).

В ряде случаев эксплицитно выраженный отказ журналиста от дальнейшего вторжения в личное пространство собеседника, в первую очередь в англоязычном интервью, производит на отвечающего интересный, по сути обратный эффект, вплоть до самофальсификации высказывания. Отказ от вторжения во многом в силу именно публичности коммуникации действует как тактика настаивания на ответе, вынуждая интервьюируемого чувствовать неловкость за отказ отвечать и в итоге дать содержательный ответ:

– *Что Вы считаете самым **главным своим недостатком?***

– *Вы уже заходите в такую зону...*

– ***Вы можете сказать «не отвечаю».***

– *Да нет. Я считаю, что у меня очень много недостатков. В частности, излишняя обидчивость, которую я скрываю, но которая у меня просто потом, так сказать... болит. **Это мой недостаток, нельзя быть таким...*** (В. Познер – А. Арбатов);

или применить более мягкую тактику защиты, имитирующую содержательный ответ:

– *Was it (romance) embarrassing?*

– *Oh, Larry, let's not talk about this, come on.*

– ***I'm not going to dwell on it.***

– *No, I know but I've talked about it. I think we've ... I've covered this. You know, I ... because it's so behind me. It's just not ... it's my past. I'm in a, you know, I'm here in a great place.*

– ***I'm not forcing you, hey.***

– *And I think, like I said... I'm very happy. I wear it with a badge of honor. Nothing I'm embarrassed about truthfully. It's life. Mine just happened to be played out in front of everybody but that's I guess, do you know what I mean?* (L. King – J. Aniston).

Таким образом, наиболее явно влияние фактора двойной адресованности наблюдается при реализации вспомогательных тактик подготовки вторжения и настаивания на ответе и может носить прямой или косвенный характер. Прямое влияние заключается в эксплицитном или имплицитном апеллировании к публике. При этом эксплицитная апелляция более типична для русскоязычного, а имплицитная – для англоязычного интервью. Косвенное влияние более часто в англоязычном интервью и предполагает подмену отказа от вторжения настаиванием на ответе.

ГУРИНОВИЧ Т.В., УЛЬЯНЕНКО И.А.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ПРЕПОДАВАНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация

В данной статье освещено исследование преподавания второго иностранного языка студентам нелингвистического профиля как отдельной дисциплины, а не как одного из вариантов обучения иностранному языку в целом. Предметом исследования является обучение второму иностранному языку как части лингвистической подготовки студентов неязыковых направлений. Методом данного исследования является анализ сложившейся педагогической практики, основанный на наблюдениях авторов и на их личном опыте преподавания второго иностранного языка в вузе (БрГТУ). Целью исследования является выявление методических и организационных особенностей данного процесса, а также особенностей деятельности преподавателя с учётом специфики работы со студентами нелингвистического профиля. Основным выводом является следующее положение: преподавание второго иностранного языка в неязыковом вузе имеет определённые методические и организационные особенности, которые существенно отличаются от обучения первому иностранному языку.

Ключевые слова: вуз, обучение, второй иностранный язык, статус, имплицитный подход, мотивация, выбор, рынок труда, студенты нелингвистического профиля

Начало XXI ознаменовано глобализацией экономики, интенсивным развитием телекоммуникационных технологий, ужесточившейся конкуренцией на рынке труда. Все эти факторы повлияли на возникновение необходимости обучения одному и более иностранным языкам студентов нелингвистического профиля. Лингвистическая подготовка как процесс отличается от лингвистического образования, то есть от обучения иностранным языкам будущих профессиональных лингвистов.

Освоение второго иностранного языка человеком имеет ряд особенностей, которые обязательно следует учитывать в процессе его преподавания студентам.

1) Человек, изучающий второй иностранный язык, уже имеет опыт по освоению нового языка. Это больше для него не является новым видом деятельности.

2) Учитывая то, что в европейских языках много общих корней слов и похожие принципы функционирования грамматики, многое можно запоминать по аналогии с первым иностранным языком. Это существенно сокращает затрачиваемое время и повышает эффективность освоения второго языка.

3) При успешном изучении первого иностранного языка человек ощущает практическую пользу владения им, что положительным образом сказывается на мотивации к изучению второго.

Рассмотрим особенности обучения второму иностранному языку именно в условиях неязыкового вуза. Вопрос о том, нужен ли нелингвистам второй иностранный язык в неязыковом вузе является весьма спорным. При этом основными аргументами против его изучения являются следующие. 1) Второй иностранный язык – это лишняя дисциплина в учебном плане, занимающая часы, которые можно было бы употребить на более глубокое изучение первого иностранного языка или на профессиональные дисциплины. 2) Второй язык всегда изучается с нуля, поэтому сложно добиться высокого уровня владения им в рамках отведённых учебным планом часов. Конечно, эти аргументы являются вескими, и большинство студентов неязыкового профиля действительно изучают только один иностранный язык. Но из-за усиливающейся конкуренции на рынке труда знания одного иностранного языка может оказаться недостаточно. Особенно это касается студентов, обучающихся по направлениям, которые формально не являются лингвистическими, но подразумевают вступление выпускника в активную межкультурную коммуникацию. К таким направлениям подготовки относится, например, «Таможенное дело», «Логистика». С другой стороны, владение каким-нибудь другим помимо основного иностранным языком полезно современному человеку не только с профессиональной точки зрения. Иностранные языки помогают человеку более уверенно чувствовать себя в туристических поездках за границу. Владение иностранными языками также делает более богатым и многогранным внутренний мир человека. И он также даёт возможность вступать в коммуникацию с представителями других культур без посредничества переводчика, что особенно важно в век бурного развития телекоммуникационных технологий. Но даже, если человек не общается с представителями страны, языком которой он владеет, все равно, за счёт этих знаний, он открывает для себя другую культуру, расширяя, таким образом, своё представление о мире. Итак, очевидно, что иностранные языки для человека в наши дни это намного больше, чем просто повышение профессионализма, они являются составляющей всесторонне развитой, образованной личности.

Проблема выбора второго иностранного языка для изучения

Выбор второго иностранного языка – не простой вопрос. Очевидно что, в качестве первого иностранного языка студенты нелингвистического профиля в подавляющем большинстве изучают английский, потому что именно этот язык

является ведущим средством межкультурной коммуникации в самых разных областях человеческой деятельности в условиях глобализации. Подробнее об этом рассказано в статье Е.В. Алешинской и Е.С. Гриценко [1, 349–353]. Данный вопрос актуален ещё и потому, что для людей неязыкового профиля второй иностранный язык, как правило, является, последним. Специалист неязыкового направления, хорошо владеющий тремя и более иностранными языками в нашей стране – явление достаточно редкое. От вуза зависит какой второй иностранный язык будут изучать студенты. Рассмотрим ниже наиболее возможные варианты.

Английский. Следует отметить, что под лингвистической подготовкой в основном подразумевается по умолчанию обучение английскому языку. На то существует две причины: 1) английский язык является ведущим средством межкультурной коммуникации; 2) в отечественной методике вопросы преподавания иностранных языков, отличных от английского, освещены не очень полно. Так получилось потому что активное массовое их изучение стало иметь у нас место только после распада СССР. Новый период истории нашей страны как раз совпал с окончательным становлением английского языка как основного международного.

Немецкий. Этот язык активно отвоёвывает позиции, несколько утраченные им во второй половине прошлого века. По сравнению с французским и испанским он как родной распространён очень мало, но является вторым после английского изучаемым иностранным языком во всём мире. Причина тому – сильная экономика германоязычных стран, а также их расположение в самом центре Европы. Поскольку многие немецкие компании имеют представительства в нашей стране, этот язык может быть полезен тем, кто планирует работать в сфере бизнеса, особенно в области техники, в том числе и для командировок в Германию.

Французский. Это третий по популярности изучаемый иностранный язык в Беларуси после английского и немецкого.

Французский. Больше немецкого распространён на нашей планете с точки зрения числа носителей и входит в отличие от немецкого в число рабочих языков ООН. С другой стороны многие франкоговорящие страны не являются экономически развитыми, а все германоязычные относятся только к экономически развитым государствам. Французский является языком культуры и искусства и больше подойдёт людям, работающим в гуманитарной сфере.

Испанский. Несмотря на то, что это второй по распространённости европейский язык после английского в мире, число людей, владеющих им в нашей стране относительно мало по сравнению с немецким и французским. Тем не менее этот язык активно используется в сфере туризма, поскольку Испания является одним из ведущих поставщиков туристических услуг в мире. Именно потому что этот язык в нашей стране изучается не так активно, владение им для выпускника вуза может являться конкурентоспособным преимуществом. Другие европейские языки, например, итальянский или португальский, шведский, голландский, чешский и т.д. вряд ли следует преподавать в качестве второго в неязыковом институте, по крайней мере, в рамках учебного плана, по той причине, что мал шанс найти работу, где их знание могло бы быть применено.

Выбирать редкие языки для преподавания в качестве второго в неязыковом вузе тем более нецелесообразно, что в случае отсутствия постоянной языковой практики иностранный язык постепенно уходит в пассив. Это означает, что человек уже не готов мгновенно переходить на него в общении в случае необходимости, хотя может по-прежнему понимать тексты средней сложности, написанные на нём. Существует мнение, что знание редкого языка, пусть даже неглубокое, может привести к карьерному успеху. Аргументом является то, что хотя рабочих мест, где требуются такие языки мало, знающих их людей не больше, поэтому высок шанс получить работу и удержаться на ней, потому что в этом случае человек как кадр представляет собой определённую редкость. На наш взгляд, это мнение ошибочное, поскольку в качестве кандидатов на такие вакансии рассматривают в первую очередь выпускников переводческих факультетов, владеющих редким языком профессионально в качестве основного, тем более, что эти люди почти все так или иначе владеют ещё и английским.

Восточные языки. С точки зрения востребованности эти языки, в первую очередь китайский, арабский, в современных экономических реалиях не уступают европейским и могли бы быть выбраны в качестве второго для лингвистической подготовки студентов. Однако их объективная сложность делает их изучение в неспециализированных вузах неуместным с практической точки зрения, хотя возможность изучать такие языки могла бы вызвать у студентов интерес. Европейские языки используют привычный нам со школы латинский алфавит, и их грамматика функционирует по более или менее похожим принципам. В этом смысле восточные языки – это принципиально новая вещь для среднестатистического белорусского человека в первую очередь с точки зрения графики. Европеюцу для освоения восточного языка даже на невысоком уровне нужна целенаправленная и систематическая работа в этом направлении на протяжении многих лет, что не может быть обеспечено условиями лингвистической подготовки в неязыковом вузе. Помимо этого большинство азиатов в наше время сами очень хорошо говорят по-английски и используют именно этот язык для коммуникации в профессиональной деятельности с представителями других стран.

Методические и организационные особенности обучения второму иностранному языку в нелингвистическом вузе

С точки зрения организации учебного процесса важным является вопрос, на каких курсах следует обучать второму иностранному языку. Как показывает практика, в неязыковых вузах второй иностранный язык преподаётся на старших курсах, в основном, когда студенты уже закончили изучение английского, который в большинстве случаев изучается на первом и втором курсах. Основными аргументами в пользу такого положения вещей являются следующие: 1) лингвистическая подготовка растягивается на весь период обучения студентов в вузе; 2) для студентов нелингвистического профиля изучение двух иностранных языков сразу – это перегрузка, которая может вылиться в антипатию к ним; 3) студенты старших курсов более ориентированы на профессиональную деятельность, многие уже имеют опыт трудоустройства, понимают особенности рынка труда и осознают важность владения языками для успешной карьеры.

Преподавание второго иностранного языка в нелингвистическом вузе имеет следующие особенности: 1) ведётся с нуля; 2) не ведётся с опорой на школьную программу и никаким образом не привязано к ней; 3) возможно вести с опорой не только на русский, но и на английский (немецкий, французский) язык; 4) представляет собой углубленную лингвистическую подготовку студентов, что является полезным в том числе для расширения их общего кругозора; 5) проходит без детального разбора алфавита, что позволяет ускорить процесс освоения языка на начальном этапе. В последнее время много говорится о том, что обучение иностранному языку специалистов неязыкового профиля должно носить практический характер, поскольку знания языка имеют для них прикладную ценность. С.В. Тенитлов справедливо отмечает, что в современном мире очень важно не просто обладать определенными лингвистическими знаниями, но и уметь грамотно их применять в различных ситуациях межкультурного общения для решения конкретных коммуникативных задач [6, с. 95]. Действительно, если одной из задач обучения английскому (немецкому, французскому) нелингвистов является обобщение материала, изученного в школе, что так или иначе подразумевает всё же какую-то долю теории, то изучение второго иностранного языка проходит в вузе, как уже отмечалось, без опоры на школьные знания. В принципе на начальном этапе, когда изучаемые конструкции элементарны, возможно вообще не стоит упоминать грамматические правила. За счёт этого возможно следующее: 1) ускорить изучение языка на начальном этапе; 2) повысить мотивацию студентов; 3) уделять больше внимания отработке фраз именно как отдельных языковых единиц, которые необходимы в наиболее распространённых речевых ситуациях; 4) изучать какое-либо грамматическое явление не в полном объёме. В целом изучение нового иностранного языка с нулевого уровня – благодатная почва для внедрения коммуникативного метода обучения ему в неязыковом вузе. В случае с первым английским(немецким, французским) языком существует ряд объективных трудностей, препятствующих этому: 1) у студентов за время обучения в школе уже сформирована привычка заниматься языком по традиционной методике, требуются определённые психологические усилия, чтобы преодолеть её; 2) разный базовый уровень коммуникативной компетенции на английском (немецком, французском) языке, что сложно привести к общему знаменателю; 3) к английскому (немецкому, французскому) обучающиеся привыкли как к учебной дисциплине, поэтому создавать искусственную языковую среду гораздо легче на новом, незнакомом языке. Студенты как бы попадают в конкретную языковую среду и испытывают потребность в адаптации к иноязычному окружению. Как показывает практика уровень мотивации к изучению второго языка на первых порах существенно выше даже у тех, кто языками особенно не интересуется. При изучении любого языка с нуля коммуникативный метод особенно эффективен при работе с лексикой, поскольку очень легко использовать беспереводную семантизацию лексических единиц. На начальном этапе обучения многие вводимые слова обозначают предметы, окружающие нас. Их очень легко продемонстрировать наглядно, не прибегая к помощи родного языка.

Основной формой языковой подготовки в неязыковом вузе является речевая деятельность. Под речевой деятельностью подразумевается активный целенаправленный процесс передачи или приема сообщения. Основными видами речевой деятельности являются говорение, слушание, чтение и письмо, которые включаются в деятельность обучающихся по получению или передаче жизненно важной, профессионально значимой информации. Таким образом, речь идет о профессионально-ориентированной языковой подготовке, что является неотъемлемым компонентом последующей практической деятельности обучающегося. Так как коммуникативная деятельность всегда ситуативна, важнейшей целью преподавателя иностранного языка является обучить студента использовать иноязычные речевые средства для решения учебных задач в таких типовых ситуациях, с которыми он столкнется в своей будущей профессионально-познавательной и коммуникативной деятельности. Следовательно, на данном этапе очень важно выделить группу задач языковой подготовки, в процессе решения которых у студентов будут формироваться предметные умения.

Выпускники университета должны владеть навыками устной речи на иностранном языке, быть в состоянии обмениваться мнениями по самым насущным вопросам, в том числе, конечно, по вопросам, связанным с их специальностью, сделать сообщение по специальности. Для этого необходимо владеть разговорной речью и знать специальную терминологию. С другой стороны, им надо также уметь прочесть и правильно понять иностранный текст как общего характера, так и текст по специальности. Процесс обучения строится таким образом, что центр тяжести падает на самостоятельную работу студентов, поскольку использование литературы по специальности на старших курсах предполагает, прежде всего, умение самостоятельно работать. На начальном этапе основными моментами, подготавливающими студентов к их дальнейшей самостоятельной работе над текстами по специальности, можно считать привитие навыка регулярно работать над языком, а также выработку критериев в оценке результатов своей работы. Это хорошо делать на базе небольших отрывков из оригинальных произведений общего характера. Поскольку задачей этого этапа является развитие у студентов навыков устной речи, то материал усваивается ими активно. Студенты существенно расширяют свой лексический запас, овладевают основными лексико-грамматическими конструкциями. На втором этапе заметно возрастает роль внеаудиторного чтения. В результате студенты приобретают навык чтения и перевода больших по объему оригинальных текстов общего характера. Затем следует приступать к изучению специальной литературы. На завершающем этапе обучения студенты уже применяют на практике полученные ими ранее знания, а также продолжают расширять свой запас лексики по специальности. В результате подобной работы студенты справляются с переводом любой статьи по своей специальности и могут обмениваться мнениями о ней. Основной задачей преподавателя является обеспечение интереса процесса обучения не только с точки зрения языка, но и с точки зрения специальности, вовлеченность в обсуждение затрагиваемых проблем. В вузе иностранный язык выступает прежде всего как органический и обязательный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов. Обучение языку

в условиях неязыкового вуза может быть эффективным, если оно имеет профессиональную направленность. Конечная целевая установка языкового курса определяется исключительно потребностями специализации.

Особенности профессиональной деятельности преподавателя второго иностранного языка

Необходимо отметить, что эффективность методов, применяемых для лингвистической подготовки студентов в конечном счёте зависит от профессионализма преподавателя. В наши дни одним из самых главных качеств преподавателя иностранного языка является так называемая методическая гибкость. Ему приходится сталкиваться с самой разной аудиторией, как с точки зрения уровня базового образования, так и с точки зрения уровня владения языком, уровня мотивации к его изучению, жизненных и профессиональных интересов и так далее. Преподаватель должен осознавать, какая перед ним аудитория и ставить локальные цели и задачи обучения в соответствии с реальными потребностями обучающихся там, где это возможно. В этой связи парадоксальным является тот факт, что обучать студентов нелингвистического профиля некоторым преподавателям сложнее, чем будущих профессиональных лингвистов, хотя обучение в первом случае проходит на более низком уровне. Говоря о студентах неязыковых направлений подготовки, следует заметить, что лингвистическая подготовка подразумевает практическое освоение иностранного языка, имеющего прикладное значение для современного специалиста, с минимальным объёмом теории и лингвистических знаний, которые вместе с практическими умениями и навыками должны даваться в рамках одной дисциплины «Иностранный язык». Тем не менее, при изучении любого иностранного языка фонетика, грамматика, словообразование и лексика являются основными его аспектами, но при обучении языку студентов неязыкового профиля оно должно носить не теоретический, а практический характер. К какой бы категории не относился преподаватель вуза, его собственный опыт освоения языка и науки лингвистики будет ему несколько мешать при работе со студентами неязыкового профиля. Если он не проявит методическую гибкость, то в конечном итоге будет обучать студентов так, как обучался сам, что будет противоречить целям и задачам лингвистической подготовки, а также специфике нелингвистического вуза. Но как бы то ни было, в вузе иностранным языкам студентов обучают либо профессиональные лингвисты, либо профессиональные педагоги со специальностью «Иностранный язык», а вот следует ли в неязыковом вузе преподавать второй иностранный язык специалисту именно по этому языку – вопрос достаточно спорный. Иными словами, если студентами неязыкового профиля в качестве первого изучается английский, а в качестве второго, например, немецкий, кто должен преподавать немецкий: преподаватель, для которого немецкий является основным языком или тот, для кого основным является английский, а немецкий – тоже второй. На первый взгляд, очевидно, что будет лучше, если этим будет заниматься специалист именно по данному языку, и это справедливо для преподавания второго иностранного языка студентам лингвистического направления, но в случае с нелингвистическими вузами существует несколько аргументов в пользу преподавателя, владеющего преподаваемым языком тоже как вторым:

1) преподаватель будет чувствовать себя со студентами «на равных», поскольку он сам изучал преподаваемый язык в подобном качестве. Он будет лучше чувствовать специфику преподавания второго иностранного языка, особенно в плане дозировки материала; 2) такой преподаватель владеет языком практически, он не будет уделять много внимания теории, поскольку сам недостаточно глубоко знает её. Это может быть его преимуществом в работе со студентами неязыкового профиля; 3) не очень глубокие знания второго иностранного языка такого преподавателя существенным образом не отразятся на качестве обучения, поскольку обучение ему в неязыковом вузе доходит, как показывает практика, максимум до среднего уровня знаний, для преподавания на котором вполне хватает даже преподавателю, владеющему этим языком как вторым иностранным.

Заключение

Исходя из приведенного материала мы видим, что преподавание второго иностранного языка в нелингвистическом вузе - весьма специфический процесс, который имеет существенные отличия от обучения первому иностранному языку. Эти отличия носят методический и организационный характер, и их необходимо учитывать при организации процесса лингвистической подготовки студентов в неязыковом вузе. Очевидно, что второму иностранному языку нельзя обучать точно так же, как первому. И ни в коем случае нельзя относиться к этому процессу как к формальности, потому что в таком случае более вескими становятся аргументы тех, кто считает, что второй иностранный язык в неязыковом вузе это пустая трата времени, которое можно было бы употребить на профессиональные дисциплины. Преподавание второго иностранного языка нелингвистам должно быть: а) практически ориентированным б) коммуникативно ориентированным в) ускоренным, по крайней мере на начальном этапе; г) опирающимся на первый иностранный язык. Знание ещё одного иностранного языка помимо основного если не обязательно, то очень желательно, учитывая рост международных контактов государств, компаний и их сотрудников, а также отдельных граждан в частности. Выбор второго иностранного языка для изучения - достаточно сложный вопрос, поскольку в разные периоды времени разные языки имеют разный статус и разную степень востребованности. На сегодняшний день статус языка определяется не только географическим его распространением и числом носителей, но и экономическим развитием стран, где он является государственным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусев Д.А. Логическая культура в преподавательской деятельности // Преподаватель XXI век.-2005.-№1.-с.15-21.
2. Климов С.Н., Музяков С.И. Образование и профессиональная культура: противоречия, проблемы и подходы к их разрешению // Научно-информационный журнал Армия и общество.-2012.-№ 1(29). - с. 48-53.
3. Осипова Н.В. Современный университет как социальный институт. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (МГУ). - М.,2004. - 16 с.

4. Рыбакова Н.А. Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности и условия её становления // Вестник Московского института лингвистики. 2012. - № 1.-с 101-102
5. Тенитилов С.В., Флеров О.В. Влияние современных педагогических идеалов на обучение иностранным языкам // Вестник Российского нового университета.-2010. - № 1.-с 95-99.
6. Флеров О.В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматики на занятиях по иностранному языку // Евразийский союз учёных. Ежемесячный научный журнал-2014.-№ 7. (ч.6).-с. 51-52
7. Е.В. Невмержицкая Элементы этнокультурного роста студента: герменевтический подход. // Психология и Психотехника.-2010.-10.-С. 68-73.
8. Евстигнеев Е.Н., Викторова Н.Г. Инновации в обучении гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам в вузе // Финансы и управление.-2012.-1.-С. 1-20. URL: http://www.e-notabene.ru/flc/article_397.html
9. Супрунов, С. Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе / С. Е. Супрунов. — Текст: непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). — Казань: Молодой ученый, 2017. — С. 71-73. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12888/> (дата обращения: 29.02.2024).
10. Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в лингвистическом вузе // Современное образование. 2015

СЕЛЮЖИЦКАЯ Л.Н.

Республика Беларусь, Пинск,
Полесский государственный университет

УДК 811.11

АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РОЛИ ЭПИТЕТОВ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

Аннотация: В данной статье исследуется использование эпитетов в англоязычных рекламных текстах, на основе оригинальных примеров приводится детальный анализ функций эпитетов в англоязычных рекламных текстах.

Ключевые слова: эпитет, текст, реклама, англоязычный, использование, функции

В современном мире реклама играет важную роль в формировании потребительских предпочтений, воздействуя на различные аспекты восприятия аудитории. Одним из ключевых средств создания яркого и запоминающегося рекламного сообщения является использование эпитетов. Эпитеты придают текстам образность, эмоциональную насыщенность и выразительность, способствуя созданию уникального имиджа рекламируемого продукта или услуги.

Эпитеты не только украшают текст, но и выполняют важную роль убеждения, апеллируя к эмоциям и личным предпочтениям потенциальных потребителей. Исследователи и переводчики отмечают, что особенности употребления эпитетов в рекламных текстах на разных языках могут существенно отличаться не только по структуре, но и по культурно-семантической нагрузке. Это подчеркивает необходимость глубокого анализа их функционирования в англоязычной рекламе.

Целью данной работы является анализ функциональной роли эпитетов в создании англоязычных текстов рекламы.

Стилистика рекламного текста имеет свои особенности, и его лексический состав отличается звучностью. Экспрессивность и емкость достигаются с помощью средств усиления выразительности, что формирует эмоциональное восприятие потребителей [4, с.275].

При создании рекламных текстов важное значение имеют образные средства. Основная цель авторов таких текстов заключается в осторожном выборе слов, способных заинтересовать потенциального покупателя. Чтобы привлечь внимание к слоганам и, соответственно, к продуктам, рекламодатели часто используют стилистические средства выразительности. Среди них одним из наиболее популярных приемов является эпитет [2, с. 78-83].

Эпитет – это одна из самых распространенных стилистических фигур в литературе, однако при этом остается малоизученным тропом. Несмотря на внимание к этой теме со стороны таких исследователей, как А.А. Потебня, И.Р. Гальперин, В.Г. Москвин, А.Н. Веселовский, В.М. Жирмунский, Ю.М. Скребнев и других лингвистов, нет единого определения эпитета, системы его классификации или разграничения с логическим определением. Это связано со сложностью и многогранностью данного языкового явления [3, с. 16].

Сам термин происходит от древнегреческого слова «epitheton», что означает приложение. Наиболее простое определение эпитета предлагает С.И. Ожегов, который определяет эпитет как «образное, художественное определение» [6, с. 1135].

Эпитеты играют неотъемлемую роль в рекламных текстах. Употребление того или иного эпитета зависит от целей автора, которые взаимосвязаны с функциями того или иного стиля текста.

В контексте англоязычной рекламы можно выделить несколько ключевых функций эпитетов:

1. Функция создания образности.

Эпитеты играют ключевую роль в создании образности в рекламных текстах, что значительно усиливает их психологическое воздействие на потребителей. Его использование позволяет не только передать информацию о продукте, но и сформировать яркие и запоминающиеся образы, которые остаются в сознании потребителей. Рассмотрим несколько примеров:

- Реклама ополаскивателя для полости рта «ColgatePlaxProfessionalBreath».

«New superior Colgate plax, effectively kills germs. Giving you 12-hour protection for fresher breath. NewColgateplax. Superiorprotectionforfresherbreath».

Употребление эпитета «superior» (превосходный) создает образ надежного и эффективного средства, что способствует формированию положительного восприятия у потребителей.

- Реклама бумажных полотенец «Tempo».- «Tempo. Superabsorbentpapertowel»

Эпитет «super» делает текст более ярким и выразительным, акцентируя внимание на высоких абсорбирующих свойствах продукта.

- Реклама геля для душа «Dove». - «Visibly more beautiful skin from the most unexpected of places – your shower. Introducing Dove VisibleCare, our new revolutionary

line of body washes that actually improves the look of your skin. With our highest concentration of NutriumMoisture, you'll see more beautiful skin in just one week».

Авторы используют эпитеты, такие как «revolutionary», «highest», которые придают тексту выразительность и создают образ продукта, способного значительно улучшить состояние кожи [4].

2. Оценочная функция.

Для формирования положительного эмоционального отклика у потребителей рекламодатели часто используют эпитеты с ярко выраженными положительными эмоционально-оценочными значениями. Рассмотрим следующие примеры:

- Реклама профессиональной косметики для волос «Wella». - «Perfecttoyou».

Эпитет «perfect» (идеальный) передает положительную оценку продукта, делая акцент на его высоком качестве и способности создать идеальный образ.

- Рекламу туши для ресниц «Revlon». - «Take your lashes to Luxurious Lengths» [8].

Эпитет «Luxurious» (роскошный) передает оценочное суждение о продукте, делая акцент на его престижности и способности придать ресничкам роскошный вид.

Важно отметить, что наибольшая частотность применения эмоционально-оценочных эпитетов наблюдается именно в рекламе косметических средств для женщин. Это может быть связано с психологическими особенностями женского мышления, где эмоциональная составляющая и эстетические ценности играют важную роль в процессе выбора продуктов [7, С. 180-182].

3. Функция усиления.

Эпитеты в рекламных текстах часто используются для усиления эмоционального воздействия на потребителя, делая его более восприимчивым к рекламе и убедительным в ее послании. Обратим внимание на следующие примеры:

- Реклама косметического бренда «MaxFactor». - «Extraordinarycolor. Exceptionalwear» [8].

Эпитеты «extraordinary» и «exceptional» усиливают эмоциональное воздействие, подчеркивая уникальность цвета и высокое качество носки.[1,с. 7-14].

В рекламных текстах эпитеты часто используются в сравнительной и превосходной степенях, что позволяет еще больше усилить положительные коннотации.

- Реклама приложения для медитации «Headspace».- «Train your mind for a healthier, happier life».

Эпитеты «healthier» и «happier» в превосходной степени подчеркивают положительные изменения, которые можно достичь с помощью этого продукта.

- Реклама косметического бренда «BarryMfashioncosmetics». - «BarryM. The mostcolourfulnameincosmetics» [8].

Гиперболизированный эпитет «themostcolourful» усиливает впечатление о бренде, подчеркивая его уникальность и яркость.

Усилительный эффект может достигаться за счет использования нескольких эпитетов для описания одного и того же объекта, например:

- Рекламачасов «Casio Sheen». - *Elegant. Smart. Shining*» [8].

- Реклама косметического бренда «Covergirl». «*Easy, Breezy, Beautiful, Covergirl*» [9].

В обоих примерах использование нескольких эпитетов для описания одного и того же объекта усиливает эффект от рекламного сообщения, делая его более ярким, запоминающимся и убедительным.

4. Функция выделения.

В рекламных текстах эпитеты играют важную роль, выполняя функцию выделения, которая позволяет акцентировать внимание на ключевых достоинствах товара. Рассмотрим следующие примеры:

- Реклама крема для рук косметического бренда «L'OCCITANE».

«*Nourish your hands with our beloved Shea Butter Hand Cream scented with natural cherry blossom, lavender, shea butter or almond. Small enough to take on the go – the rich texture and delicate fragrances will keep you moisturized all winter long*» [1, с. 41-52.]

Эпитет «*beloved Shea Butter Hand Cream*» не только подчеркивает положительное восприятие продукта, но и создает эмоциональную связь с потребителем, формируя благоприятное отношение к товару. Дополнительные эпитеты, такие как «*natural cherry blossom*» и «*rich texture*», выделяют важные характеристики крема: натуральность ингредиентов и насыщенность текстуры. Эпитет «*small enough*» акцентирует внимание на компактности упаковки.

- Реклама геля послебритья «Gillette». - «*Gillette After Shaves are unique non receive formulas with special cooling agents, moisturizers and skin calmers. Developed to be quickly and easily absorb by the skin, they help refresh the skin for comfortable feel and smooth look*» [5].

В данном рекламном тексте используются эпитеты «*unique formulas*» (уникальные формулы) и «*special cooling agents*» (специальные охлаждающие компоненты), которые акцентируют внимание на уникальности и специальных свойствах продукта [5].

5. Функция ассоциации.

Эпитеты в рекламных текстах выполняют важную функцию ассоциации, позволяя переносить характеристики и свойства одного предмета на другой. Это создает яркие и запоминающиеся образы, способствующие формированию положительных эмоций у потребителей. Примеры:

- Реклама духов французского бренда парфюмерии «Givenchy». - «*Live irresistible. Blossomcrush*» [5].

Эпитет «*irresistible*» (неотразимый) применяется к жизни, что создает ассоциацию с привлекательностью и красотой. Эпитет «*blossom*» (цветочный) переносит свойства цветов – нежность, аромат, красоту – на духи, делая их более желательными для потребителя.

- Реклама зубной пасты «Blend-a-Med». - «*Are you ready for really shiny smile? Blend-a-Med 3DWhite*» [5, с. 41-43].

В этом слогане присутствует эпитет «*shiny*» (блестящий), который переносит представление о блеске на улыбку. Здесь зубная паста ассоциируется не

только с гигиеной, но и с эстетическими качествами, такими как привлекательная улыбка.

На основе проведенного анализа примеров англоязычных рекламных текстов можно сделать вывод, что эпитеты занимают важное место в сфере рекламы, выполняя функции создания образности, оценки, усиления, выделения и ассоциации. Эти выразительные средства не только обогащают текст, но и способствуют формированию эмоционального отклика у потребителей, что делает рекламу более привлекательной и запоминающейся. Эффективное использование эпитетов в рекламных текстах является важным инструментом для достижения успеха в конкурентной среде, позволяя брендам установить эмоциональную связь с аудиторией и повысить уровень доверия к продукту.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аникина, Т.В. Лексические особенности англо- и русскоязычной интернет-рекламы / Т.В. Аникина // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2020. – № 12 (68). – С. 41-52.

2. Ахматгалеева, Э. З. Эпитет в английском рекламном слогане / Э. З. Ахматгалеева, Л. А. Абукаева // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике : материалы IV Региональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 01–02 февраля 2017 года. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. – С. 78-83.

3. Белова, Е. Е. Проблематика определения эпитета / Е. Е. Белова, К. В. Барабашова // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков : Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 02–03 апреля 2020 года / Мининский университет. Том Выпуск 4. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2020. – С. 16-19.

4. Дзахмышева, В. Д. Эпитет и метафора как средства достижения экспрессивности в журнальной рекламе / В. Д. Дзахмышева // Научный альманах. – 2016. – № 7-2(21). – С. 275–278.

5. Козачун, Т. А. Особенности англоязычного рекламного дискурса / Т. А. Козачун // Новая наука как результат инновационного развития общества : сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 частях, Сургут, 22 апреля 2017 года. Том Часть 5. – Сургут: ООО «Агентство международных исследований», 2017. – С. 41-43

6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1359 с.

7. Фролова, А. В. Стилистические средства как способ выражения эмотивности в рекламных текстах / А. В. Фролова, А. В. Киселева // Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований : Материалы IV Всероссийской национальной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Комсомольск-на-Амуре, 12–16 апреля 2021 года. Том Часть 4. – Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2021. – С. 180-182.

8. Casio [Electronic resource]: CASIO US Official Website. – Mode of access: <https://www.casio.com/>. – Date of access: 18.10.2024.

9. Covergirl [Electronic resource]: Mode of access: <https://www.allure.com/story/covergirl-drops-easy-breezy-beautiful-covergirl-slogan/>. – Date of access: 18.10.2024.

ГЕЛЬДЫЕВА Б.Д., АКМЫРАДОВ Г.Г.
(Туркменистан, г. Мары,
Государственный энергетический институт)

ENGLISH DICTIONARIES: TYPES AND USES

Abstract. This article explores the variety of English dictionaries available, discussing their types, uses, and their evolution over time. By examining how dictionaries have served different linguistic needs and contexts, we gain insight into their importance in educational, professional, and personal use. The article covers historical aspects of English lexicography, types of dictionaries, and their specialized uses for learners, professionals and general readers.

Keywords: English dictionaries, lexicography, language reference, educational tools.

Introduction

English dictionaries, as we know them today, have their roots in early English lexicography dating back to the 16th century. Initially, dictionaries were simple word lists that provided definitions for “hard” or unusual English words, with the aim of helping readers better understand complex texts. One of the first known dictionaries, *A Table Alphabetical* by Robert Cawdrey, was published in 1604 and offered definitions for approximately 2,500 words [1, pg. 12]. Cawdrey’s work laid the groundwork for English dictionaries, though it was far from comprehensive.

The 18th century marked a significant leap in lexicography with the publication of Samuel Johnson’s *A Dictionary of the English Language* in 1755, which is often considered a landmark in the history of English dictionaries. Johnson’s dictionary included detailed definitions, usage notes, and literary quotations, providing not only linguistic guidance but also cultural insight. The work was highly influential and remained the authoritative dictionary for over a century, paving the way for more systematic and expansive lexicographical efforts.

By the late 19th century, the *Oxford English Dictionary* (OED) began to take shape under the guidance of editors such as James Murray, who sought to create a comprehensive record of the English language. Published in multiple volumes over decades, the OED became the most exhaustive dictionary of English, documenting not only meanings but also the history and evolution of words [2, pg. 45].

Today, dictionaries continue to play crucial roles, evolving to address the specific needs of learners, professionals, and the general public. With advances in digital technology, dictionaries are now more accessible and versatile than ever, available in both physical and digital forms and catering to a wide variety of purposes, from academic research to everyday language support.

Types of English Dictionaries

- **General Dictionaries**

General dictionaries cover the standard vocabulary of English as spoken by native speakers. Their primary function is to provide accurate definitions, pronunciations,

and grammatical information for commonly used words. Among the most well-known general dictionaries is the *Oxford English Dictionary* (OED), which has earned global recognition for its comprehensive coverage and historical depth [2, pg. 67]. General dictionaries are ideal for native speakers, advanced learners, and anyone seeking a broad overview of English vocabulary. Examples include the *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* and *Collins English Dictionary*.

- **Learner's Dictionaries**

Designed specifically for non-native speakers, learner's dictionaries offer simplified definitions, example sentences, and pronunciation guides to help users understand words in context. Notable learner's dictionaries, such as the *Oxford Advanced Learner's Dictionary* and the *Cambridge English Dictionary*, feature additional resources like grammar guides and usage notes. Learner's dictionaries often focus on the most common vocabulary and provide explanations that help students of English understand subtle differences in meaning and usage [3, pg.101].

- **Specialized Dictionaries**

Specialized dictionaries are tailored to specific fields, including medicine, law, science, business, and more. These dictionaries serve professionals and academics by offering precise definitions and explanations of technical terms, which may differ significantly from general definitions. For instance, *Stedman's Medical Dictionary* provides terminology essential for healthcare professionals, ensuring clarity in understanding and communication within the field of medicine [4, pg. 22]. Specialized dictionaries are invaluable in professional settings where precise language is critical.

- **Thesauruses and Synonym Dictionaries**

A thesaurus is a type of dictionary that focuses on synonyms, antonyms, and related words rather than definitions. It is especially valuable for writers, students, and editors who wish to vary their vocabulary or find more appropriate words for specific contexts. The most famous example, *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*, organizes synonyms in a structured, thematic manner, providing a rich resource for creative expression and language variation [5, pg. 45].

- **Bilingual and Multilingual Dictionaries**

Bilingual and multilingual dictionaries play an essential role in language learning and translation. These dictionaries provide word meanings and usages across two or more languages, aiding in translation, language acquisition, and cultural exchange. Dictionaries like the *Collins English-Spanish Dictionary* and *Larousse French-English Dictionary* are frequently used by both language learners and translators [6, pg. 73]. They often include phonetic transcriptions, cultural notes, and example sentences to bridge linguistic and cultural gaps.

- **Etymological Dictionaries**

Etymological dictionaries trace the origins and historical development of words, revealing how meanings and spellings have evolved over centuries. The *Oxford English Dictionary* is an example of a dictionary that includes extensive etymological information for most entries, offering readers insight into the history and transformations of English vocabulary [2, pg. 89]. Such dictionaries are valuable for linguists, historians, and anyone interested in the evolution of language.

Uses of English Dictionaries

• *Educational Uses*

English dictionaries are fundamental to education, from elementary to higher education. They provide students with a reliable source for definitions, pronunciations, grammatical information, and usage examples. Educators often recommend learner's dictionaries for non-native students to aid in vocabulary building and reading comprehension, while general dictionaries support more advanced language studies.

• *Professional Uses*

In professional fields, dictionaries serve as critical reference tools for precise language. Legal professionals, for example, use legal dictionaries to interpret laws accurately and understand technical terms with legal significance. Scientists and researchers consult specialized dictionaries to ensure accurate understanding of terminology specific to their disciplines. Such dictionaries enable professionals to maintain consistency, clarity, and precision in their work.

• *Personal Enrichment*

Many individuals use dictionaries to expand their vocabulary, improve their writing, and gain deeper understanding of English. Thesauruses and etymological dictionaries, in particular, offer insights into language variation and the historical roots of words, providing personal enrichment for those interested in language study. Digital and app-based dictionaries further enable easy access to linguistic resources, making it simpler for individuals to learn new words and refine their language skills.

Conclusion

English dictionaries have evolved from simple word lists into highly specialized and user-centric tools. Their adaptability to user needs and linguistic developments underscores their continued importance in society. Whether for academic study, professional application, or personal use, dictionaries are indispensable resources in language mastery and comprehension.

REFERENCES

1. Green, Jonathon. *Chasing the Sun: Dictionary Makers and the Dictionaries They Made*. New York: Henry Holt, 1996. – P. 12.
2. Simpson, John, and Edmund Weiner, eds. *The Oxford English Dictionary*, 2nd ed. Oxford University Press, 1989. – Pp. 45, 67, 89.
3. Swan, Michael. *Practical English Usage*. Oxford University Press, 2005. – 101 p.
4. Stedman, Thomas. *Stedman's Medical Dictionary*. Lippincott Williams & Wilkins, 2006. – P. 22.
5. Roget, Peter Mark. *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. London: Longman, 1852. – P. 45.
6. Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, 2010. – P. 73.
7. Landau, Sidney I. *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge University Press, 2001. – P. 110.
8. McArthur, Tom, ed. *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press, 1992. – P. 120.
9. Durkin, Philip. *The Oxford Guide to Etymology*. Oxford University Press, 2009. – P. 210.

КОЛЬ Е.С.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ЦЕЛИ И ОСНОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПЕРЕНОСОВ НАИМЕНОВАНИЙ ВЕЩЕСТВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Вещественные имена существительные в современном английском языке представляют собой лексико-грамматический разряд существительных, объединенных одной денотатной областью, включающей в себя наименования химических элементов, жидкостей, субстанций, металлов, материалов, препаратов и т.п. Среди них встречаются как наименования веществ и субстанций, хорошо известных обывателю (например, *syrup* / – a thick sticky sweet liquid, eaten on top of or mixed with other foods ‘густая липкая сладкая жидкость, которую едят поверх других продуктов или смешивают с ними’ или *poison* / – a substance that can cause death or serious illness if you eat it, drink in etc. ‘вещество, которое может привести к смерти или серьезному заболеванию, если вы его съедите, выпьете и т.д.’), так и наименования тех веществ, которые находят применение лишь в узкопрофессиональной или научной сфере (например, *quinine* – a drug used for treating fevers, especially malaria ‘лекарственное средство, используемое для лечения лихорадки, особенно малярии’ или *cordite* – an explosive used in bullets and bombs ‘взрывчатое вещество, используемое в пулях и бомбах’).

Вещественные имена активно участвуют в номинативных процессах. При этом они используются как метонимически (например, для наименования артефактов), так и метафорически. Так, одной из целей метафорического переноса является передача физических и моральных характеристик описываемых объектов, например, в предложениях типа “*In the years before 1914 the **iron** of partisan politics has entered into the Tory soul*”. – ‘В годы, предшествовавшие 1914 году, **железо** партийной политики вошло в душу Тори’ или “*(She) smiled sweetly to hide the deadly **steel** of her thoughts*” – ‘(Она) мило улыбнулась, чтобы скрыть смертоносную **сталь** своих мыслей’.

Основанием для метафорических переносов являются свойства и характеристики веществ, которые хорошо известны носителям английского языка. Так, в наименованиях веществ обнаруживаются метафорические переносы, основанные на подобии цвета, например, “*It was the steady **gold** of late sun shafting down*”. – ‘Это было ровное **золото** заходящего солнца’ или “*the **bronze** of the dead bracken spilling down the grassy Banks of the hills*” – ‘**бронза** мертвого папоротника, спускающегося по травянистым склонам холмов’; или метафорические переносы, основанные на подобии качества, например, “*Cased in the **base metal** of our fallen state, this' starfire' yearns to return whence it came*”. – ‘Заключенный в корпус из **неблагородного металла** нашего погибшего государства,

этот "звездный огонь" жаждет вернуться туда, откуда он пришел' или *"Adjectives are the sugar of literature and adverbs the salt"*. – 'Прилагательные – это сахар литературы, а наречия – соль'.

Таким образом, знания человека о свойствах и характеристиках веществ определяют типы целей и оснований метафорических переносов наименований веществ в современном английском языке. Другой вопрос, что в зависимости от обозначаемого вещества или субстанции, одни вещественные имена существительные, обозначающие, например, металлы, жидкости, сыпучие вещества, материалы и др., задействованные в повседневной жизни человека либо ее окружающие, активнее используются метафорически по сравнению с теми наименованиями веществ, которые имеют узкую, специфическую сферу применения, такую как наука или производство.

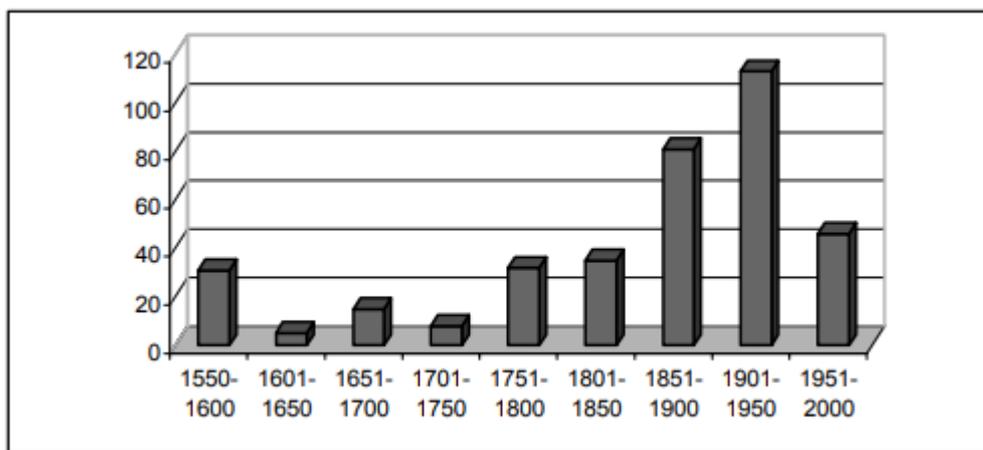
РЕЗЬКО П.Н.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

На протяжении всей истории развития английского языка он подвергался разного рода изменениям, которые затрагивали фонетику, лексический состав и грамматический строй языка. Наибольшие изменения происходили в сфере словарного состава языка. Известно, что только 30 процентов слов в английском языке являются исконно английскими, поэтому он изобилует словами иностранного происхождения [1]. Изменения происходили под воздействием различных факторов: внутренних и внешних, которые внесли вклад в развитие словарного состава английского языка, а именно обогатили его новыми словами из других языков. Заимствования происходили из разных языков: латинского, французского, итальянского, испанского, а также русского.

Несмотря на незначительный интерес в английской научной среде к русизмам отметим, что они неуклонно переносились в английский словарь. Мирослава Подгаецкая указывает, что, хотя фонд русских заимствований в несокращенных словарях составляет примерно 500 слов, они неуклонно усваивались английским языком с середины шестнадцатого века, и некоторые из них были менее периферийными, чем обычно предполагается [2]. Аналогичным образом, в своей высоко оцененной монографии об иностранных элементах в английском языке Филип Дуркин считает русский язык четырнадцатым по значимости языком-донором в истории английского языка [3, с. 22]. Датированные цитаты в Оксфордском словаре английского языка (второе издание) показывают, что первые слова были заимствованы во второй половине XVI века английскими купцами и послами в России, большинство отчетов которых появилось в третьем издании Хаклюйта [2]. Ниже распределение заимствований согласно периодам времени [4].



Однако некоторые языковеды говорят о более ранних заимствованиях. Так, например, Новгород получил известность за пределами нашей страны поскольку там продавались высококачественные меха и украшения. В силу того что поставки соболиного меха шли в разные страны, а кроме того, поскольку соболиный мех был весьма ценным товаром и выступал даже в качестве денежной единицы, то вместе с ним в английский язык пришло слово “sable” – соболь, которое на данный момент принято считать одним из наиболее ранних заимствований. Но кроме прямого значения оно встречается в английском языке еще и как прилагательное «черный». Ряд языковедов полагают, что более ранним заимствованием было слово “tapor” – “taper” (топор) [5]. Впервые данное слово упоминается на страницах летописи в 1031 г. Тем не менее необходимо отметить, что данное название не дожило даже до среднеанглийского периода. Также от славянских племен перешли такие слова, как «мед» – “meodu” (древнеанглийское) и “mead” (современное), «плуг» – “ploz” (древнеанглийское) и “plough” (современное) и «молоко» – “meolk” (древнеанглийское) и “milk” (современное). Но все же сложно отследить из какого именно славянского языка проникли эти слова, потому как славянские языки того времени были очень близкими, и речь в основном шла о диалекте единого языка.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что в данный период времени заимствования носили единичный характер. Кроме того, необходимо отметить, что незначительное количество заимствований из русского языка попало в скандинавские языки, а уже из них было заимствовано английским языком.

Следующий период заимствований наступил во второй половине XVI в. В 1554 г. в Лондоне королевой Елизаветой Первой была создана Московская компания (“Moscow Company”), в которую входили английские купцы и которые оставили после себя значительное количество записок, касающихся Московского государства периода XVI в. К концу XVI в. Борисом Годуновым в грамоте Елизавете Первой было дано разрешение на то, чтобы только англичане могли вести торговые дела на территории Московского царства. В те годы в Москве на службе находились представители таких профессий, как врачи, архитекторы, военные и др. После своего возвращения в Англию эти люди зачастую писали в своих отчетах о собственных впечатлениях о России, пользуясь в том числе и отдельными русскими словами. Именно так в английском языке постепенно начали укореняться русские слова [5].

Заимствования в основном касаются:

- государственного устройства, названий сословных, правящих, должностных и подчиненных лиц: «boyar» - боярин, «voivode» - воевода, «muzhik» - мужик (невоспитанный и необразованный крестьянин), «tsar» - царь, «starosta» - староста, «ukase» - указ и др.;

- терминов, связанных с религией: «obednya» - обедня, «molitva» - молитва и т.д.;

- обозначений денежных единиц, мер веса, расстояний: «verst» – верста (мера длины, равная 1,06 км), «arsheen» – аршин (мера длины, равная 0,71 м), «rouble» - рубль, «altyn» - алтын и т.п.;

- сферы быта, названий предметов обихода: «izba» – изба, «samovar» - самовар, «troika» - тройка, «telega» - телега, «peach» - печь, «balalaika» - балалайка и т.п.;

- названий предметов одежды, продуктов питания и напитков, которые удивляли англичан и считаются экзотизмами: «shuba» - шуба, «tulup» - тулуп, «sarafan» - сарафан (женская крестьянская одежда, род платья без рукавов, надеваемого поверх рубашки с длинными рукавами); «bliny» - блины, «oladyi» - оладьи, «calach» - калач, «borshch» - борщ, «okroshka» - окрошка, «mead» - мед, «kissel» - кисель, «kvass» - квас, «morse» - морс, «vodka» - водка, «nalivka» - наливка и др.;

- предметов торговли: «starlet» – стерлядь, «sevruga» - севрюга (крупная промысловая рыба семейства осетровых);

- названий природных особенностей России и животных: «steppe» – степь, «taiga» - тайга, «tundra» - тундра, «borzoi» - борзая, «suslik» - суслик и др.

Русские заимствования, обозначающие специальную терминологию, также проникли в английский язык, прочно вошли в его словарный состав и употребляются английскими писателями: «uralite» - асбестовый сланец, «siberite» - особый вид драгоценного камня рубина [1].

В следующем столетии количество русизмов несколько снизилось, по видимому, из-за прерывистых отношений между британским и русским дворами (в первую очередь казнь Карла I привела к уменьшению английского влияния в России). В XVIII в. в английском языке появилось больше новых русских слов, в основном во время правления Петра Великого, когда контакты России с Западом стали особенно интенсивными. Количество русских слов значительно возросло в XIX в., что можно объяснить огромным и разнообразным интересом к России и всему русскому. В заключении отметим, что хотя до XIX в. английским языком было заимствовано всего несколько десятков слов, тем не менее они не редко используются для описания культурных, этнографических и исторических нарративов. постсоветского пространства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецова С.В., Шепелева Е.В. История русских заимствований в английском язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dep_fl.pnzgu.ru/files/dep_fl.pnzgu.ru/-russkie_zaimstvovaniya_rinc_.pdf – Дата доступа: 10.10.2024.

2. MirosławaPodhajecka. Russian Loanwords in the "Oxford English Dictionary" Revisited [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/-328139531_Russian_Loanwords_in_the_Oxford_English_Dictionary_Revisited– Дата доступа: 08.04.2023.

3. Durkin, Borrowed words. A history of loanwords in English, Oxford University Press, Oxford 2014, – 512 p.

4. MirosławaPodhajecka. Russian Borrowings in English: Similarities and Differences in Lexicographic Description [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lingref.com/cpp/hellex/2005/paper1353.pdf>– Дата доступа: 12.09.2023.

5. Зубарева Н. С., Беликова С. А., Чаплыгина О. В. Заимствования из русского языка в английском языке // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 8 (август). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://e-koncept.ru/2018/185026.htm>. – Дата доступа: 18.03.2024.

СИЖУК Е.Н.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

REDEFINING THE ROLE OF TEACHERS IN THE AI ERA

Artificial intelligence (AI) has revolutionized nearly every industry and is now conquering such a conservative sphere as education. Emerging AI technologies — Generative AI, Data Science, Data mining, Deep Learning AI, Machine Learning AI, Natural Language Processing, Neural Nets — present unprecedented opportunities to personalize learning and enhance educational experiences. However, these advancements require critical re-evaluation of the traditional roles of educators, particularly university professors, who are responsible for equipping the next generation with the skills necessary to navigate in the new digital world.

It is essential to thoughtfully consider not only what we teach but also how we teach. Both educators and learners must develop new skills and competencies to thrive in the digital age. The influence of AI technologies in the education market is growing exponentially. According to a forecast from the International Data Corporation (IDC), European spending on AI is expected to reach \$133 billion by 2028, with a remarkable growth rate of 30.3% annually from 2024 to 2028 [1].

“GenAI (generative AI) has simultaneously captured the attention, imagination, and grave concern of higher education technology and institutional leaders across the world. While it is still very early days for this emerging and rapidly evolving technology, it is critical for higher education institutions to embrace GenAI to truly understand its implications and adapt with it” said Matthew Leger, senior research manager for IDC's Worldwide Education Digital Strategies research program [2].

One of the most notable impacts of AI in education is its ability to personalize learning experiences for learners. AI-powered adaptive learning systems, such as Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, ELSA Speak allow students to benefit from content based on their individual strengths, weaknesses, and learning styles. This personalization helps to accommodate both leaders and underperformers by the impartial and

unbiased assessment based on their actual performance. Additionally, these systems can provide instant feedback, which gives students opportunity to timely correct mistakes and then revisit overlooked concepts. Online AI platforms like QuillBot, Grammarly, Ginger Grammar Checker, and ProWritingAid can offer a helping hand to educators by providing in-depth analysis of texts and grading assignments, tests, and essays with remarkable accuracy. Virtual assistants powered by AI, such as ChatGPT4, Amazon Alexa, Google Assistant, Microsoft Cortana, Apple Siri, support both educators and students by explaining complex concepts and providing comprehensive answers to questions. Neural networks Kandinsky 3.0, Midjourney, Gamma.app can help you generate diverse content, while interactive learning platforms such as Semantris, Mondly, FluentU, Lingvist can turn learning into an engaging gaming experience thereby enhancing understanding of the material and making learning more enjoyable. With AI technology, everybody can access quality education.

AI technologies change the paradigm of traditional teaching process. With a long-established approach, the teacher's role has always been central to almost all activities and processes in the classroom. The educator has been responsible for planning lessons and delivering instruction, managing the classroom and assessing students' progress providing meaningful feedback in order to facilitate and promote successful learning. "The long-term popularity of this teaching mode is due to its absolute advantages in imparting knowledge: knowledge can be transferred on a large scale and efficiently; every student can get the maximized benefit; it is easy for teachers to make unified evaluation" [3].

The emergence of the vast variety of AI-driven adaptive learning systems introduce a considerable shift in a teacher's core traditional responsibilities and roles. From an authoritative central figure imparting knowledge, a digitized teacher transfers into a guide assisting in active learning process, diversifying the only source of information- the textbook- into globally approved sources of reliable up-to-date information. Educator becomes a guide in discussions fostering group work and collaboration, offering advice, support, and encouragement walking away from standardized instruction to providing targeted support where it is most needed.

Learning platforms with AI can significantly change and upgrade educational processes by assisting and often replacing the teacher in the traditionally considered as human spheres. AI can handle:

- automating tasks and attendance tracking;
- scheduling meetings and managing workflows;
- assisting in organizing resources, ideas, and content visually;
- helping educators adapt and refine learning materials based on data insights;
- offering real-time collaboration tools and transcription services during meetings;
- providing access to intelligent chatbots for frequently asked questions;
- aiding teachers in assessing student understanding and progress;
- tailoring personalized learning paths based on individual progress, behavior, and performance;

- delivering instant analytics on assessments of performance and engagement, and offering real-time feedback and support.

This underscores the need for educators to adapt their new role, which is evolving from a primary source of information to a facilitator of learning whose digitized teaching responsibilities and roles now include:

1. designing engaging and relevant curricula that leverage the strengths of AI while addressing its limitations;

2. curating and personalizing learning experiences, tailoring content and activities to meet the diverse needs of their students;

3. promoting collaborative learning environments and facilitating group work, encouraging peer-to-peer learning, and fostering effective communication skills;

4. emphasizing the importance of critical thinking, problem-solving, and creative thinking skills;

5. collaborating with administrators and AI developers to ensure that technology is used effectively and ethically in the classroom;

6. embracing the need for lifelong learning which needs to be continuously updated to stay abreast of the latest developments in AI and educational technology.

In the AI era, the relationship between teachers and machines is not one of competition but rather collaboration. This shift requires a mindset change among educators, who must view AI as a partner rather than a threat.

Despite the many advantages AI brings to education, there are also concerns about its implementation. A significant barrier to integrating AI-based systems is the need for substantial restructuring of internal processes and infrastructure within universities, alongside high financial investments required for product development, implementation, and staff training. It is essential to ensure the protection of students' personal data and to consider the integration of new services with existing information systems in universities, which can pose a complex technical challenge. Many educators are hesitant to adopt artificial intelligence, fearing that these technologies might replace their roles as specialists in the future. Additionally, they also often lack the necessary skills for effective navigation in areas such as Data Science, Data Analysis, and AI application. It is vital to exercise caution and critically evaluate the content generated by AI, as it may provide inaccurate answers to queries. AI can analyze vast amounts of student data to identify patterns and trends, helping teachers make informed decisions about curriculum adjustments and teaching strategies. However, interpreting these insights and translating them into actionable plans remains the domain of human expertise. Teachers bring context, cultural sensitivity, and empathy to the table, elements that AI cannot replicate. By fostering curiosity and a love for lifelong learning, teachers can help students stay relevant and competitive in a world where AI is transforming industries at an unprecedented rate.

Definitely, personal initiatives are decisively important in the context of redefining teacher's role in the AI era. We must embrace new technologies, adapt pedagogy, and prepare students for a future shaped by AI. At the same time, we must maintain our unique human qualities, such as empathy, creativity, and cultural sensitivity. By maintaining balance between human and machine contributions, we will be able to create a learning environment that maximizes the potential of both.

The integration of AI into education presents both exciting opportunities and significant challenges. By embracing a proactive and adaptable approach, educators can leverage AI to enhance learning experiences and empower students to thrive in the 21st century. The role of the teacher is evolving, shifting from a primary source of information to a facilitator of learning, a guide, and a mentor. By developing the necessary skills and embracing a growth mindset, teachers can play a pivotal role in shaping the future of education in the AI era.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. European Spending on Artificial Intelligence to Reach \$133 Billion by 2028, According to a New IDC Spending Guide. [Электронный ресурс]. – <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prEUR252670624><http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/13060>. — Дата доступа: 25.11.2024
2. IDC PlanScape: Generative AI in Higher Education. [Электронный ресурс]. – <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=US51444824><http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/13060>. — Дата доступа: 25.11.2024
3. Wang, Qianjiao. (2019). Research on the Role of Teachers in Traditional Teaching Mode and "MOOC Plus Flipped Classroom" Teaching Mode. [Электронный ресурс]. – https://www.researchgate.net/publication/332661210_Research_on_the_Role_of_Teachers_in_Traditional_Teaching_Mode_and_MOOC_Plus_Flipped_Classroom_Teaching_Mode<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/13060>. — Дата доступа: 25.11.2024
4. Как искусственный интеллект меняет сферу образования. [Электронный ресурс]. – <https://softline.ru/about/blog/kak-iskusstvennyj-intellekt-menyaet-sferu-obrazovaniya><http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/13060>. — Дата доступа: 25.11.2024
5. Пределы доверия: естественный интеллект — об искусственном [Электронный ресурс]. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/predely-doverija-estestvennyi-intellekt-ob-iskusstvennom>. — Дата доступа: 25.11.2024

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

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ИХ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Изучение иностранных языков в Республике Беларусь считается важным фактором научно-технического, экономического, социально-культурного развития. Цель обучения иностранным языкам – научить использовать их для обмена информацией, развития взаимодействия между культурами, коммуникации в разных областях жизни, в том числе и в профессиональной деятельности. Стране нужны специалисты, которые умеют эффективно взаимодействовать и адекватно решать профессиональные задачи, используя такой инструмент, как

иностранный язык, в соответствии с поставленными целями и ситуацией. Эти потребности, определяемые социальным спросом на языковое образование, оказывают влияние на процесс и формы организации обучения иностранным языкам в вузе.

Любой процесс обучения (в том числе и обучения иностранному языку в высшей школе) – это процесс совместной деятельности преподавателя и студентов. Обучение – это акт взаимодействия обучающего и обучаемого с целью передачи одним и усвоения другим социального опыта или социальной культуры. Обе стороны – и преподаватель, и студент – активно участвуют в этой деятельности, но каждый по-своему: преподаватель осуществляет обучающие действия и тем самым направляет учебные действия студентов. Таким образом, компонентами учебного процесса являются: организация обучения как объективный фактор процесса, обучающая деятельность преподавателя и учебная деятельность студента как субъективные факторы. Эффективность реального учебного процесса определяется взаимосвязью всех объективных и субъективных факторов, влияющие на него.[1, с. 13 – 14].

Конкретными формами проявления учебного процесса в вузе являются аудиторские практические занятия, самостоятельная работа учащихся, учебная практика, научно-практические семинары и конференции, внеучебные мероприятия, а также конкретные формы деятельности преподавателя и студентов и весь арсенал средств обучения иностранным языкам. Каждая из данных форм выполняет определённые функции, однако практические аудиторские занятия, проводимые строго по расписанию, с постоянным количеством учащихся, реализующие учебную программу по иностранным языкам, являются основной организационной формой процесса обучения в вузе. Урок определяется в дидактике как организационная единица учебного процесса, назначение которой состоит в достижении завершённой, но частичной цели обучения. Таким образом, занятие по иностранному языку можно рассматривать как часть учебного процесса, так и его целым. Как часть учебного процесса оно способствует достижению промежуточных целей. В этом смысле каждый отдельно взятый урок связан с другими в одной последовательности. В серии занятий происходит развитие учебного процесса: то, что было задачей предшествующего урока, становится инструментом следующего, что создаёт тесную взаимосвязь занятий, естественную вариативную повторяемость, обеспечивающую постоянное приближение к конечным целям обучения [1, с. 117].

Методисты (Пассов Е. И., Соловова Е. Н. и др.) выделяют следующие положения, определяющие особенности, структуру и логику урока: индивидуализация (учёт и использование резервов личности обучаемых); речевая направленность (формирование коммуникативной компетенции), ситуативность (создание реальных, проблемных и условных ситуаций общения на занятиях); функциональность (речевая функциональность общения) и новизна [2, с. 39 – 55; 3].

Организационно-методическая сторона современного занятия по иностранному языку строго соотносится с его целевой и содержательной сторонами и определяется методами, способами и приемами обучения. Эта сторона урока имеет следующие характеристики:

1. Активность учащихся на занятии, которая проявляется в их речемыслительной деятельности. Отсюда вытекает необходимость использования разных форм работы: индивидуальной, парной, групповой, фронтальной.

Индивидуальная форма работы предусматривает выполнение студентом своего собственного задания независимо от других. Эта форма работы способствует развитию самостоятельности студента и позволяет ему проявить свои способности. Одна из наиболее эффективных индивидуальных форм работы — это работа по подготовке и созданию проектов, докладов, презентаций, курсовых и других академических работ на иностранном языке, когда обучение проходит в формате «студент – преподаватель».

Фронтальная форма работы при обучении иностранному языку предполагает совместную деятельность всей студенческой группы. Преподаватель применяет эту форму работы, когда объясняет всей группе новый грамматический и лексический материал, проверяет чтение и перевод текста, выполнение упражнений, задает одинаковые задачи для решения. Фронтальная работа нацелена на общее продвижение студентов в обучении, но ее нельзя рассматривать как универсальную. Её главный недостаток – это то, что она не учитывает индивидуальные особенности каждого студента, хотя на определенных этапах обучения она необходима.

Групповая и парная формы работы на занятиях по иностранному языку реализуют основной принцип дидактики – принцип активности в обучении, обеспечивают соответствующую коммуникативную деятельность студентов с разными уровнями знаний и с разными способностями, помогают студентам преодолеть языковой барьер. Данные формы работы на занятии представляют собой интерактивную форму обучения, которая стимулирует речевую активность студентов и способствует взаимному обмену. Основной задачей групповой формы работы является организация дискуссии и ролевых игр в ходе аудиторного занятия таким образом, чтобы каждый студент мог включиться в обсуждение, активно участвовать и быть равноценным членом команды, что, в конечном итоге, приведет к росту уровня его знаний и усвоению иностранного языка. Групповая форма работы значительно увеличивает время говорения студента на занятии. При планировании проведения групповой работы в рамках аудиторного занятия преподаватель должен учитывать следующие аспекты:

1. принципы формирования групп;
2. цели, которые должны быть достигнуты в результате групповой работы;
3. частота проведения групповой формы работы;
4. длительность проведения;
5. поведение самого преподавателя во время проведения групповой работы;
6. принципы оценивания работы каждого студента [4].

2. Мотивационная обеспеченность является обязательной общепедагогической характеристикой занятия. Мотивация – это внутренний стимул, порыв, эмоция или сильное стремление, которые заставляют человека действовать. Необходимое условие для успешного учебного процесса – это наличие учебной мотивации и готовности к обучению. Такая мотивация не возникает сама по себе, ее нужно умело и последовательно формировать с помощью специальных

методов, встроенных в систему обучения. Мотивационную обеспеченность практического аудиторного занятия со студентами можно повысить:

7. через предметное содержание материала;
8. через разнообразные приемы работы с материалом: языковые и речевые игры; ролевые игры (ситуативные диалоги, дискуссии, интервью и т. д.);
9. через многообразие используемых средств обучения на занятии: аутентичные материалы, аудио, видео, электронные средства обучения;
10. соотнесение предметной информации с личностью учащегося;
11. единство обучающей и контролирующей функций занятий: механизм обратной связи или контроль дает возможность своевременно замечать упущения и намечать пути их устранения.

Активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс; стимулирование самостоятельной деятельности; развитие познавательных процессов, а также эффективное усвоение большого объема учебной информации обеспечивают на занятии методы активного обучения (Active Learning) [5]. Такие современные формы позволяют строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество на новом уровне, а также формировать метапредметные связи. Примером может служить такая методика, как Flipped Classrooms («Перевернутый класс»), при которой весь новый материал (лексика, тексты, грамматика, обеспеченные видео- и аудиоматериалами) даются для знакомства и изучения студентам за некоторое время до практического занятия, при этом аудиторное время отводится исключительно на отработку и совершенствование практических речевых навыков по данной теме [6]. Другими примерами являются методики Polling and Clickers (проведение анонимных опросов, исследований, интервью, анализа статистических данных по проблемным вопросам и их обсуждение), Problem-Solving in Stem, где интеграция знаний из различных сфер и междисциплинарные связи помогают решить проблемные профессиональные задачи на иностранном языке и др [5].

Основные методические инновации в организации процесса обучения сегодня связаны с применением интерактивных методов обучения. Понятие «интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Отсюда мы видим, что «интерактивность» и интерактивные методы тесно связаны с процессом цифровизации. В сфере образования цифровую трансформацию можно определить, как системное обновление результатов образования, содержания образования, организационных форм и методов учебной работы, оценивания образовательных результатов. Сутью данного процесса является достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий.

Методисты сходятся во мнении, что использование современных мультимедийных и интерактивных технологий в преподавании иностранного языка позволяет повысить наглядность и эргономику восприятия учебного материала, что положительно отражается на учебной мотивации и эффективности обучения.

При этом важно отметить, что интерактивное задание или упражнение всегда предполагает такую организацию процесса обучения, при которой невозможно участие обучающихся в коллективном, взаимодополняющем процессе познания. Такое вовлечение всех студентов в работу на занятии часто и является одной из основных текущих задач на занятии. Сегодня существует большое количество Интернет-ресурсов, с помощью которых можно создать целую коллекцию интерактивных заданий. Данные сервисы удобны именно тем, что они не требуют много усилий и времени на этапе подготовки и не занимают много времени на занятии, являясь эффективным дополнительным приёмом, с помощью которого можно сконцентрировать внимание студента на основную лексику занятия, при этом делая этап систематизации знаний терминологической лексики интереснее, разнообразнее, а занятие – более наполненным.

Важную роль в освоении изучаемого языка играет самостоятельная работа студентов, на которую отводятся обязательные часы в рабочей программе. «Это вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или рекомендаций учебника, программы обучения» [7, с. 294]. Самостоятельная работа может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории, читальном зале), так и на аудиторном занятии в письменной или устной форме. Зачастую на внеаудиторные часы выносятся деятельность, направленная на отработку грамматического материала, развитие письменной речи (написание аннотаций, конспектов, рефератов по темам и статьям профессиональной направленности), а также материалы на совершенствование навыков изучающего чтения аутентичных текстов.

Эффективной формой организации процесса обучения иностранным языкам в вузе может являться и учебная практика. Таким примером может служить ознакомительная учебная практика студентов-экономистов в Брестском государственном техническом университете. Данная форма организации учебного процесса непосредственно ориентирована на профессионально-практическую подготовку обучающихся и направлена на закрепление теоретических знаний по изученным дисциплинам, ознакомление с передовыми технологиями, методами труда и управления на предприятиях, приобретение практических навыков по обработке экономической информации на иностранном языке.

Следует отметить также дистанционное обучение как форму организации учебного процесса, которое в последнее время активно развивается. Данная форма сейчас может рассматриваться и как самостоятельная система обучения, и как компонент системы непрерывного образования. Дистанционное обучение можно определить как процесс получения знаний, формирования умений и навыков с помощью специализированной образовательной среды, базирующейся на использовании информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают взаимодействие всех субъектов учебного процесса на расстоянии и предусматривают систему сопровождения и администрирования учебного

процесса. Основу процесса обучения при дистанционных формах составляет целенаправленная, интенсивная и контролируемая работа учащегося, который может заниматься в удобном для себя месте по индивидуальной траектории обучения, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем [8].

Таким образом, для обучения иностранному языку важны все организационные формы учебного процесса, так как они имеют свои образовательные и воспитательные задачи. Практика и теоретические исследования показывают, что их разнообразие и грамотное сочетание способствуют улучшению качества образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солонцова, Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам / Л. П. Солонцова. – Алматы Эверо, 2015. – 373 с.
2. 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.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.
4. Абаева, Ф. Б. Формы организации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых профилей [Электронный ресурс] // NovaInfo, 2016. № 52 – С. 299–305. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/7945> – Дата доступа: 01.11.2024.
5. Active Learning. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bokcenter.harvard.edu/active-learning> – Дата доступа: 01.11.2024.
6. Flipped Classrooms. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bokcenter.harvard.edu/flipped-classrooms> – Дата доступа: 01.11.2024.
7. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М. : АСТ, Астрель, Хранитель, 2006. – 745 с.
8. Земцева, Е. А. Дистанционное обучение как форма организации учебного процесса / Е. А. Земцева // Экономика и социум. 2015. №2-2 (15) – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-kak-forma-organizatsii-uchebnogo-protssessa> – Дата доступа: 01.11.2024.

ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР В МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ПРОКОПУК О.В.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Социальный заказ, отраженный в образовательных стандартах Республики Беларусь, ориентирует учреждения высшего образования на подготовку специалистов, владеющих профессионально ориентированным иностранным языком на уровне достаточном для эффективного участия в межличностном и межкультурном взаимодействии с представителями других стран. В этой связи, перед преподавателями высшей школы стоит задача создания особой образовательной среды, позволяющей повысить вовлеченность студентов в образовательный процесс и погрузить их в контекст будущей профессиональной деятельности. Использование технологий искусственного интеллекта способствует, на наш взгляд, достижению поставленной цели.

Масштабное развитие современных технологий искусственного интеллекта неизбежно повлечет за собой трансформацию традиционных сфер деятельности общества, в том числе образования. Нейронные сети предлагают новые возможности для персонализации обучения и повышения его эффективности. Тем не менее, интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс вызывает острые дискуссии среди исследователей. В то время как одни опасаются негативных последствий для развития человеческого мышления, другие рассматривают технологии искусственного интеллекта в качестве мощного инструмента совершенствования процесса обучения. Мы разделяем позицию исследователей, которые рассматривают данные технологии как перспективный инструмент лингводидактики, который позволяет повысить эффективность процесса обучения студентов [1, с. 6].

Генеративный искусственный интеллект открывает преподавателю новые горизонты в создании учебных материалов. Мы полагаем, что одним из наиболее перспективных направлений его применения является генерирование текстов, заданий, визуальных материалов с учетом особенностей контекстов будущей профессиональной деятельности студентов различных специальностей, что позволит сделать процесс обучения более интересным для обучающихся и, соответственно, повысить их мотивацию к изучению иностранного языка.

Для оптимизации процесса создания учебных материалов с помощью нейросетей, преподавателю необходимо сформулировать максимально точный и детализированный запрос. Запрос должен содержать информацию о целевой аудитории, включая уровень владения студентами иностранным языком и специфику их будущей профессиональной деятельности. Кроме того, следует четко обозначить желаемый формат генерируемого материала (текст, таблица, диалог и т.п.), а также предоставить образцы, которые послужат ориентиром для нейросети. Использование ясного, лаконичного и конкретного языка при формулировании запроса позволит минимизировать неоднозначность и гарантировать, что сгенерированный учебный материал будет максимально соответствовать поставленной задаче. Следует помнить, что чем детальнее будет сформулирован запрос, тем более точным и качественным будет результат [2].

Сгенерированные задания могут быть использованы на разных этапах обучения аспектам и видам речевой деятельности. Так, например, такие нейросети, как ChatGPT, Copilot, Gemini, на основе запроса преподавателя способны создать учебные материалы, которые могут быть предъявлены студентам в процессе формирования речевых лексических навыков на этапах ознакомления с новыми лексическими единицами, их первичного закрепления, тренировки и активизации в речи. Например, речевые образцы функционирования лексических единиц в определенном контексте будущей профессиональной деятельности студента; предложения, последовательно описывающие особенности функционирования объекта профессиональной деятельности, которые студенту необходимо перефразировать, используя вводимые лексические единицы; предложения, которые студенту необходимо расширить по образцу, употребив новые лексические единицы; тексты с пропусками, которые обучающийся должен заполнить необходимыми лексическими единицами, опираясь на знание контекстов будущей профессиональной деятельности, и др.

В рамках обучения монологическому и диалогическому высказыванию, в свою очередь, данные нейросети могут быть использованы для создания текстов-образцов и диалогов-образцов. Тексты/диалоги, созданные на основе точно сформулированного запроса преподавателя, будут носить профессионально ориентированный характер, например, описывать определенную проблему в рамках профессиональной ситуации и пути ее устранения, используя аутентичную лексику и грамматические конструкции, характерные для определенной предметной области. Это делает обучение иностранному языку более релевантным. Кроме того, нейронная сеть способна сгенерировать тексты/диалоги, соответствующие уровню владения иностранным языком каждого студента, что позволяет сделать процесс обучения более индивидуализированным и обеспечить оптимальную когнитивную нагрузку на кратковременную память студента.

В обучении монологической речи также могут быть использованы речевые интерактивные упражнения, сгенерированные нейросетью и предполагающие: 1) участие студентов в ролевых играх, например, воссоздании деловых переговоров и собраний, посвященных обсуждению технических вопросов;

2) решение кейсов, позволяющие «погрузить» студентов в реальные профессиональные контексты для решения определённых проблем; 3) дискуссию и др. Это позволит студентам совершенствовать свои языковые навыки и речевые умения в реальных профессиональных ситуациях.

Нейросеть, в частности Gemini (с помощью расширения «YouTube»), может быть использована преподавателем для автоматизированного отбора релевантных видеоматериалов с видеохостинга YouTube в соответствии с уровнем владения студентами иностранным языком и спецификой его будущей профессиональной деятельности. Алгоритмы машинного обучения способны анализировать огромные объёмы видеоданных с точки зрения их сложности для восприятия и понимания студентами иноязычной речи на слух, тематики видео и особенностей использованных в них языковых средств.

Контроль понимания прослушанного может быть, в свою очередь, осуществлен посредством: сгенерированных заданий, предполагающих заполнение студентами пропусков; вопросов с множественным выбором; вопросов по содержанию прослушанного материала; заданий, направленных на творческую переработку воспринятой информации и др. Такие задания могут быть созданы, например с помощью образовательной платформы EdCafe, Tweeи др.

Такие нейронные сети, как StableDiffusion, Lexica, BingImageCreator, Playground.Ai, Ideogram, Night Cafe, Leonardo.AI, могут быть использованы студентом в качестве инструмента разработки собственного образовательного продукта, например, ряда последовательных изображений, которые создаются на основе сформулированных обучающимся запросов и визуализируют: особенности объектов профессиональной деятельности и специфику их функционирования; контексты будущей профессиональной деятельности студента. Хотелось бы уточнить, что интеграция подобных творческих заданий в образовательную практику способствует увеличению степени вовлеченности студентов в процесс обучения и, соответственно, повышению его эффективности в целом. На подготовительном этапе преподавателю необходимо познакомить студентов с пошаговой инструкцией создания запроса, включающей требования к его формулированию, описание его структуры. Приведем пример подобной инструкции (разработана для студентов, получающих общее высшее образование в автомобильной области): 1) продумайте, как могут развиваться события в описанной профессиональной ситуации и кто может в ней участвовать (например, владелец автомобиля, инженер-механик и др.); 2) определите последовательность, в которой необходимо представить основные события, каждое событие должно быть визуализировано на одном изображении; 3) составьте подробное описание каждого отдельного изображения, опишите: а) объект / участника профессиональной ситуации, который должен находиться в фокусе, уточните важные детали, в том числе технические, которые помогут создать более точные образы; б) происходящие действия; в) общий фон; 4) убедитесь, что каждое событие описано ясно и точно; 5) используйте созданные вами описания в качестве запросов для одной из нейросетей: StableDiffusion, Lexica, BingImageCreator, Playground.Ai, Ideogram, Night Cafe, Leonardo.AI; 6) уточните запрос, если созданное нейросетью изображение не соответствует вашим ожиданиям [3].

Примеры изображений, созданных нейросетью на основе запроса, составленного студентом, представлены на рисунке 1.

Созданные нейросетью изображения	Запросы	Перевод
	<p>Prompt:At the front, there is a throttle body inside the car engine compartment. The throttle body has visible dirt.</p>	<p>Запрос:На переднем плане находится корпус дроссельной заслонки, размещенный в моторном отсеке автомобиля. На корпусе дроссельной заслонки видна грязь.</p>
	<p>Prompt 6:The mechanic is replacing the throttle and the idle air control valve. Tools and cleaning equipment are visible.</p>	<p>Запрос 6: Механик заменяет дроссельную заслонку и клапан управления холостым ходом. Инструменты и оборудование для очистки на виду.</p>

Рисунок 1 –Примеры изображений, созданных нейросетью

Создав интерактивную онлайн-доску, например, на платформе Padlet, преподаватель может предоставить студентам возможность для публикации своих образовательных продуктов. Оценивание обучающимися работ других может осуществляться на основании разработанных преподавателем критериев, позволяющих определить степень оригинальности идеи, точность формулировок запроса, визуальную привлекательность и соответствие результата поставленной задаче. Комментируя работы друг друга, студенты не только развивают свои коммуникативные навыки, но и более глубоко понимают изучаемый материал. Более того, анализ результатов работы нейросетей позволяет студентам выявить потенциальные ошибки и ограничения алгоритмов искусственного интеллекта, что способствует формированию у них критического мышления.

Таким образом, нейросети выступают релевантным инструментом для создания учебных материалов. Однако, для эффективного внедрения нейросетей в образовательный процесс необходимо разработать четкие методические рекомендации и провести научные исследования, направленные на оптимизацию использования этих технологий в различных образовательных контекстах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку/ П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3 – С. 6–16.

2. Прокопюк, О. В. К проблеме применения генеративных моделей искусственного интеллекта в обучении иностранному языку/ О. В. Прокопюк// Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики : материалы XXVIII междунар. науч.-практ. конф., Брест, 1 марта 2024 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина ; под общ. ред. Е. Г. Сальниковой. Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2024. – Ч. 2. – С. 130–133.

3. Прокопюк, О. В. Нейросети как инструмент контроля понимания студентом интегрального значения термина / О. В. Прокопюк // Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф., Минск, 23-24 окт. 2024 г. / редкол.: Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2024. – С. 226–234.

ШПУДЕЙКО Л.Н., ГАЙДУК И.И.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Обучение иностранному языку профессиональной направленности в учреждении образования технического профиля подчиняется общим тенденциям, подходам и принципам, но вместе с этим обладает особой спецификой.

Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, одним из ведущих принципов государственной политики в сфере образования является приоритет гуманистического характера образования [1].

В обучении иностранному языку имеется несколько подходов, которые носят гуманистический характер.

Термин «подход к обучению» является основным понятием методики преподавания иностранных языков, определяющим выбор методов, приёмов и технологий обучения данному предмету [1].

Среди исследователей нет единства мнений в отношении определения данного термина. Согласно А. Н. Щукину, подход – базисная категория методики, определяющая стратегию обучения, реализующего такую стратегию [2]. М. В. Ляховицкий делает акцент на психологические процессы и выделяет бихевиористский, индуктивно-сознательный, познавательный (когнитивный), интегрированный подходы к обучению иностранным языкам [3]. И. А. Зимняя различает языковой подход, речевой подход, речедетельностный, или коммуникативно-деятельностный [4].

Современные подходы к обучению иностранным языкам базируются на личностно-ориентированной парадигме. Личностно-ориентированный подход в центр образовательной системы ставит развитие обучающегося как языковой личности и создание благоприятных условий межкультурного общения, в которых он развивает свои уникальные природные способности. Основу общения составляют коммуникативные умения и развитие личностных качеств, мотивированное взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом, использование в учебном

процессе различных организационных форм обучения, групповых, коллективных, интерактивных, проектных, помимо фронтальной и индивидуальной форм работы. Реализация этого положения на практике предусматривает подбор индивидуальных заданий в зависимости от способностей студента и уровня сформированности речевых навыков и умений; постановку речевых и познавательных задач, связанных с личностью обучаемого, его опытом, интересами, обучение умению работать в коллективе и взаимодействовать друг с другом. При этом обучение иностранному языку опирается на аутентичный текст как единицу коммуникации, который содержит социально и профессионально значимую для студентов информацию, овладевая которой, они приобщаются к иной этнокультурной общности и, интерпретируя ее, лучше осознают свою родную культуру. Существенное значение приобретает применение на занятиях ситуаций, в которых студент осуществляет своего рода погружение в предлагаемые обстоятельства, т.е. творческие формы и приёмы обучения, ситуации реального общения или ролевые игры на основе заданных диалогов-образцов, которые требуют употребления необходимых образцов общения, изученных лексических единиц и грамматических структур. Процесс обучения исключает малоосознанную активность студентов и развивает их способность осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно.

С указанным подходом перекликается индивидуальный, который в качестве доминанты выделяет педагогический принцип индивидуальной траектории обучения, согласно которому педагогическое воздействие на каждого обучающегося основывается на знании его личности, мотивирующих интересов и условий жизни. Он, как и первый подход, указывает на необходимость персонализации учебного процесса.

Дифференцированный подход в обучении предусматривает раскрытие индивидуальности студента, подбор наиболее благоприятных условий развития через предлагаемые дифференцированные формы обучения. Дифференцированный подход учитывает различия по социальной, возрастной, образовательной и профессиональной направленности.

В рамках личностно-ориентированной парадигмы актуальными являются деятельностный и личностно-деятельностный подходы. Личность развивается в процессе выполнения внутренней (мыслительной) и внешней (продуктивной речевой) деятельности. Основная цель обучения иностранному языку формулируется как формирование иноязычной деятельности как способа общения.

Также актуален компетентностный подход, при котором целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, понимаемой как способность пользоваться иностранным языком в целях общения с учётом различных ситуаций общения. Считается, что компетентность формируется как следствие самостоятельной познавательной деятельности обучающегося и его саморазвития.

Межкультурный подход (Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко) понимает образовательную цель как развитие языковой личности обучающегося, готового и способного к межкультурному общению на иностранном языке. Межкультурный подход главной задачей ставит приобщение обучающихся к культурным традициям и обычаям стран изучаемого языка, а также знакомство с лингвистическими реалиями и фоновыми знаниями.

В настоящий момент ведущую роль играет коммуникативный подход, который предполагает практическое применение изучаемого языка в конкретных ситуациях межличностной и межкультурной коммуникации.

В рамках инновационно-коммуникативного подхода выделяют технологический (направленный на формирование практических навыков и умений) и поисковый (эвристический, когнитивный), которые соответствуют репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса. В современной методике преподавания технологический подход трансформировался и основывается на применении современных технических средств обучения (компьютеров, планшетов, смартфонов и других цифровых устройств) и предусматривает дистанционную поддержку учебного процесса с помощью различных электронных платформ, серверов и образовательных информационных сред. Эвристический (поисковый) подход преобразует обучение с помощью продуктивных видов речевой и творческой учебно-познавательной деятельности, акцентирует внимание на рефлексивной деятельности обучающихся. Общей характеристикой является изменение позиции студента, восприятия им учебного процесса в роли активного участника исследований, игр и дискуссий [4].

Не менее важным является аксиологический подход, а точнее, философско-педагогическое направление, опирающееся на традиционные аксиологические принципы и положения, позволяющие поддерживать мировоззренческие и системные ценности. Система идеалов и ценностей, принятая в обществе, помогает формировать развитую языковую личность, развивая способность к самостоятельному критическому мышлению. Система жизненных ценностей определяет коммуникативное поведение обучающихся.

Целостный подход подчёркивает необходимость при выборе методики обучения учитывать организацию и осуществление учебно-познавательной деятельности; стимулирование и мотивацию учебной работы; контроль и самоконтроль эффективности обучения [4].

При комплексном подходе важными являются соотнесение педагогических технологий и учебных процессов. Преподаватель проектирует и учитывает различные стороны и аспекты речевой деятельности, а также ситуационные особенности коммуникации во внешней среде.

Комплексный подход перекликается с системным, при котором все условия и составляющие педагогического процесса (учебные заведения разных уровней и направленности) и характеристики учебного взаимодействия (цели, задачи, содержание, методы, технологии и приёмы) приводятся во взаимосвязь и взаимодействие. В отличие от системы комплекс ограничен определёнными ситуациями общения и этикетом поведения, в то время как система учитывает все возможные связи коммуникативного и образовательного уровней.

Интегративный подход к обучению опирается на принцип целостности познавательного процесса на основе установления связей и отношений между компонентами педагогического процесса. Интеграция позволяет соединить элементы через межпредметные и внутрипредметные связи.

Сохраняет своё значение разноуровневый подход в обучении, предусматривающий разный уровень сложности изучаемого материала, обеспечивающий его доступность каждому студенту с учетом субъектного опыта [4].

Структурно-функциональный подход к обучению иностранным языкам опирается на коммуникативную функцию языка и предусматривает погружение в языковую деятельность. Целью при этом является создание учебной иноязычной среды, в которой студенты могли бы выбирать для своего речевого акта структуру в соответствии с выполняемой функцией [4].

Все подходы основаны на принципах обучения. По мнению А. Н. Щукина, принцип – исходное положение, которое, реализуясь в содержании, организации, методах и приемах обучения, определяет стратегию и тактику обучения [1]. В современной методике обучения иностранному языку отсутствует однозначная классификация методических принципов.

Исследователи (А. П. Старков, П. Б. Гурвич, Е. И. Пассов и др.) разграничивают общедидактические принципы обучения, которые лежат в основе обучения любому предмету, и методические. Методические в свою очередь подразделяются на общеметодические, которые лежат в основе обучения иностранным языкам, и частнометодические, лежащие в основе обучения определенному виду речевой деятельности [1].

Частнометодические принципы обучения иностранному языку находят свое отражение в конкретных учебно-методических комплексах и реализуются в виде принципа интегративного развития коммуникативных навыков и принципа дифференциации требований к подготовке обучающихся [5].

В контексте обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе нам представляется целесообразной системная реализация подходов через дидактические и методические принципы, под чем подразумевается взаимосвязь стратегии и практики. Принципы задают ориентиры для реализации подходов на практике. На основе представленных выше подходов и принципов к обучению иностранным языкам формируются различные практические модели обучения, применяемые преподавателями кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций в подготовке и проведении практических занятий по иностранным языкам, а также в разработке и издании печатных учебных пособий и методических рекомендаций [5;6;7].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года – Режим доступа: <https://edu.gov.by/kontsepsiya-do-2030-goda/> – Дата доступа: 27.11.2024.
2. Подходы и принципы в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skripti8.blogspot.com/2017/04/8.html?m=1> – Дата доступа: 27.11.2024.
3. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филол. спец. вузов / М. В. Ляховицкий. – Москва: Высш. школа, 1981. – 159 с.
4. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учебное пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2007. – 257 с.
5. Новик, Д. В. Дидактико-методические аспекты интегративного обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе / Д. В. Новик, Л. Н. Шпудейко // 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. Венкович [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2022. – С. 21-25.

6. Шпудейко, Л. Н. Реализация положений когнитивного подхода на занятиях по иностранному языку в учреждении образования технического профиля / Л. Н. Шпудейко // 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. Венкович [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2022. – С. 58-62.

7. Гайдук, И. И. Психолого-педагогические основы обучения иностранным языкам / И. И. Гайдук // 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. Венкович [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2022. – С. 10-14.

ХАЛЛЫЕВА М.М., БАЛКАНОВА С.Г., АННАКУЛИЕВА М.С.

Туркменистан, г. Мары, Государственный
энергетический институт

INTERACTIVE METHODS FOR TEACHING ENGLISH TO ENGINEERING STUDENTS

Abstract. Traditional methods of teaching English often focus on memorization and grammar skills, which may not be effective for students who are more hands-on learners. By incorporating interactive activities such as group discussions, role-playing exercises, and multimedia presentations, educators can help engage students in the learning process and provide real-world context for language skills. This paper examines the benefits of interactive teaching methods for engineering students, including improved communication skills, critical thinking abilities, and overall language proficiency.

Keywords: foreign language, communication, interactive methods, method.

Teaching a foreign language, especially Professional English, is a task that is inextricably linked with the professionalisation of education. The Department of Languages in our institute focuses on using the advantages of the interactive method of subject-language integrated learning, in which Professional English teaching programs are built in close coordination with curricula for the special fields of engineering students. The implementation of the tasks requires the use of various methods in teaching English to students of engineering, but the main methodological innovations today involve the use of interactive teaching methods. The article describes practical examples of using the most popular interactive teaching methods (*role play, brainstorming, case study, discussion*) in the English language classes with students of engineering.

The social and economic changes that have taken place in the world over recent years have led to the new requirements for specialists in different scientific fields, including engineering. Nowadays, engineering graduates have to work under various conditions, analyse the current engineering processes and find effective ways to solve

problems, possess leadership skills, and be good at creative work and decision-making. The professional qualities of the students in engineering are developed not only by professional disciplines. General subjects such as the foreign languages play an important role too. To achieve these goals, foreign language teaching should include different methods; however, the main innovations are connected with the use of interactive methods.

Interactive means that people work together and have an influence on each other. This situation implies dialogue or conversation. Therefore, these methods are aimed at the interaction between not only students and the teacher but also with each other, it requires an active role of students in the learning process.

The most popular interactive methods are: **role plays, brainstorming, case study method, discussion practice.** They develop communicative skills, logical and critical thinking and different types of intellectual activity such as analysis, synthesis, comparison and generalisation.

The aim of role plays. It is commonly known that role plays to make the learning process more educational and proficient, improve interdisciplinary relationships, connect the theory with real needs of the professional field, and develop skills that are necessary for the future specialists.

For instance, when discussing the determination of the volume of sunlight that reaches each region of Turkmenistan, engineering students can act out it with a role play activity in which they are members of the Institute of Solar Energy of the Academy of Sciences of Turkmenistan.

Another interesting interactive method is brainstorming. Brainstorming represents a joint search of the ideas necessary for the solution of any problem. The main advantages of this method (on condition of its correct application) are that students seem to be "liberated" - the language barrier disappears, there is no fear to say something wrong, the restraint goes away, etc. The method of brainstorming develops creative and associative thinking, initiative, the ability to produce a maximum of ideas in a tight time, the ability to express personal opinions.

The method of "brainstorming" differs from the discussion one in that it implies the rejection of any criticism of ideas. The following can be offered as subjects of "brainstorming" for engineering students:

1. - **What are the best ways to save energy?**
2. - **What are the advantages of modern power stations?**
3. - **What new sources of energy do you know?**
4. - **How do you imagine the generation of electricity in 50 years?**
5. - **What energy technologies are more profitable to exploit in the conditions of Turkmenistan?**

An equally interesting interactive method that a foreign language teacher can use when teaching students in engineering specialties is the **case-study method.** Its main goal is to teach future specialists to analyse information, evaluate alternative ways of solving the problem and find the most optimal option out of several possible ones.

The following situation may be an example: General Electric (GE) – is one American multinational conglomerate incorporated company, operates through the following

segments: aviation, healthcare, power, renewable energy, digital industry etc. Schneider Electric is a French multinational corporation specializing in the same segments at much lower prices. GE Company's market share is plummeting. The company board decides to expand operations. The corporation management is developing appropriate marketing strategies. Students get into groups and act as General Electric Company's CEO's.

They receive four detailed strategies, examine them carefully, and then hold a meeting discussing the benefits and drawbacks of each marketing strategy within the group. Then the students join up into a single group and make the final resolution as to which two of the marketing vehicles shall be employed to expand the sales.

Another important interactive method to be employed for teaching English as a foreign language to the engineering students is a **discussion practice**. Taking part in a discussion is a professionally significant communication situation for engineers, still more it demands higher language proficiency and a certain achieved level of professional knowledge, so it is advisable to set up such discussions at final stages of a vocabulary topic study. Generally, the discussion is started by the teacher who is setting forth a controversial issue.

For instance, after the "Types of Electric Power Stations" topic is studied, one may offer the students to discuss which type of electric power station is better, assuming that the participants will be actively arguing on the benefits and drawbacks of electric power station, while giving pro and contra arguments.

Note, that for adequate discussion process the teacher must provide conventional phrases of engineering communication expressing various intentions, e.g. those regulating discussion process ("Shall we get started?" etc.), statement arrangement ("There are several points I'd like to make"), expressing confidence or doubt, or agreement ("I'm sure that..." / "It seems to me that..." / "I agree to the point") etc. Group discussion practices ensure topic consolidation and give extra cross-disciplinary opportunities.

Thus, it should be noted that interactive methods in teaching English as a foreign language to the students of engineering ensure energetic interaction of communication parties. This results in active exchange of professionally significant information in foreign language, cultivates both professional and business communication skills. Analysis of questionnaire results shows that all students deem interactive methods helpful in English studies, because these methods enliven the process, help to overcome stage fright, promote professional skills development, and benefit communications in the native language of students.

REFERENCES

1. S.B. Stupina Technologies of interactive learning in higher education: the teaching method, Saratov: Science, 2009.
2. McDonough J. Shaw C Materials and Methods in ELT Second edition. A teacher's Guide. Hoboken. New Jersey: Wiley, 2003 – P.56-57.
3. Westwood P. What teachers need to know about teaching methods – Camberwell: ACER Press, 2008 – P. 105.

ВОРОШКЕВИЧ О.С.

Республика Беларусь, Пинск,
Полесский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Знание иностранного языка в современном мире становится необходимым инструментом для достижения личных целей, развития коммуникативных навыков, повышения уровня общей культуры человека, а также важным фактором, определяющим перспективы профессиональной деятельности, повышение конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Студенты высших учебных заведений в самом ближайшем будущем будут использовать иностранный язык для достижения профессиональных целей и решения профессиональных задач, поэтому вопросы повышения эффективности обучения иностранным языкам в вузе и развития иноязычной коммуникативной компетенции актуальны.

Изучению проблемы иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза посвящены исследования М. А. Исаевой, А. В. Малаевой, И. А. Зайцевой, Л. П. Кистановой, Е. И. Клименко, И. В. Чичикиной и др.

Вслед за И.А. Зимней мы определяем коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [1, с.219].

Таким образом, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция – это готовность к восприятию и анализу текстов на иностранном языке с целью получения профессионально значимой информации и осуществлению иноязычной коммуникации, деловой переписки в профессиональной деятельности.

Для осуществления эффективного процесса обучения и достижения более высоких показателей по развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов высших учебных заведений определяющее значение имеют педагогические условия. Грамотно выбранные и планомерно реализованные педагогические условия позволяют достичь высоких результатов в практической деятельности, осуществляемой обучающимися.

С. А. Хазова рассматривает психолого-педагогические условия как «определенную организацию образовательного процесса в совокупности его педагогических средств, методов и форм организации, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата» [2].

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов в неязыковых вузах, которые включают в себя три группы условий, относящихся:

1) к методологическим ориентирам организации образовательного процесса (методологические подходы и педагогические принципы);

2) к дидактическим единицам учебного процесса (содержание обучения, формы организации занятий, методы и приемы обучения);

3) к особенностям деятельности и поведения субъектов образовательного процесса (степень самостоятельности обучающихся, характер педагогического общения).

Раскроем более подробно выделенные группы педагогических условий развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов в неязыковом вузе. Анализ научной литературы, нормативно-правовых документов позволил выделить наиболее перспективные методологические подходы к процессу развития иноязычной коммуникативной компетенции: коммуникативный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы.

В контексте идей *коммуникативного* подхода (И. Л. Бим, А. А. Леонтьев, И. Р. Максимова, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, Э. П. Шубин и др.) процесс обучения направлен на овладение языковым материалом и способами действия с ним, основываясь на развитии всех видов речевой деятельности: говорении, восприятии и понимании иностранной речи на слух, чтении и письме, для последующего построения речевых высказываний в соответствии с целями и ситуацией общения, отражающей профессиональную коммуникацию. Такой подход делает процесс обучения более эффективным, придает гибкость и способствует более успешному овладению навыками иноязычного общения, так как преподаватель и обучающиеся взаимодействуют как речевые партнеры.

Личностно-ориентированный подход предполагает ориентацию на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности, требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение и обеспечивает личностное развитие студентов в процессе деятельности (А. С. Белкин, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). В рамках данного подхода развитие иноязычной коммуникативной компетенции происходит с опорой на индивидуальные особенности учащегося, его задатки для развития творческого потенциала личности, реализации имеющиеся у них способности. Следовательно, в контексте личностно-ориентированного подхода процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции предполагает: подбор заданий разнообразной сложности и объема, вариативность темпа усвоения учебного материала, помощь со стороны преподавателя.

В качестве методологической основы современного образования выступает *компетентностный* подход как важное условие для достижения цели образования и повышения его качества. Сущность, специфика, способы реализации компетентностного подхода к образованию достаточно детально исследованы и

описаны такими учеными, как В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, О. Л. Жук, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Макаров и др. Исследование показало, что в рамках компетентного подхода к процессу развития иноязычной коммуникативной компетенции предъявляются следующие требования:

1) практико-ориентированный, личностно-направленный характер процесса обучения, посредством активизации самостоятельной учебно-познавательной работы и вовлечения в поисковую, экспериментальную и исследовательскую деятельность;

2) метапредметное и междисциплинарное содержание учебных материалов, для установления связей процесса обучения с будущей профессией;

3) контекстное содержание материалов, способствующих развитию навыка формулирования предметных и профессиональных задач, выдвижения и обоснования гипотезы по ее решению и анализа полученных результатов;

4) создание инклюзивной среды, направленной на установление комфортной, творческой атмосферы для каждого обучающегося с учетом его образовательных потребностей, активизацию учебной коммуникации и сотрудничества [3].

Выделенные методологические подходы конкретизируются рядом принципов. Принцип *систематичности и последовательности* предполагает особый порядок преподавания, который основывается на четкой логической хронологии, требует постоянного повторения и закрепления полученных знаний и навыков, последовательное развитие умений.

Принцип *новизны* основывается на постоянном комбинировании материала, смене предмета разговора, обстоятельств, условий и т.п., которые способствуют активизации изученного языкового материала в речевых ситуациях и служат средством для развития и совершенствования речевых навыков.

Принцип *активности* заключается в активном и осознанном взаимодействии студентов с изучаемым материалом. Для этого следует применять различные методы работы, которые способствуют анализу и интерпретации содержания посредством обсуждения и выполнения заданий, решению теоретически или практически значимой проблемы.

Принцип *субъектности* реализуется через организацию групповой и парной работы, в ходе которой обучающиеся могут обмениваться мнениями, высказывать свою точку зрения с учетом субъектного опыта.

Выделенные выше методологические подходы и принципы обуславливают содержание второй группы педагогических условий, относящиеся к дидактическим единицам учебного процесса и предполагают:

1. сочетание традиционных методов с технологиями, направленными на формирование профессиональных навыков и умений адаптироваться в профессиональной среде в изменяющихся условиях;

2. использование современных информационных технологий;

3. чередование разных видов речевой деятельности, видов и форм работы (индивидуальной, парной, групповой);

4. использование аутентичных аудиоматериалов и текстов для чтения, отражающих культурные и социальные особенности стран изучаемого языка, а также материалов профессиональной направленности;

5. практическое освоения изучаемого материала посредством разработки и использования имитационно-ролевых игр, кейсов, проектных заданий и др.;

6. стимулирование поисковой деятельности студентов и формирование навыков синтеза, анализа информации, умений дискутировать и интерпретировать, критически мыслить, принимать решения;

7. организация самостоятельной работы студентов, на основе ранее сформированных навыков и методических рекомендаций по выполнению заданий;

8. опережающее изучение нового грамматического и лексического материала, путем самостоятельного его сравнения с ранее изученным;

9. психологическая готовность к контрольным мероприятиям.

Третья группа педагогических условий включает определенные требования к деятельности и поведению субъектов образовательного процесса, направленного на развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов. К ним относятся:

– организация работы в сотрудничестве, которая предполагает разработку и реализацию заданий для работы в парах и малых группах с распределением ролей и с разделением ответственности за конечный результат, способствует удовлетворению потребности во взаимодействии друг с другом, совместном выполнении заданий, обмену знаниями и субъектным опытом;

– взаимодействие преподавателя и студента на основе делового стиля;

– самостоятельный выбор студентом определенных заданий и путей их решения[4].

Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция представляет огромный педагогический интерес так как способствует личностному и профессиональному развитию будущих специалистов. Для развития иноязычной коммуникативной компетенции в учебном процессе при проектировании педагогических условий необходимо уделять особое внимание активности студента как субъекта педагогического процесса, использовать активные, интерактивные и деятельностные методы и формы работы, которые способствуют формированию практических навыков и профессиональных компетенций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку/ И.А.Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

2. Хазова, С. А. Педагогические условия организации аксиологического воспитания школьников в процессе обучения / С. А. Хазова, Н. Х. Хакунов, А. Ш. Тхаркарова // Физ. культура, спорт – наука и практика. – 2008. – № 4. – С. 6–8.

3. Жук, О. Л. Методологические основы научно-педагогического исследования: философский и общенаучный уровни методологии / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 9. – С. 22–29.

4. Черезова, М. В. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс] / М. В. Черезова, Е. С. Шестакова // КиберЛенинка. – Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/n/-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-studentov-neyazykovogo-vuza>. – Дата доступа: 20.11.2024.

БОРУШКО М.В.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблеме отбора содержания обучения иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному иностранному языку, посвящено значительное количество научных исследований таких ученых, как Л. Е. Алексеева, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. П. Кожушко, Б. А. Лapidус, С. Ю. Николаева, В. Л. Скалкин, Е. Н. Соловова, О. Б. Тарнопольский, И. И. Халеева, А. Н. Щукин, D. Brington, D. Coyle, T. Dudley — Evans, J. Harmer и др.

Однако, на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам у ученых нет единой точки зрения на некоторые вопросы отбора содержания обучения, его компонентов, а также последовательности отбора. В современной отечественной методике обучения иностранному языку система обучения рассматривается как функциональная, сложная, открытая, многокомпонентная и многоуровневая иерархическая структура, содержание которой определяется социальным заказом общества на современном этапе развития. Согласно Л. Е. Алексеевой[1], эта система представляет собой «совокупность основных компонентов учебного процесса, которые определяют отбор иноязычного материала для занятий, формы его представления, методы и способы обучения, а также способы его организации». Содержание обучения является подсистемой в этой сложной иерархической системе, которая занимает центральное место, имеет конкретное наполнение и направлена на обучение определенному иностранному языку и культуре.

При разработке любой методики обучения, следующим этапом после определения целей и задач является разработка содержания обучения, которое, в свою очередь, предопределяет и детерминирует технологию и средства обучения [1].

Б. А. Лapidус [2] определяет содержание обучения как «совокупность того, что студенты должны усвоить для достижения такого качества и такого уровня владения языком, которые соответствуют задачам конкретного учебного заведения». Это определение является универсальным и не требует уточнения относительно определения понятия «содержание обучения» в неязыковом вузе.

Стоит отметить, что в области языковой подготовки специалистов обучение будет эффективным при условии максимального соответствия содержания, структуры и организации курса обучения реальным потребностям студентов и их будущей профессии [1]. Основное внимание должно уделяться овладению подъязыком будущей специальности студента, навыкам и умениям общения на иностранном языке, основанным на использовании этого подъязыка. Поэтому отличительной и специфической чертой профессионально ориентированного

обучения является то, что каждая профессиональная область или специальная дисциплина может иметь собственный курс обучения иностранному языку и культуре, разработанный в соответствии с профессионально значимыми целями, характерными только для этой области или дисциплины [1]. Ряд отечественных и зарубежных ученых (Л. Е. Алексеева, О. Б. Тарнопольский, D. Brinton, D. Coyle) считают, что обучение через содержание специальных дисциплин (content-based second language instruction) является ведущим и эффективным направлением оптимизации и интенсификации процесса обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку, и предлагают междисциплинарное построение курса обучения, в содержании которого могут найти отражение различные предметы специальности [1, 3, 4].

Содержание обучения должно соответствовать национальным отраслевым стандартам, иметь четко сформулированные цели и результаты обучения, основываться на профессиональных и учебных умениях, охватывать профессиональное, академическое, ситуативное и прагматическое содержание, учитывать предыдущий опыт студентов, их требования и потребности в изучении языка, быть модульным по своей организации.

Отбор содержания обучения необходимо осуществлять на основе анализа данных, которые можно получить с помощью: 1) опроса студентов, специалистов, работодателей, преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка для профессионального общения; 2) тестирования уровня владения языком студентов; 3) проведения собеседований и анализа должностных инструкций; 4) проведения допроектного исследования иностранного языка для профессионального общения [4].

Качественно определенное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения должно обеспечить формирование у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности – овладение иностранным языком как средством общения между специалистами, на основе формирования и развития коммуникативных навыков, умений и способностей, необходимых для профессионально ориентированного общения на иностранном языке [1].

В исследованиях известных ученых возможно проследить изменение подходов к проблеме структурирования содержания обучения. Так, в работе И. Л. Бим (1977) [5] определена иерархия и различия единиц языкового и речевого материала, а также компонентов обучения, построенных на их основе. Введено три уровня методической организации материала; к единицам языкового материала первого уровня отнесены звуки, морфемы, слова, отдельные словосочетания и предложения (фразы); второго уровня так называемые типичные фразы (речевые образцы). И наконец, третий уровень составляют связные тексты и темы. На каждом из уровней выделяется базовая единица обучения – упражнение. В качестве единицы обучения «... упражнение должно иметь трехчастную структуру, содержащую задачи..., языковой материал... и средства для предполагаемого контроля или самоконтроля...» [5]. Также, автор относит к списку компонентов содержания обучения не только иноязычные знания, навыки и

умения, но и процесс их формирования [5]. В своей более поздней работе И. Л. Бим (1988) утверждает, что «коммуникативная цель выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении иностранным языком, а также на образование, воспитание и развитие личности» [6]. Концепция направления методики обучения, которая заключалась в концентрации внимания только на практическом овладении языком, подверглась окончательному пересмотру на рубеже 70–80 годов, когда иностранный язык начал рассматриваться как средство всестороннего комплексного развития личности обучающегося.

В 1981 году, рассматривая в соответствии с подходами докоммуникативного направления языковой материал в качестве базового компонента содержания обучения, В. Л. Скалкин в своей работе [7] предлагает для его отбора многооперационный алгоритм. В последовательных операциях указанного алгоритма фактически введены элементы коммуникативного направления методики обучения: исследование сфер общения, определение конкретного перечня социально-коммуникативных ролей для каждой из сфер общения, установление перечня наиболее типичных коммуникативных ситуаций для каждой из указанных сфер и т. д. Предлагая операционный подход для отбора языкового материала, автор считает целесообразным при его использовании применять индуктивно-коммуникативный метод [7] и одновременно вводит понятие коммуникативной, речевой и языковой среды; соответственно, отбор языкового материала на коммуникативном и речевом уровнях должен предшествовать отбору материала на языковом уровне.

Начиная с середины 1980-х годов, некоторые из ученых (Б. А. Лapidус, Р. К. Миньяр-Белоручев, И. И. Халеева) начинают включать в содержание обучения лингвострановедческие и страноведческие знания, акцентируя внимание на методике их отбора. Согласно классификации Б. А. Лapidуса (1986) [2], содержание обучения состоит из навыков и (частично) умений оперирования языковым материалом; навыков и умений оперирования системными знаниями о языке, которые имеют коммуникативное значение, и специфических речевых правил высокого уровня обобщения; навыков и умений оперирования отобранными минимумами жестов и мимики, отражающих специфику народа-носителя языка; умений и навыков, в основе которых лежат паралингвистические средства письменной речи; умений и навыков оперирования отобранными страноведческими знаниями, включая знания о нормах повседневной жизни; вербальных по содержанию, но безотносительных к конкретным языковым единицам элементарных умений (и, частично, навыков) коммуникативно-вспомогательного характера [2]. Таким образом, в работе автора методологический подход к обучению имеет признаки коммуникативного направления и учитывает страноведческие и лингвосоциокультурные знания.

К началу 1990-х годов понятие содержания обучения иностранному языку получило существенное уточнение с учетом специфики этого предмета; в дальнейших исследованиях авторы учитывали также задачи обеспечения возможности дальнейшего самостоятельного совершенствования личности, что основывается

на учебных навыках, умениях и знаниях о методах более эффективного овладения языком.

Работа А. Н. Щукина (2004) [8] содержит развернутое исследование содержания обучения, в частности, его структуры, принципов отбора и взаимосвязи объектов и результатов обучения. Автор объединяет компоненты содержания обучения в системе содержания обучения, которая состоит из трех подсистем: объекта обучения (teaching), объекта усвоения (learning) и результата обучения (competence). Согласно этому, последовательные цепочки системы имеют вид «язык – знание – языковая компетенция», «язык – навыки – речевая компетенция», «речевая деятельность – умение – коммуникативная компетенция» и «культура – межкультурная коммуникация – социокультурная компетенция». Рассматривая предметную и процессуальную сторону содержания обучения, А. Н. Щукин делает вывод о том, что конечной целью усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетентности, в состав которой он включает лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную и профессиональную компетентности [8].

В 2004 году О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко в своей работе [9], основываясь на исследованиях В. Л. Скалкина, предложили принципиально новую процедуру отбора содержания обучения, согласно которой, сначала отбирается коммуникативный аспект (тематика и ситуации общения); следующим этапом является определение лингвистического аспекта (тексты и «языковой инвентарь»), за которым следует процессуальный и психофизиологический аспекты (отбор знаний, навыков и умений, которыми студенты должны овладеть в процессе изучения иностранного языка). Таким образом, авторы, исследовавшие методику обучения профессионально ориентированному иностранному языку, сделали главный акцент на последовательности отбора компонентов содержания обучения, утверждая, что существует «... необходимость в строгом соблюдении определенной последовательности в отборе содержания обучения. Он должен быть проведен в направлении снизу вверх: от компонентов, составляющих коммуникативный аспект, через компоненты, входящие в лингвистический аспект, и завершаться компонентами психофизиологического и процессуального аспектов» [9]. При отборе содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку необходимо следовать именно указанной выше последовательности, поскольку только такая последовательность «обеспечивает практически полный приоритет и руководящую роль предметного аспекта содержания (carrier-content) по отношению к языковому аспекту содержания обучения иностранному языку (real-content)» [9], и делает возможной реализацию подхода к обучению иностранному языку через содержание специальных дисциплин (content-based approach) [3; 10]. Кроме того, в отличие от западных методистов Т. Hutchinson и А. Waters [11], О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко [9] полагают, что анализ потребностей студентов (learners' needs analysis) следует применять только на этапе отбора тематики содержания обучения. Отбор остальных компонентов должны осуществлять профессионалы-методисты и лингвисты, следуя научно-обоснованной процедуре.

В своей работе (2006) Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез [12] отмечают, что «... современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его (содержание обучения) не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный... В то же время в теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам» [12]. Согласно утверждению авторов, и несмотря на противоречия относительно состава содержания обучения, возможно выделение неоспоримых компонентов, принадлежащих к предметному и процессуальному аспектам. Предметный аспект соотносится с различными знаниями, «... вовлеченными в процесс обучения учебному предмету» и включает сферы общения и ситуации, темы и тексты, коммуникативные цели и намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания и языковой материал (фонетический, лексический, грамматический и орфографический). Процессуальный аспект состоит непосредственно из навыков и умений использования приобретенных знаний с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации. Согласно приведенной авторами классификации, процессуальный аспект состоит из навыков оперирования языковым материалом, умений (читать, говорить, аудировать, писать, переводить), компенсационных умений и общеучебных навыков и умений. В общем, авторы относят к содержанию обучения все то, что вовлечено в преподавательскую и учебную деятельность, учебный материал, а также процесс его усвоения [12].

Е. Н. Соловова в своей работе (2008) [13] предлагает отбор содержания обучения путем отбора отдельных элементов на уровне фактических и социокультурных знаний, речевых умений и единиц языка, и предлагает собственный алгоритм последовательности действий начиная с формулировки и отбора тематических разделов курса, выделения проблем для обсуждения или ситуаций общения и составления на их основе лексико-грамматического каркаса тем, и заканчивая выделением языкового и речевого материала, созданием логической последовательности тем и разделов, уточнением принципов отбора социокультурного материала и, наконец, отбором источников визуальной и информационной поддержки курса [13].

Содержание обучения иностранному языку со временем требует корректировки. Необходимость внесения изменений в содержание обучения иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному иностранному языку, обусловлено изменением целей обучения, которые, в свою очередь, зависят от социального заказа общества, ключевых направлений государственной и международной образовательной политики, условий обучения, а также уровня развития методики обучения, основных и смежных с ней наук.

Итак, под содержанием обучения профессионально ориентированному иностранному языку и культуре в неязыковом вузе мы понимаем совокупность того, что студенты должны усвоить для достижения основной цели обучения – способности общаться на иностранном языке в типичных профессиональных

межкультурных ситуациях в пределах усвоенного программного материала вуза. Отбор содержания осуществляется после определения целей обучения на основе учета ряда принципов и должен основываться на анализе образовательных стандартов и общих профессиональных потребностей студентов. Развитие методики обучения иностранным языкам как науки и изменение целей обучения профессионально ориентированному иностранному языку, которые обусловлены социальным заказом общества, приводят к необходимости обновления содержания обучения иностранному языку. Процедура отбора содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку и культуре является сложным, кропотливым, многоуровневым и многокомпонентным процессом, который требует тщательного изучения, анализа и зависит от целей обучения языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: [метод. пособ.] / Л. Е. Алексеева. — СПб.: Филологический фак-тет СпбГУ, 2007. — 136 с.
2. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лапидус — М.: Высшая школа, 1986. — 144 с.
3. Brinton D. M. Content-based second language instruction / Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. — NY: Newbury House Publishers, 1989. — 241 p.
4. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle. // Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 97 – 111.
5. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика / И. Л. Бим. — М.: Русский язык, 1977. — 288 с.
6. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы: [учебн. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности 2103 «Иностранный язык»]/ И. Л. Бим. — М.: Просвещение, 1988. — 253 с.
7. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. — М.: Русский язык, 1981. — 248 с.
8. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций / А. Н. Щукин. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 288 с.
9. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие. — К.: Ленвит, 2004. — 192 с.
10. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. — Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. — 301 p.
11. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. — [3rd ed.]. — Essex: Pearson Education Limited, 2004. — 371 p.
12. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
13. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 272 с.

БОРОВИКОВА Н.А.

Беларусь, Брест, БрГТУ

Республика Беларусь, Брест,

ИНТЕРАКТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Развитие современного общества на основе знаний и высоко эффективных технологий требует активации поиска новых моделей образования, направленных на повышение уровня подготовки студентов и профессиональных навыков преподавателей, соответствие потребностям общества в специалистах, способных успешно реализоваться в информационном обществе. Новые требования общества к уровню образования и личностному развитию уже привели к изменению технологий образования. Среди них ведущее место принадлежит личностно-ориентированному обучению, проблемному обучению, тестовым формам контроля знаний, блочно-модульному обучению, проектному обучению, кейс-методу, дистанционному обучению [1]. Постоянное внедрение педагогических инноваций в практику образовательного процесса позволяет создать успешно функционирующую и современную модель профессиональной подготовки будущего специалиста.

В основе самостоятельной работы студентов лежит деятельностный подход, предполагающий личное участие обучающегося в процессе управления и контроля своей деятельностью. В условиях современного образования, главной целью которого является формирование личности, способной к самореализации и самоорганизации, именно деятельностный подход позволяет обеспечить достижение результатов обучения и подготовку специалистов в соответствии с современными стандартами.

Основной целью организации процесса обучения в форме самостоятельной работы является подготовка специалистов, обладающих такими качествами как компетентность, творческий подход, культура мышления, самостоятельный поиск знаний, рациональность и т. д. Самостоятельная работа студентов осуществляется под руководством преподавателя, но без непосредственного его участия и включает разнообразные виды деятельности; выполнение заданий, предназначенных для самостоятельной работы студентов, требует активной мыслительной и аналитической деятельности.

Для организации самостоятельной работы студентов, а также рациональной и результативной фиксации и оценки уровня знаний может применяться интерактивное тестирование. Правомерно отметить, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению использования интерактивных технологий с целью организации самостоятельной работы студентов. Интерактивное тестирование в данном контексте выступает как мощное средство, которое может помочь преподавателю в подготовке, планировании, оценке учебных достижений студентов, диагностике процесса обучения. Ожидаемая польза применения интерактивных технологий тестового контроля выражается

в увеличении общей эффективности образовательного процесса, особенно в области контроля знаний студентов. Чтобы точно определить функциональные характеристики интерактивного тестирования, необходимо рассмотреть само понятие интерактивности.

В настоящее время в педагогической литературе и практике существует и активно используется ряд родственных английскому «interactive» терминов: «интерактивность», «интерактивные методы обучения», «интерактивная среда», «интерактивные формы обучения», «интерактивное пространство», «интерактивные технологии», «интерактивное педагогическое взаимодействие», «интерактивная презентация», «интерактивные средства обучения», «интерактивное обучение», «интерактивная обучающая система», «интерактивная образовательная платформа», «интерактивный семинар» и др. Существенной выступает позиция доктора педагогических наук Ю.Ю. Гавронской. Она рассматривает понятие интерактивности не только с позиции межсубъектного взаимодействия, но и с точки зрения применения различных способов и средств коммуникации человека с информационной средой. Примерами такого взаимодействия могут быть интерактивное телевидение, интерактивная доска, интерактивная обучающая программа. Двойственное понимание интерактивности, по мнению Ю.Ю. Гавронской, заключается в том, что одно из них основывается на характеристике взаимодействия субъектов процесса обучения, а другое – на дидактическом свойстве средств обучения. Последнее характерно для режима двустороннего взаимодействия человека со средствами обучения, а именно человека и электронных средств обучения [2]. Такое понимание интерактивности и самого интерактивного тестирования является наиболее уместным в связи с широким внедрением компьютерных технологий в процесс обучения.

Интерактивный тест направлен на приобретение навыков в конкретных условиях и является следствием необходимости внедрять управление процессом обучения в число других (традиционных) видов деятельности для всех студентов. Можно сказать, что интерактивное тестирование отражает способность студентов одновременно интегрировать сформированные навыки, приобретённые знания и конкретные установки для решения задач обучения. С практической точки зрения интерактивный инструмент теста позволяет не только контролировать степень освоения того или иного навыка, но также диагностировать и решать проблемы, выявленные в ходе выполнения предусмотренных заданий. Интерактивный тест одновременно выступает инструментом анализа всего процесса обучения иностранному языку.

При описании основных характеристик качественных контролирующих тестов обычно указывается, что они должны быть надежны, т. е. позволять стабильное измерение и дифференциацию различных уровней подготовленности, и значимы, т. е. поставлять полезные сведения относительно именно того объекта, для проверки которого они предназначены. Кроме того, контролирующие тесты должны быть узнаваемы, т. е. учащиеся должны получать все необходимые инструкции по их прохождению, и реалистичными, т. е. ограничивать необходимое время и усилия на их выполнение разумными пределами.

Совокупность указанных характеристик способна сделать контролирующие тесты объективными, т. е. избавленными от любых субъективных влияний экзаменаторов на полученные оценки [3].

Рассмотрим преимущества практического применения интерактивного тестирования в образовательном процессе высшего учебного заведения через средства интерактивных технологий.

Во-первых, результаты тестового контроля учебных достижений студентов выполняют диагностическую функцию. Они являются основой планирования дальнейшего учебного процесса, благодаря возможности внедрения на различных этапах учебной деятельности.

Во-вторых, учащиеся без непосредственного контроля со стороны преподавателя имеют возможность определить собственный уровень знаний, навыков, умений. В этом смысле интерактивное тестирование служит средством диагностики собственных трудностей, становятся основой самооценки и самоанализа.

В-третьих, тестовая форма отличается объективностью оценки результатов обучения, поскольку они основываются на конкретных эмпирических данных.

В-четвёртых, интерактивное тестирование снижает время, затраченное на проверку знаний, так как даёт быструю оценку благодаря запрограммированной системе оценки результатов. Данное преимущество может послужить весомым аргументом для широкого внедрения интерактивного тестирования в учебный процесс университета.

В-пятых, применение интерактивного тестирования с целью контроля учебных достижений предполагает развитие информационно-технических компетенций студентов, таких как способность воспринимать, интерпретировать и воспроизводить информацию, оценивать ситуацию, принимать эффективные решения.

Так как главным действующим лицом в процессе обучения является сам обучающийся, всё, что происходит на занятиях с учётом контрольной деятельности, должно быть важно лично для него. Мониторинг должен восприниматься учащимися не как нечто, что нужно только преподавателю, а как этап, на котором учащийся может сосредоточиться на имеющихся знаниях, убедиться в том, что приобретенные знания и умения соответствуют современным требованиям общества, что они могут быть использованы на практике. В этом смысле интерактивное тестирование позволяет самостоятельно оценить степень подготовки студента, а также уровень доступности дидактических материалов. Таким образом, происходит переход обучения, ориентированного на преподавание, к обучению, направленному на самостоятельный контроль и саморефлексию. Формирование потребности к самообучению – главная задача и требование нашего времени, когда непрерывно меняются и усложняются профессиональные задачи, а профессии претерпевают качественные изменения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. ICT in education [Электронный ресурс]: Unesco IIEP Learning Portal. – Режим доступа: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/curriculum-and-materials/information-and-communication-technology-ict> – Дата доступа: 24.11.2024.

2. Гавронская, Ю.Ю. "Интерактивность" и "интерактивное обучение" [Электронный ресурс] / Ю.Ю. Гавронская // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie>. – Дата доступа: 22.11.2024.

3. Крупа, Т.В. Обеспечение эффективного образовательного процесса на основе стандартизации средств электронного тестирования [Электронный ресурс] / Т.В. Крупа, П.Е. Овчинников, Ю.А. Северина, О.А. Шаляпина, Е.В. Рыбалко // Открытое образование – 2015. – №1. – С.41-49. – Режим доступа; <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/18/20>. – Дата доступа: 24.11.2024.

КУЛИЧИК Н.С.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ С УЧЁТОМ ПРОБЛЕМ НЕДОСТАТОЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иностранный язык в неязыковом вузе — одна из обязательных для обучения гуманитарных дисциплин согласно требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и квалификационных требований соответствующей профессиональной области, для реализации которого необходим мотивированный выбор современных технологий, использование мультимедийной среды обучения как на аудиторных занятиях, так и для дистанционного обучения, при самостоятельной работе студентов с интерактивным общением с преподавателем, получением необходимых консультаций. Иностранный язык (далее — ИЯ) изучают на младших курсах всех неязыковых вузах, то есть повторяют, обобщают и систематизируют начальные знания, умения, навыки в области иноязычной грамотности за курс средней школы и овладевают основами избранной специальности на ИЯ в основном путем чтения и перевода аутентичных и адаптированных текстов [1].

Краткий анализ предшествующих лет позволяет утверждать, что учащиеся (студенты) приобретают формальные знания о языке, практически не овладевая навыками устной речи и коммуникации в профессиональной сфере [2]. Традиционной в вузах стала концепция не столько обучения языку, тем более общению на нем, сколько формирование общетеоретических знаний о языке и обучение технике перевода с иностранного языка с помощью словаря и запоминание иностранных слов технической направленности.

Следующей традицией при решении вопросов содержания обучения стало изучение тем бытовой, страноведческой, специальной направленности в сочетании с базовыми грамматическими правилами, что частично или полностью уже изучалось в средней школе на занятиях по ИЯ. Данная тематика изучается в основном путем традиционного чтения, перевода, затем пересказа адаптированных текстов на ИЯ. Учебные и учебно-методические пособия как доминирующие

средства обучения содержат обучающие тексты, в которых излагается соответствующий материал [1].

До настоящего времени традиционная методика обучения ИЯ в вузе была ориентирована на последовательное (или относительно последовательное) решение учебных задач при усвоении готовых знаний и их воспроизведение. Традиционные обучающие комплексы по ИЯ в вузах рассчитаны на управление способами усвоения языковых правил, становление речевых навыков и умений в процессе выполнения специальных заданий и упражнений. Подготовка будущих специалистов средствами дисциплины «Иностранный язык» до сих пор в большей части ограничивается формированием у учащихся репродуктивных умений. Традиционная методика обучения, следовательно, ориентирована на рецептивные виды речевой деятельности. В педагогической системе «вуз технического профиля» с учетом заданной системы обучения, а также самой специфики вуза, обучение чтению и переводу иноязычного текста строилось и строится в основном на аудиторных занятиях в режимах: предъявление информации — тренировка — закрепление — воспроизведение.

Существуют следующие основные препятствия, влияющие на качество обучения иностранным языкам - несоответствующий уровень иноязычной языковой компетенции большинства абитуриентов и ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение непрофильного предмета в неязыковых вузах [1]. Как правило, учебная программа неязыкового вуза предполагает, что выпускник школы обладает уровнем Pre-Intermediate (предпороговый уровень), что на практике не соответствует действительности, поскольку ЦТ по английскому, ввиду его завышенных требований, выбирают только те выпускники, которые изначально собираются поступать на языковые факультеты. Соответственно, абитуриенты, которые предпочли технический вуз, в большинстве не обладают базовыми знаниями по иностранному языку [2]. Вчерашние выпускники используют самые простые синтаксические конструкции. Наибольшую трудность, как показывает опыт, представляет употребление сказуемого в нужной видовойременной форме.

Важное место занимает навык перевода. В условиях скудного лексического запаса первокурснику трудно не только вести беседу на иностранном языке, но и переводить предложения как с иностранного языка на родной, так и с родного на иностранный. Студенту бывает трудно понять смысл переводимого текста, чтобы потом правильно передать его содержание. Одним из препятствий на пути решения проблемы является нежелание, а иногда и неумение студентов переводить текст самостоятельно, тем более со словарём. Как правило, использование словаря при переводе отдельных слов не заложено студентам ещё со школы, не смотря на то, что такой перевод выполняет и обучающую функцию. Имея возможность делать перевод по фото сразу всего текста, студенты, как правило, не сопоставляют перевод слов, не анализируют структуру предложений и не усваивают содержание самого текста.

Всё это вынуждает преподавателя вуза делать акцент на компенсаторной функции обучения, иными словами, исправлять недостатки школьного образования. Естественно, на это не предусматривается дополнительное количество

учебных часов в учебном плане [2]. К сказанному стоит добавить недостаточный уровень общей культуры будущих специалистов, низкий уровень начитанности. Поскольку тексты научного характера нередко подразумевают сложные грамматические структуры, в выигрыше находятся те, у кого подготовка в школе была основательнее.

Приведу курьезный пример перевода предложения технической направленности: "Silver is the best conductor". Перевод студента — «Сильвер — лучший кондуктор».

Очевидно, что задачу обучения базовому уровню иностранного языка необходимо решать на этапе школьной подготовки, поэтому так важна преемственность и системность в сфере общего и профессионального образования.

Опыт показывает, что повышение уровня грамматической компетенции следует начинать с повторения элементарных, базовых грамматических тем. Всё это в целом ставит перед преподавателями вуза серьезную методическую проблему — необходимость в сжатый срок, при небольшом количестве часов, не учитывая низкий уровень владения языком выпускниками школ, восстановить пробелы школьного образования и вывести студента на уровень профессионально ориентированной коммуникации [2].

Поэтапное овладение профессиональной коммуникативной иноязычной компетенцией осуществляется следующим образом: базовый иностранный язык изучается (повторяется), параллельно вводится лексика по специальности. Далее студенты изучают профессиональный иностранный язык на основе аутентичной научной литературы в соответствии со специальностью. При этом на начальных курсах обучения, в так называемом «базовом» цикле, основная задача преподавателя — поднять недостающий языковой уровень студентов.

В настоящее время специально организованный учебный процесс по совершенствованию иноязычных знаний, умений, навыков обучающихся — процесс, состоящий главным образом из пополнения словарного запаса профессиональной лексикой, заданий по переводу, грамматических упражнений, в меньшей степени — речевых [1].

Большое значение при обучении иностранному языку в неязыковых вузах имеет выбор учебника. Структура учебника, система языковых и речевых упражнений, применение средств наглядности, наличие справочного материала, отбор словаря-минимума являются главными моментами и определяются спецификой изучения иностранного языка в вузе с учетом преемственности обучения (школа - вуз), межпредметных связей, особенностей технического мышления и конечной цели изучения языка. В настоящее время на кафедре разработаны учебные пособия, отвечающие современным требованиям преподавания [2]. При этом основное внимание теоретиков и практиков в области обучения ИЯ уделяется коммуникативной направленности обучения, т.е. обучению умению общаться, обмениваться информацией на ИЯ и т.д.. Общение и обучение общению средствами ИЯ становится ведущей целью лингводидактов в теории и практике обучения. Совершенствование коммуникативных умений осуществляется также путём обращения к современным инновационным методикам

и цифровым технологиям обучения иностранному языку [1]. Перевод технической литературы со словарём становится менее актуальным и вытесняется современными технологиями и средствами обучения.

Насущная необходимость в межкультурной коммуникации вызывает появление в системе образования новых подходов и направлений, обеспечивающих необходимый уровень подготовки будущих специалистов, в частности, инженеров и экономистов. Это подразумевает:

- профессиональную составляющую обучения, то есть изучение адаптированного материала с профессиональной технической лексикой с последующим переходом к аутентичным текстам;

- обучение устной и письменной речи, то есть приобретение навыков, коммуникации в области будущей профессии, организации деловой переписки, аннотирования и реферирования научных профессионально направленных текстов; закрепление коммуникативных навыков [2].

Проведенный анализ научной и методической литературы в области методики преподавания ИЯ и лингводидактики наглядно показывает, что до настоящего времени основное внимание в обучении ИЯ уделялось аудиторным формам обучения. Учебные планы и программы вузов определяли специфику обучения ИЯ в большей части на аудиторных занятиях. В то же время недостаточно учитывался потенциал внеаудиторных форм иноязычного обучения.

Основным концептуальным положением современных методических разработок и инновационных теорий, основанных на опыте продуктивного обучения ИЯ предшествующих поколений, является то, что овладеть ИЯ — значит овладеть не просто некоторыми сведениями о строе языка, а главным образом уметь практически пользоваться этим языком как средством общения в устной и письменной форме, что по-разному осуществляется в аудиторных и внеаудиторных формах обучения. Можно сделать предварительное заключение, что внеаудиторные формы иноязычного обучения оставались вне внимания теоретиков и практиков иноязычного обучения (хотя формально декларировались в нормативных документах) по следующим причинам:

- нехватка времени преподавателей;

- отсутствие необходимых пособий и руководств;

- специфическая регламентация времени в вузе [1].

Следовательно, декларативно заявляемые внеаудиторные формы обучения ИЯ не должны быть только формами обучения в нормативных и директивных документах, а являться практической составляющей обучающей деятельности. Проведенный анализ выявил определенную закономерность использования базовых методических положений для организаторов учебного процесса по ИЯ, а именно: необходимость сочетания аудиторных и внеаудиторных форм иноязычного обучения. Внеаудиторные формы обучения, заявляемые во всех учебных программах — инвариантный элемент единого комплекса обучения ИЯ.

Однако следует учитывать, что самостоятельная внеаудиторная работа по изучению иностранного языка предполагает самодисциплину и самоконтроль со стороны обучающихся. Здесь, как уже указывалось выше, повышенное

внимание следует уделять мультимедийной среде обучения, которая дает возможность студентам во время самостоятельной работы при дистанционном обучении использовать модульный режим, что развивает в первую очередь принципы самостоятельности и осознанности при освоении учебного материала, так как обучающийся заинтересован и самостоятельно решает, какие модули ему следует изучить (повторить) в зависимости от уровня подготовки, сколько времени отвести на изучение данного материала, какие дополнительные задания выполнить при недостаточно успешном освоении выбранного модуля.

Программа DLL (Digital Language laboratory), являясь мультимедийной лингвистической лабораторией, совмещает в себе 4 режима, необходимых для эффективного изучения иностранного языка. Это работа с аудиоинформацией, видеоинформацией, текстом и тестирование. Подобная система обучения основана на сочетании аудиторных и внеаудиторных форм обучения.

Преподаватель ИЯ не является основным или единственным источником иноязычных знаний. Усвоение знаний — результат обучения и самостоятельной умственной деятельности. Организация продуктивного иноязычного обучения в вузе технического профиля предполагает следующее:

- создание условий для обеспечения и поддержки осмысленного учения обучающихся и их личностного развития в целом;

- создание условий для более облегченного и в то же время качественного овладения обучающимися ИЯ в реалиях вуза.

- стимулирование умственной деятельности и умственных операций самого обучающегося в сочетании с деятельностью преподавателя, так как преподавание — ремесло, основанное на сотрудничестве [1].

Следовательно, **задачами преподавателя ИЯ** в рамках обучения в техническом вузе являются следующие:

- облегчить (т.е. адаптировать к реалиям вуза, показать доступность и реальность совершенствования иноязычных знаний) процесс обучения ИЯ;

- использовать равновеликий комплекс аудиторных и внеаудиторных форм обучения;

- исходить в практике обучающей деятельности из фактической коммуникативной направленности обучения.

Соответственно, **задачи обучающихся** — это: совершенствование навыков приобретения знаний в области ИЯ; убежденность в достижении нормативного уровня иноязычной грамотности; дальнейшее развитие общеучебных умений и навыков.

Таким образом, процесс обучения иностранному языку в техническом вузе должен быть организован следующим образом: повторение и закрепление базового иностранного языка с лексико-грамматическим материалом на начальном этапе, с постепенным введением профессиональной лексики, отработкой её в грамматических структурах и профессионально ориентированных текстах с опорой на коммуникативный подход. В современных реалиях перевод со словарём неактуален, поэтому целесообразно уделить внимание коммуникативной

направленности, то есть обучению умению общаться и делиться информацией на ИЯ, используя профессиональную лексику. В обучении необходимо опираться на традиционные и современные средства обучения.

Наряду с процессом обучения преподаватели активно используют и приёмы контроля усвоения знаний студентов. Контроль усвоенного материала может быть традиционным (проводиться на бумажном носителе) или с применением тестовых технологий на компьютере или смартфоне. При этом по своим целям тестирование может быть текущим, промежуточным и итоговым. По разновидности тестирование можно разделить на лексико-грамматическое и текстовое. Применение разнообразных видов контроля выполняет не только оценочную функцию, но и мотивирует студентов к изучению иностранного языка, а также позволяет проанализировать совершаемые ошибки с целью их дальнейшего устранения.

Несомненно, преемственность образования - это сложная проблема. Для ее решения необходима координация многих структур сферы образования, как общего, так и высшего. При этом следует учитывать, что в целях обеспечения преемственности языковой подготовки между школой и младшими курсами вуза необходимо применять современные методы обучения, соответствующие реальным коммуникативным ситуациям в профессиональной сфере будущих специалистов. Помимо этого, необходимо усилить базовую подготовку языка в школах, а также увеличить количество аудиторных часов в неязыковых вузах, выделяемых на изучение как базовой, так и профессиональной составляющей языка [2].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркушевская Л. П., Процуто М. В. Особенности обучения иностранным языкам в вузе технического профиля / Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - №4 (52), 2011.
2. Шибанова Е. С. Специфика обучения иностранному языку в технических вузах с учётом проблем недостаточной базовой подготовки абитуриентов / Иностранные языки. - Издательство «Просвещение», 21.10.2019.

РАХУБА В. И.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕФЕРИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Учебными программами по дисциплине «Иностранный язык», которые разработаны для студентов различных специальностей на основе нормативных документов, действующих в сфере высшего образования Республики Беларусь, определяются задачи, достижение которых позволяет реализовать цель курса,

которая заключается в формировании у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Помимо сформированности речевых умений как профессионального общения, так навыков общения в определенных ситуациях бытовой и социально-культурной сфер, студенты должны обладать навыками аннотирования и реферирования текстов.

Сталкиваясь с текстом на изучаемом языке, студенту необходимо уметь не только быстро и безошибочно ориентироваться в его содержании, но и овладеть искусством информационной обработки текста с целью извлечения полезной и важной информации для последующей передачи содержания первичного текста.

Реферирование предполагает сжатое изложение содержания источника на основе компрессии текста, с выделением ключевых идей, которые обобщаются и сжимаются, не допускает личной интерпретации текста. Студентом исследуется суть проблемы с разных точек зрения, с последующим формированием вывода. Объем реферата в среднем может составлять 10–15 % от оригинального текста. Можно сказать, что вторичный текст представляет собой текст о тексте, созданный в результате восприятия, анализа и интерпретации исходного текста для решения соответствующих специальных задач [1].

Реферирование представляет собой краткое изложение (в письменном виде или в устной форме) содержания текста с раскрытием его основного содержания по всем затронутым вопросам. Этот вторичный текст призван дать объективное представление о наиболее существенных моментах содержания первичного текста [2].

Реферирование, таким образом, является особым способом обработки информации, который реализуется на основе овладения различными видами чтения, расширения вокабуляра и развития навыков использования в речи определенных лексико-грамматических конструкций.

Когда речь идет о реферировании в рамках учебного процесса, то наиболее подходящим термином для обозначения этого вида деятельности является *summary*, которое представляет собой краткое изложение на иностранном языке основных положений, составляющих содержание оригинального текста. Подобный *информативный реферат* содержит в обобщенном виде все основные положения оригинала, напр., сведения о методике исследования, использовании оборудования и сфере его применения.

В литературе подробно описаны приемы, использование которых позволяет обучить студентов умению реферировать текст. При этом особо отмечается важность понимания смысловой структуры отдельного абзаца. Студенты должны научиться находить так называемые ключевые (*“key sentences”*) или тематические предложения (*“topic sentences”*), в которых в сжатом виде содержится информация всего абзаца, а остальные только детализируют и развивают этот смысл.

Существует алгоритм определенных действий, которые должны быть задействованы на начальном этапе при обучении реферированию текста:

1. предварительное чтение текста; а в случае наличия в тексте конструкций, которые вызывают у студентов некоторые сложности их понимания, допускается помощь со стороны преподавателя;

2. выделение ключевых слов, фраз, словосочетаний, предложений, в которых суммируется основная идея каждого конкретного абзаца;

3. анализ основной идеи каждого абзаца точнее понять основную мысль всего текста [3].

В процессе обучения реферированию студентам необходимо научиться использовать клише, с помощью которых они смогут представить основную тему текста, его главную идею, сопоставить различную аргументацию автора текста, делать переходы от одной мысли к другой, представлять выводы и делать заключение [4].

Особую важность при обучении реферированию приобретают навыки перефразирования. При организации такой работы можно начать с развития навыков использования в речи синонимов и антонимов. На следующем этапе можно приступить к перефразированию отдельных предложений (в зависимости от уровня знаний студентов можно использовать материал аналогичный тому, который содержится в учебниках Grammarway и RCE Key Word Transformation. Их характерная особенность преимуществом которого заключаются в том, что в них содержатся предложения с различными структурами.

Самыми распространенными приемами, которые используются при перефразировании, являются следующие: использование синонимов и антонимов, изменение залога глагольных форм, замена положительных структур на отрицательные, межчастеречные трансформации лексических единиц, изменение порядка подачи информации, объединение нескольких предложений в одно или замена длинного предложения несколькими простыми по составу.

В качестве примера возьмем абзац № 4 текста на стр. 15 из пособия по самостоятельному чтению для студентов экономических специальностей [5]. Вначале мы выделим цветом слова знаменательных частей речи и перечеркнем строковые знаки (артикли, предлоги, вспомогательные глаголы), а затем попробуем подобрать синонимы к некоторым словам и словосочетаниям

Now American firms must make a greater effort to rid their supply chains of any hint of Xinjiang. Those trying to do so, owing to existing import restrictions (Xinjiang cotton and tomatoes have been barred from America for the past year) and in anticipation of the new law, have had some success. The value of Xinjiang's direct exports to America sank to less than \$8 m in September, down by nearly 90% year on year, according to the Observatory of Economic Complexity, a data provider.

Прибегнув к синонимическим заменам (firms → companies; America → the US; restrictions → limitations; hint of Xinjiang → Chinese presence; cotton and tomatoes → agricultural products; new law → tendency; data → statistics; according to → reflect; nearly → approximately; sank → dropped), изменение залога глагольной формы (make effort → effort is being made), образование дериватов (provider → to provide), а также изменив порядок подачи информации, мы получим следующий вторичный текст:

As there exist certain limitations on Chinese export of certain agricultural products to the US, every effort is being made by American firms to free their supply chains of Chinese presence. Statistics which are provided by the Observatory of Economic Complexity reflect this tendency – Chinese exports dropped significantly in the passed period, by approximately 90 %.

Стоит отметить, что развитие навыков перефразирования является очень полезным умением, поскольку овладение им позволит студентам в дальнейшем избежать неправильного академического поведения

Овладение навыками реферирования иноязычных текстов способствует расширению языковой компетенции обучаемых, формированию аналитических навыков, навыков работы с текстом в рамках приобретаемой специальности, а также повышает мотивацию к обучению и овладению профессионально ориентированным иностранным языком.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта-Наука, 2001. – С. 47.
2. Казакова П.Д., Баженова Я.Г., Лоханов В.С. Реферирование английского публицистического текста: учебно-методическое пособие / П.Д. Казакова, Я.Г. Баженова, В.С. Лоханов. – Нижний Новгород : НГУ, 2017. – 73 с.
3. Гриневич Е. В., Майсюк Ю. Л., Обучение анотированию и реферированию на материале англоязычной публицистики / Е.В. Гриневич, Ю.Л. Майсюк. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016.
4. Практический курс английского языка = Practical Course of English for Students of Economics : учеб. пособие для студентов экон. специальностей вузов / Л.В. Бедрицкая [и др.] ; под ред. В.С. Слеповича. – Минск : ТетраСистемс, 2012. – С. 352 – 357. (
5. Рахуба В.И. Individual Reading for Students of Economics: учебно-методическое пособие по развитию навыков профессионально ориентированного чтения на английском языке для студентов экономических специальностей / В.И. Рахуба. – Брест: БрГТУ, 2022. – С. 15.

ИЗОТОВА Л.А.

Республика Беларусь, Пинск,
Полесский государственный
университет

УДК 372.881.111.1

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В современном образовательном процессе применение методов группового обучения на занятиях по иностранным языкам приобретает все большее значение. Групповая работа создает пространство для активного взаимодействия, где каждый участник может внести свой вклад, обогатив общее понимание предмета.

Групповая динамика способствует созданию благоприятной атмосферы для общения, позволяя учащимся не только овладевать языковыми навыками, но и развивать социальные, эмоциональные и когнитивные качества, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Педагогические условия призваны обеспечить систему возможностей для успешного овладения учащимися навыками и умениями устной иноязычной речи за счёт организации в учебном процессе групповых форм работы, использования оптимальных и вариативных методов, приёмов и средств обучения, учитывающих возрастные и индивидуально-психологические особенности и реальные учебные достижения обучаемых. Данная система возможностей включает пространственно-предметный (физическое окружение, в котором находятся субъекты образовательного процесса) и содержательно-технологический компоненты (учебное содержание, технологии его усвоения, технологии их воспитания на базе данного содержания) [1, с. 29].

С этой точки зрения особую актуальность приобретают групповые формы работы учащихся, обеспечивающие новый формат устно-речевого иноязычного общения в учебном процессе, позволяющие стимулировать учащихся к изучению иностранного языка, нацеливая их на достижение реальных результатов. Тем не менее, в современной педагогике в целом и лингводидактике в частности не существует единого мнения по использованию групповых форм работы в процессе обучения иностранному языку, в том числе, устной иноязычной речи [2, с. 4].

Вопросы теории учебной деятельности, коллективной и групповой форм обучения рассматривают в своих исследованиях М.Д. Виноградова, В.К. Дьяченко, В.В. Котов, И.Б. Первин, А.А. Тюков, Р.А. Утеева, Г.А. Цукерман, И.М. Чередов, Н.Ф. Коряковцева, С.С. Куклина, Е.А. Павлова и другие.

Одной из ключевых особенностей методов группового обучения является возможность формирования аутентичной языковой среды. Учащиеся учатся слушать и учитывать мнения других, что важно для успешной коммуникации на иностранном языке. В таких группах возникает атмосфера доверия, способствующая свободному выражению своих мыслей и идей без страха ошибиться. Кроме того, методы группового обучения способствуют развитию коммуникативных навыков. В ходе взаимодействия в группе учащиеся учатся эффективно слушать, аргументировать свои мысли и находить компромиссы. Эти навыки имеют большое значение не только в языковой практике, но и в жизни вне учебного процесса.

Кроме того, методы группового обучения способствуют развитию навыков критического мышления и способности к решению проблем, поскольку учащиеся анализируют различные точки зрения, учатся аргументировано отстаивать свою позицию и учитывать мнения других. Этот процесс развивает навыки конструктивной критики и самокритики, что крайне важно в современном мире, насыщенном информацией. В условиях дискуссии каждый участник вынужден обосновывать свои идеи, что помогает углубить понимание материала и улучшить владение языком. Это создает не только устойчивую языковую практику,

но и помогает формировать навыки, необходимые для глобального общения в современном мире. Таким образом, групповая работа становится мощным инструментом для эффективного обучения иностранным языкам. Кроме того, взаимодействие с другими учащимися в группе укрепляет межличностные навыки. Работая в группах, учащиеся могут обмениваться знаниями и опытом, что позволяет им учиться друг у друга. Работа в команде, уважение взглядов других, способность объективно оценивать ситуацию и принимать взвешенные решения – важные качества для будущей профессиональной деятельности, где сотрудничество и командная работа занимают центральное место.

Применение групповых методов обучения способствует созданию мотивирующей среды, где учащиеся могут видеть результаты своей совместной работы. Процесс обучения становится более динамичным и увлекательным, когда учащиеся могут делиться своими знаниями и опытом, обращаясь друг к другу за поддержкой и идеями. Это подчеркивает важность сотрудничества и взаимодействия, что, в свою очередь, укрепляет уверенность в своих силах при использовании иностранного языка.

Важным преимуществом группового обучения является возможность создания безопасной и поддерживающей среды, в которой каждый учащийся чувствует себя значимым и услышанным, где учащиеся могут свободно выражать свои мысли и ошибки. Это снижает страх перед ошибками, что особенно актуально при изучении иностранных языков. Студенты понимают, что ошибки – это часть процесса обучения, что способствует более активному участию и готовности пробовать новое. Это может значительно повысить мотивацию и желание активно участвовать в учебном процессе.

Важным аспектом является возможность индивидуализировать подход к каждому ученику, учитывая его уровень подготовки и интересы. Работа в группе также позволяет педагогу получить ценную обратную связь о процессе обучения и уровне усвоения материала. Это дает возможность скорректировать подходы к обучению и адаптировать задания под конкретные потребности учащихся. В конечном итоге, методы группового обучения становятся неотъемлемой частью современного преподавания иностранного языка, способствуя развитию не только языковых навыков, но и личностных качеств учащихся. Таким образом, групповые методы обучения представляют собой мощный инструмент, способствующий всестороннему развитию учащихся, облегчая процесс освоения иностранного языка и формируя целый ряд дополнительных навыков, которые пригодятся им в жизни.

Следовательно, процесс овладения умениями устной иноязычной речи будет эффективным в случае, если он строится с учётом специфических особенностей устной иноязычной речи как объекта обучения, реализует лингводидактический потенциал групповых форм обучения, а также протекает в условиях образовательной среды, реализующей основные принципы обучения устно-речевому общению учащихся на основе групповой работы и создающей благоприятные социально-психологические и педагогические условия для их группового взаимодействия[3, с. 22].

Групповая работа не только углубляет знания по конкретному предмету, но и способствует развитию социальной ответственности. Учащиеся осознают важность своей роли в группе, что формирует у них чувство ответственности за общий результат. Это качество способствует развитию лидерских навыков, когда учащиеся должны уметь вдохновлять и мотивировать своих сокурсников, а также делегировать задачи, принимая во внимание сильные стороны каждого. В процессе совместного решения задач каждый участник имеет возможность проявить свои организаторские способности, умение мотивировать команду и принимать ответственные решения. Это помогает выявить потенциальных лидеров и развить у них необходимые навыки для успешного управления проектами и коллективом.

Наконец, групповая работа позволяет учащимся освоить принципы работы в команде и понять, как взаимодействие с разными людьми может повлиять на общий результат. Это ценный опыт, который поможет им успешно интегрироваться в различные социальные и профессиональные среды и эффективно работать в коллективе. Таким образом, групповая работа является необходимым компонентом образовательного процесса, способствуя всестороннему развитию личности учащихся и подготавливая их к будущей жизни и карьере.

Кроме того, групповая работа помогает развивать умения адаптироваться к различным стилям общения и диалога. Учащиеся сталкиваются с необходимостью учитывать индивидуальные особенности своих товарищей, что повышает их эмоциональную интеллигентность. Это, в свою очередь, помогает им строить более крепкие отношения, как в учебной среде, так и за её пределами.

Не менее важным является тот факт, что работа в группах способствует развитию навыков саморегуляции. Учащиеся учатся распоряжаться своим временем и ресурсами, что очень актуально в условиях современных образовательных систем. Умение планировать и организовывать совместную работу будет неопределимо в дальнейшей жизни. Таким образом, групповые методы обучения формируют не только академические, но и жизненные навыки, что делает образовательный процесс более целостным и эффективным.

Еще один аспект групповой работы — это развитие креативности. Работая в команде, учащиеся обмениваются идеями, что может привести к необычным и оригинальным решениям поставленных задач. Разнообразие подходов и мнений несомненно обогащает процесс поиска ответа на вопросы и способствует созданию инновационных продуктов или проектов.

Таким образом, групповая работа представляет собой мощный инструмент для подготовки учащихся к реальным условиям жизни и работы. Она формирует не только академические знания, но и целый набор навыков и качеств, необходимых для успешной социальной и профессиональной адаптации. В конечном итоге, результаты такой работы выходят за рамки учебных достижений, влияя на личностный и социальный рост каждого участника.

Не менее важным аспектом является то, что групповые задания могут быть разнообразными, включая ролевые игры, проекты и обсуждения. Они требуют активного участия всех членов группы и побуждают к более глубокому погружению

в языковую практику. Учащиеся становятся не только слушателями, но и активными создателями собственного опыта обучения, что делает процесс более персонализированным и эффективным.

Использование современных технологий также может эффективно дополнять групповые методы обучения. Онлайн-платформы и приложения предоставляют возможность для совместной работы и обмена материальным контентом, что ещё больше обогащает учебный процесс. Виртуальные группы могут объединять студентов из разных уголков мира, расширяя их культурный горизонт и мотивацию к изучению языка.

Таким образом, одной из ключевых особенностей таких методов является активное вовлечение всех участников в диалог и совместное решение задач. Это создает условия для обмена мнениями, что в свою очередь способствует лучшему усвоению материала. Групповые дискуссии, ролевые игры, проектное обучение, использование современных технологий стимулируют интерес к изучаемому предмету и развивают критическое мышление. Групповые методы обучения становятся не только инструментом для освоения языка, но и мощным средством для всестороннего развития личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шевченко, Т.Ю. Принципы обучения иноязычному полилоговому общению (на опыте студентов-лингвистов) / Т.Ю. Шевченко // Известия ВГПУ. Серия: Педагогические науки. – 2008. – №1. – С. 28 – 31.
2. Гальскова, Н.Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 2 – 12.
3. Бычкова, В.О. Использование групповой формы работы в процессе обучения школьников устному иноязычному общению / В.О. Бычкова // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 8. – С. 21 – 26.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ПРЕПОДАВАНИЯ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА

ТОБОЛЕВИЧ Т.Л.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА РАБОТЫ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ ПО ФИЗИКЕ У ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

Обучение русскому языку как иностранному в техническом вузе связано и подчинено требованиям программы по специальным дисциплинам.

Например, обучение иностранных граждан физике на подготовительном отделении ведется в соответствии с Учебной программой по физике для иностранных слушателей. Данная программа предполагает традиционный порядок прохождения тем, однако весь курс физики можно условно разделить на этапы. Этапы отличаются один от другого условиями, позволяющими формировать качественно новые знания и умения учащихся. При этом навыки, полученные на предыдущем этапе обучения, служат опорой для последующих навыков. В конце каждого этапа к слушателям предъявляется ряд требований не только в области физических знаний, но и в овладении ими лексикой и языковыми конструкциями научного стиля речи [1].

Программа по физике предусматривает изучение таких тем, как «Векторы», «Кинематика», «Динамика», «Оптика» и так далее. Слушатели должны знать и усвоить основные и производные физические величины, единицы СИ и внесистемные единицы. На завершающем этапе изучения физики на подготовительном отделении слушатели изучают электричество, магнетизм, оптику, физику атома и атомного ядра, тем самым максимально приближаются к тем требованиям, которые будут предъявляться им на первом курсе.

Приведем пример урока по научному стилю речи на материалах текстов по физике для слушателей подготовительного отделения.

Тема 1. ФИЗИЧЕСКИЕ ВЕЛИЧИНЫ

Урок 1

Задание 1. Прочитайте глаголы. Обратите внимание на то, что лицо, совершающее действие, не названо. Употребление таких глаголов характерно для языка науки.

Что (И.п.) **измеряют** как/чем (Т.п.); при помощи чего (Р.п.); в каких единицах

можно измерить
измерим
измеряется

Что (И.п.) **вычисляют** по формуле
можно вычислить
вычислим
вычисляется
определяют (находят)
можно определить (найти)
определим (найдем)
определяется (находится)

Что (И.п.) **выражают** в чём (Т.п.)
можно выразить
выразим
выражается

Задание 2. Прочитайте текст по абзацам и определите, о чём говорится в каждом абзаце. Дайте заглавие тексту.

Текст

Физическая величина – это характеристика тела или явления, которую можно измерить. Путь, промежуток времени, скорость, температура – это физические величины. Объём, сила, энергия, масса, давление тоже являются физическими величинами.

Некоторые физические величины можно измерить прибором. Так, температуру измеряют термометром, длину – при помощи линейки. Некоторые физические величины нельзя измерить непосредственно. Такие величины можно вычислить по формулам. Физические величины имеют свои единицы измерения.

В настоящее время во всём мире как единая международная система единиц применяется система СИ (система интернациональная).

Основные единицы системы СИ – метр, секунда, килограмм, ампер, кельвин, моль, кандела.

Физическая величина	Символ	Единица измерения	Обозначение
Длина	<i>l</i> «эль»	Сантиметр, метр, километр	см, м, км
Время	<i>t</i> «тэ»	Секунда, минута, час	с, мин, ч
Масса	<i>m, M</i> «эм»	грамм, килограмм	г, кг
Сила электрического тока	<i>I</i> «и»	ампер	А
Температура	t^0 «тэ»	градус	1^0
	<i>K</i> «ка»	кельвин	К
Количество вещества	<i>v</i> «ню»	моль	моль
Ускорение	<i>a</i>	метр в секунду в квадрате	м/с ²
Скорость	<i>V</i> «вэ»	метр в секунду, километр в час	м/с, км/ч
Плотность	«ро»	килограмм на метр кубический	кг/м ³
Энергия	<i>E</i> «е»	джоуль	Дж
Площадь	<i>S</i> «эс»	метр квадратный	м ²
Сила	<i>F</i> «эф»	ньютон	Н

Задание 3. Изучите таблицу. Скажите, в каких единицах измеряются физические величины?

Задание 4. Измените предложения по образцу. Используйте глаголы из задания 1.

Образец: Физика условно делится на шесть разделов. Физику условно делят на шесть разделов.

1. Ускорение вычисляется по формуле. 2. Температура измеряется в градусах. 3. Силу тока измеряют амперметром. 4. Масса тела измеряется в граммах. 5. Массу тела обозначают буквой m . 6. Температуру можно измерить термометром.

Задание 5. Ответьте на вопросы.

1. Какие физические величины вы знаете?
2. В чём измеряется масса, температура, длина?
3. Что такое система СИ?
4. Почему некоторые физические величины вычисляются по формулам?

В результате работы учащиеся должны знать основные физические понятия, законы, физические величины по изучаемым темам. Преподаватели-предметники требуют от слушателя обладать следующими знаниями и умениями: правильно читать и понимать условия задач, коротко записывать условие; писать законы и уравнения для конкретной задачи; строить графики зависимостей; рассказывать условия и объяснять решения рассматриваемых задач [1].

Цель занятия введение и активизация языкового материала по НСР, направленного на развитие навыков изучающего чтения, подготовку слушателей к чтению и пониманию учебно-научной литературы и участию в практических занятиях по физике, проводимых на подготовительном отделении для слушателей технических специальностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Янусик, И. С. Аспекты преподавания профессиональной лексики: сборник научных статей / И. С. Янусик, Т. Л. Кушнер. / М-во образования Респ. Беларусь [и др.]; под ред. Н. Л. Макаренко. – Брест: Издательство БрГТУ, 2013. – 118 с.
2. Щерба, О. В. Изучение научного стиля речи на материалах текстов по физике : методическое пособие для иностранных граждан факультета довузовской подготовки / О. В. Щерба, Т. Л. Тоболевич. – Брест: Издательство БрГТУ, 2011. – 69 с.

ИГНАТЮК Т.Н.
Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В последние годы значительной популярностью пользуется получение образовательных услуг иностранными студентами в вузах Республики Беларусь. Следует отметить, что Брестский государственный технический университет обрел популярность у молодых людей из разных стран, например, у жителей

Северного, Южного, Центрального Китая, Египта, Туркменистана, Нигерии, Венесуэлы.

Обучение студентов-инофонов в нашем техническом вузе выступает объективной реальностью профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Неотъемлемой составляющей работы преподавателей-русистов является повышение лингвистической и политкультурной образованности, изучение психологических аспектов обучаемых, с учетом национальной культуры, поиск учебно-методического обеспечения преподавания предмета иностранным студентам.

Для процесса обучения, методики преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» первостепенное значение имеет наличие качественного учебно-методического обеспечения. За последние два года преподавателями кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций Будник О.А., Игнатюк Т.Н. были разработаны и изданы электронные учебно-методические комплексы и рекомендации: «Русский язык как иностранный в техническом вузе. Лексика и грамматика»; «Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика», «Русский язык как иностранный: методические рекомендации для иностранных студентов технического профиля», «Русский язык как иностранный. Практическая грамматика для иностранных студентов экономического профиля».

Электронный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика» предназначен для занятий по дисциплине «Русский язык как иностранный: профессиональная сфера (экономический профиль)» на продвинутом этапе обучения в группах иностранных студентов, обучающихся в магистратуре на экономическом факультете по специальности 7-06-0411-01 Бухгалтерский учёт, анализ и аудит.

Комплекс содержит программу, учебно-методическую карту учебной дисциплины и ее содержание, а также планы и материалы практических занятий. Программа дисциплины «Русский язык (профессиональная лексика)» направлена на усвоение и профессиональное употребление научной терминологии, выработку у магистрантов-иностранцев умений правильно воспринимать разную информацию на русском языке, а также точно и осмысленно формулировать мысль в научном стиле. Цель нашего издания – совершенствование речевых навыков и умений студентов-магистрантов, необходимых для восприятия, репродуцирования и продуцирования текстов экономического содержания в устной и письменной форме; формирование лексического минимума специальности; совершенствование навыков перевода, аннотирования и реферирования текстов специальной тематики. ЭУМК будет способствовать развитию устойчивых навыков осмысленного использования лингвистической терминологии, применения теоретических знаний в практическом изучении языка, а также в научно-исследовательской работе.

Содержание и объем ЭУМК полностью соответствуют образовательному стандарту высшего образования специальности 17-06-0411-01 «Бухгалтерский анализ, учёт и аудит» типовой учебной программы по учебной дисциплине

«Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования второй ступени, утверждённой 25.07.2019 Министерством образования, регистрационный № ТД-Д. 382 / тип.

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика» имеет следующую структуру:

Во-первых, практический раздел, который включает в себя: изучение нового материала на основе текстов по профилирующим дисциплинам, адаптированных отрывков из учебников, учебных пособий по специальности и фрагментов научных статей, предтекстовых заданий, которые предназначены для снятия лексико-грамматических трудностей, и послетекстовых упражнений, помогающих определить степень восприятия студентами-иностранцами изученного материала; закрепление и повторение пройденного материала; углубленное изучение грамматики, общенаучную и узкоспециальную лексику.

ЭУМК содержит различные виды заданий: лексические, грамматические, текстовые. Особое внимание уделяется синтаксису, словообразованию и работе с тестом. Первостепенное значение для восприятия текстов научного стиля отводится системе предтекстовых упражнений, которые направлены на развитие языковой догадки и расширения словарного запаса (например, выполнение лексико-грамматического задания, при котором необходимо глагольные словосочетания заменить именными : *выбирать вариант, запасать капитал, искать решения, анализировать ситуацию, учитывать потребности, координировать краткосрочные и долгосрочные цели, минимизировать инфляцию, оптимизировать внешнеэкономические связи*; определить, от каких существительных образованы данные ниже прилагательные: *экономический (агент), правительственное (решение), дополнительные (средства), инвестиционная (программа), потребительские (расходы), домашнее (хозяйство), финансовая (зависимость)*). Послетекстовые задания должны выводить студента на новый уровень осмысленного понимания текста (например, используя конструкции: *что это что, что представляет собой что, чем называется что, чем принято называть что* запишите определения понятия «экономический рост», опираясь на материал текста; замените сложные предложения условия простыми, употребляя конструкции условия с предлогами *при* или *в случае*: *если процесс роста населения будет увеличиваться, то к 2020 году численность человечества достигнет примерно 8 миллиардов человек; если общая производительность хозяйства растёт медленно, средний продукт будет падать; если удельная величина валового продукта возрастает, то происходит рост уровня жизни граждан страны*). Эти задания стимулируют интерес к тексту, содержат актуальный материал, направленный на совершенствование умений в речевой иноязычной деятельности: профессиональном чтении, анализе информации, а также владении коммуникативно-значимой лексикой и грамматическими конструкциями, свойственными научной речи.

Во-вторых, раздел контроля знаний ЭУМК содержит упражнения, задания для контроля и самоконтроля студентов-магистрантов, а также тексты для самостоятельного изучения. Студент-магистрант должен владеть русским языком

как иностранным для осуществления устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере, включая знание необходимой терминологии и понятийного аппарата.

В-третьих, вспомогательный раздел, который включает учебную программу по дисциплине и информационно-методическую часть.

Учебные материалы ЭУМК помогут преподавателю РКИ в организации процесса обучения студентов-магистрантов экономического факультета и эффективном планировании самостоятельной работы. Изучение данного ЭУМК будет способствовать формированию коммуникативно развитой личности, способной осуществлять свободное продуктивное общение на русском языке в своей профессиональной деятельности на основе расширения и обогащения профессионального лексического запаса, совершенствования практических навыков, грамотного использования устной и письменной речи, созданию установки на практическое внедрение полученных знаний в профессиональную деятельность и другие сферы социальной активности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будник О.А., Игнатюк Т.Н. Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика : электронный учебно-методический комплекс / О.А. Будник, Т.Н. Игнатюк. – Брест : локальная сеть БрГТУ, 2024. – 117 с

2. Будник О.А., Игнатюк Т.Н. Русский язык как иностранный: методические рекомендации для иностранных студентов технического профиля / О.А. Будник, Т.Н. Игнатюк. – Брест : издательство БрГТУ, 2024. – 51 с.

3. Игнатюк Т.Н. Русский язык как иностранный: электронный учебно-методический комплекс / Т.Н. Игнатюк. – Брест : локальная сеть БрГТУ, 2024. – 194 с

ЧАГАЙДА Ю.Н.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ВЫВУЧЭННЕ ЭКАНАМІЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ДЛЯ ФАРМАВАННЯ КАМУНІКАТЫўНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ СТУДЭНТАў ТЭХНІЧНАГА ўНІВЕРСІТЭТА

У цяперашні час амаль усе сферы жыцця грамадства знаходзяцца на этапе рэфармавання, калі ўсё часцей з'яўляюцца новыя паняцці і ўдасканалюцца тэхналогіі. Усе інавацыйныя працэсы непазбежна прыводзяць да змен у сістэме вышэйшай адукацыі. Гэты факт, у сваю чаргу, накладвае адбітак і на сістэму моўнай адукацыі. Навучанне прафесійнай мове з'яўляецца абавязковым кампанентам моўнай адукацыі ў тэхнічных ВНУ. Улічваючы дынамічнае развіццё міжнародных адносін і пастаяннае эканамічнае развіццё, выпускнікам ВНУ неабходна эфектыўна ажыццяўляць прафесійную дзейнасць, чытаць і аналізаваць спецыяльную літаратуру. Прымаючы да ўвагі дадзеныя абставіны,

у Брэсцкім дзяржаўным тэхнічным універсітэце студэнтам 1 курса прапануецца вывучэнне дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”. Асаблівая ўвага ў рамках вывучэння дадзенай дысцыпліны надаецца вывучэнню эканамічнай тэрміналогіі.

Асаблівасць эканамічных тэрмінаў выяўляецца ў блізкай сувязі з пазначаемым паняццем, змест якога адлюстраваны ў дэфініцыі. Як і любая навука, эканамічная тэрміналогія перададзена сукупнасцю лексічных адзінак, разнастайных па сваёй словаўтваральнай і сінтаксічнай структуры. Замацаванасць дэфініцыі за тэрмінам гарантуе неабходную тоеснасць і ўзаемазалежнасць знака і паняцця. Таму тэрмін павінен вывучацца не як аўтаномная структура, а як аб’ект, ўплецены ў пазнавальную дзейнасць студэнтаў. Рацыянальнасць метадыкі навучання прафесійнай тэрміналогіі прадугледжвае і выніковасць, і мэтазгоднасць, і эфектыўнасць, і эканамічнасць і мэтанакіраванасць навучальных дзеянняў выкладчыка і вучэбных дзеянняў навучэнцаў, а таксама індывідуальнай траекторыі саманавучання студэнтаў [1, с. 136].

Асноўнай мэтай вывучэння прафесійнай тэрміналогіі ў нашым універсітэце з’яўляецца фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі. Вывучэнне прафесійных эканамічных тэрмінаў накіравана на пашырэнне і паглыбленне падрыхтоўкі, атрыманне дадатковых кампетэнцый, уменняў і ведаў, неабходных для забеспячэння канкурэнтаздольнасці выпускніка ў адпаведнасці з запытамі рынку працы [2, с. 12]. Асаблівая ўвага засяроджана на паглыбленым вывучэнні прафесійнай тэрміналогіі, неабходнай для паспяховага выкарыстання беларускай мовы пры вырашэнні прафесійных задач.

Асноўныя задачы, якія выкладчыку неабходна вырашаць у працэсе навучання, – гэта фарміраванне наступных відаў кампетэнцый:

1) камунікатыўнай кампетэнцыі, якая ўключае:

– лінгвістычную кампетэнцыю – здольнасць правільна выкарыстоўваць адзінкі маўлення на аснове ведаў аб граматычных, лексічных, стылістычных асаблівасцях беларускай мовы;

– сацыялінгвістычную кампетэнцыю – сітуацыйна абумоўленыя формы зносінаў;

– сацыякультурную кампетэнцыю – здольнасць улічваць у зносінах маўленчыя і паводніцкія мадэлі, прынятыя ў краіне вывучаемай мовы;

– дыскурсіўную кампетэнцыю – здольнасць ажыццяўляць камунікацыю з улікам кантэксту;

– стратэгічную кампетэнцыю – здольнасць падтрымліваць ўзаемадзеянні пры вусных і пісьмовых зносінах;

2. міжкультурнай кампетэнцыі – здольнасць дасягнуць узаемаразуменне ў міжкультурных кантактах, выкарыстоўваючы ўвесь арсенал уменняў для рэалізацыі камунікатыўнага намеру;

3. прафесійнай кампетэнцыі – здольнасць ажыццяўляць афіцыйныя зносіны ў прафесійным асяроддзі;

4. прагматычнай кампетэнцыі – гатоўнасць да пастаяннага павышэння адукацыйнага ўзроўню, здольнасць самастойна набываць новыя веды і ўменні, здольнасць да самаразвіцця;

5. кагнітыўнай кампетэнцыі – уменне выкарыстоўваць вопыт вывучэння роднай мовы, самастойна раскрываць заканамернасці яе функцыянавання, карыстацца аналітычнымі ўменнямі [3, с. 216].

Варта адзначыць, што авалоданне дастатковым узроўнем кампетэнцый дае магчымасць студэнтам набыць веды, навыкі і ўменні, неабходныя для здачы заліку, а таксама вядзення прафесійнай дзейнасці ў эканамічнай сферы.

У цяперашні час аб'ём эканамічнай інфармацыі пастаянна расце. Вядома, што адна з найважнейшых прафесійных якасцяў, якая вызначае ступень інфармаванасці спецыяліста – гэта ўменне знаходзіць найноўшую інфармацыю і выкарыстоўваць яе ў практычных мэтах. Таму неабходна надаваць асаблівую ўвагу ўдасканаленню ўменняў па разбору навуковых тэкстаў прафесійнай тэматыцы і ўменню абмяркоўваць іх з разгорнутай аргументацыяй [4, с. 45]. Такім чынам, мэты навучання прафесійнай тэрміналогіі беларускай мовы ва ўніверсітэце могуць быць вызначаны як фарміраванне практычных уменняў і навыкаў вусных і пісьмовых зносін. Зыходзячы з пастаўленых мэтаў, змест навучання зносінам у прафесійнай сферы павінен уключаць наступныя інтэрактыўныя метады міжасобасных і дзелавых зносін: прэзентацыі, групавыя дыскусіі, сумесную працу студэнтаў над праектамі, крэатыўныя заданні і інш.

Для ўдасканалення навыкаў пісьмовай мовы павінны быць прадугледжаны наступныя віды работ: дзелавое пісьмо, справаздача, даклад, анатацыя, рэферат, эсэ, суправаджальны ліст пры прыёме на працу і г. д.

Акрамя фарміравання кампетэнцый, адной з найважнейшых задач выкладчыка беларускай мовы з'яўляецца фарміраванне ў студэнтаў патрэбнасці ў самаадукацыі, імкнення да самаўдасканалення, павышэнне мабільнасці і гнуткасці ў вырашэнні прафесійных задач. Таму пры навучанні прафесійнай тэрміналогіі таксама неабходна ўлічваць інтарэсы навучэнцаў. Гэта можна зрабіць адбіраючы пэўныя матэрыялы, выкарыстоўваючы актыўныя формы і віды вучэбнай дзейнасці, ужываючы сучасныя інфармацыйныя і інфармацыйна-камунікатыўныя тэхналогіі навучання: мультымедыйныя сродкі навучання, інавацыйныя тэхналогіі, заданні на развіццё навыкаў крытычнага мыслення і інш.

Такім чынам, у аснове працэсу навучання студэнтаў ляжыць кампетэнтнасны падыход, які забяспечвае падрыхтоўку спецыяліста, здольнага вырашаць прафесійныя задачы на беларускай мове. Навучанне прафесійнай эканамічнай тэрміналогіі беларускай мовы з мэтай фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі студэнтаў адыгрывае ключавую ролю пры падрыхтоўцы будучых спецыялістаў гэтай сферы, здольных эфектыўна ажыццяўляць прафесійную дзейнасць і весці прафесійныя зносіны на беларускай мове.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Позднякова, С. Ю. Специфика когнитивного подхода в парадигме обучения иноязычному профессиональному общению / С. Ю. Позднякова // Учен. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер. Пед. науки. – 2017. – Т. 12. – № 2. – С. 134–140.

2. Пассов, Е. И., Кузнецова Е. С. Формирование лексических навыков : учеб. пособие / Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. – Воронеж : Интрелинква, 2002. – 40 с.

3. Широколобова, А. Г. Обучение студентов технического вуза работе с терминологией / А. Г. Широколобова // Филол. науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2 (20). – С. 213–217.

4. Виноградов, С. Н. Термин как средство и объект описания (на материале русской лингвистической терминологии) / С. Н. Виноградов. – Н. Новгород : Изд-во НГУ им. Н. И. Лобачевского, 2005. – 229 с.

ХОДЖАНАЗАРОВА Г. Б.

Туркменистан , г. Мары,

Государственный энергетический институт,

О РОЛИ И МЕСТЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Язык – явление уникальное: он является средством общения и формой передачи информации, средоточием духовной культуры народа, основной формой проявления национального и личного самосознания, средством хранения и усвоения знаний и, наконец, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства. В силу этого обстоятельства язык имеет только ему присущий статус среди других специальностей высшего учебного заведения. Он нужен всем, всегда и везде.

На сегодняшний день существует множество форм контроля за качеством обучения и усвоения материала. Тестирование используется для оперативной проверки качества знаний студентов с возможностью машинного ввода данных (ответов) и автоматизированной обработки результата с заранее заданными параметрами качества. При всех ограничениях и недостатках Тестовая технология является быстрым и надежным способом проверки уровня и степени подготовки студентов путем решения несложных заданий, выбора варианта ответа или добавления слов, формул, терминов и пр. Главное - тестовая технология позволяет собирать статистический материал, который может накапливаться и храниться в памяти компьютера. Технология оценивания — рейтинговая и (или) отметочная по организации — автоматический контроль, контроль преподавателя, самоконтроль.

Преимуществом тестирования является возможность охвата материала по всем разделам русского языка. Оценивание результатов носит более объективный характер и не зависит от профессиональных и личностных качеств. В результате студент может продемонстрировать свои учебные достижения на более широком содержательном поле. И все это на фоне сокращения временных затрат на проверку знаний. Тесты логичны и непротиворечивы, интерпретация их однозначна, организация тестирования регламентирована. Следует добавить, что в мировой практике тестирование достаточно широко распространено.

Наряду с известными достоинствами у данного метода существуют и недостатки, которые, в основном, связаны с необходимостью подготовки тестов высокого качества. Вторая проблема касается сложности проверки аналитико-синтетических навыков студентов.

Для устранения этих и некоторых других недостатков необходимо разработать систему заданий, которая включит в себя как тесты с вариантами выбора, так и тесты открытого типа со свободным изложением ответа. Проверка таких тестовых заданий должна осуществляться по наличию ключевых слов в письменном ответе учащегося. Существует еще несколько типов заданий, которые также можно отнести к тестовым, например, в приведенном тексте выделить структуру, ключевые слова, ответить на вопросы.

Тест (от англ. test — испытание, проверка) — стандартизованные, краткие, ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий.

По мере использования тестов была сформирована их классификация по цели и содержанию:

- тесты личности -для оценки эмоционально-волевых качеств индивидуума;
- тесты интеллекта-для анализа уровня развития познавательных процессов и функций мышления;
- тесты способностей-для оценки возможности в овладении различной деятельностью;
- тесты достижений, с помощью которых оценивают развитие знаний, умений, навыков после обучения.

Из всего многообразия типов стандартизованных тестов в образовании используют тесты достижений. Они создавались для проверки результатов обучения на разных ступенях получения образования, измерения эффективности программ и процесса обучения. Тесты достижений принято противопоставлять тестам способностей, состоящим из тестов общего интеллекта, комплексных батарей способностей и тестов специальных способностей. Можно сказать, что тесты способностей измеряют эффективность обучения в относительно неконтролируемых и неизвестных условиях, в то время как тесты достижений измеряют эффективность обучения при частично известных и контролируемых условиях.

По процедуре создания могут быть выделены стандартизированные и не стандартизированные тесты.

Стандартизация - последовательный ряд процедур по планированию, проведению оценивания и выставлению баллов. Цель стандартизации состоит в том, чтобы обеспечить всем студентам возможность проходить оценивание в равных условиях, чтобы их оценки имели одинаковое значение и не подвергались влиянию различных условий. Это важная процедура, когда оценки планируются использовать для сравнения отдельных людей или групп.

В образовании можно выделить и ряд задач, которые могут быть решены не стандартизированными тестами, — в том числе текущий контроль знаний на этапе обучения. Однако для итоговой аттестации студентов используются только стандартизированные тесты.

Тесты должны удовлетворять определенным требованиям, так как случайно подобранный набор заданий нельзя назвать тестом.

1. Валидность (или адекватность целям проверки).

При составлении задания выделяются существенные и несущественные признаки элементов знаний. Существенные признаки закладываются в эталонный ответ. В другие ответы закладываются несущественные признаки с учётом характерных ошибок. Если студенты при работе с заданием знают и выделяют существенные признаки, а не формальные, то оно отвечает критерию валидности.

2. Определённость. После прочтения задания студенты должны чётко понять, какие действия необходимо выполнить, какие знания продемонстрировать. Если после прочитанного задания он действует и отвечает правильно, то задание считается определённым, но когда на вопросы задания отвечает менее 70 % студентов, то его необходимо проверить на определённость.

3. Простота. Формулировка заданий и ответы на них должны быть чёткими и краткими. Показателем простоты является скорость выполнения задания.

4. Однозначность. Задание должно иметь единственно правильный ответ-эталон.

5. Равнотрудность. При составлении тестов в нескольких вариантах равнотрудность определяется стабильностью результатов по вопросам во всех вариантах одного и того же задания. При составлении тестов желательно использовать вопросы, проверяющие все основные знания и умения в соответствии с программными требованиями. Основная часть задания должна быть ориентирована на проверку достижения студентами планируемых результатов обучения. В конце должны содержаться задания творческого характера, позволяющие проверить способность применять полученные знания в новой или изменённой ситуации.

Инновационные задания, использующие возможности компьютерного тестирования, на сегодняшний день являются наиболее перспективным направлением развития автоматизации педагогических измерений. Основной причиной этого является большой потенциал инновационных заданий для повышения информативности педагогических измерений и увеличения содержательной валидности тестов.

Предметом оценивания при инновациях может быть уровень аналитико-синтетической деятельности обучаемого, скорость обобщения новой информации, гибкость мыслительного процесса и многие другие показатели умственной деятельности, сформировавшиеся в процессе обучения и не поддающиеся оцениванию с помощью обычных тестов.

Таким образом, используя различные приемы тестового контроля в сочетании с традиционными формами текущего контроля, я добиваюсь положительных результатов в обучении и воспитании школьников. Постепенно увеличивается объем работы на уроке как следствие повышения внимания и хорошей работоспособности детей, усиливается стремление к творческой активности. Ученики ждут новых интересных заданий, сами проявляют инициативу в их поиске.

Улучшается и общий психологический климат в классе: учащиеся не боятся ошибок, анализируют их и стремятся исправить, что побуждает их к активной деятельности и самоконтролю.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1987.
2. Горбатов Д.С. Новый вид орфографического контроля. – Русский язык в школе. №2 1993.
3. Иванова С.В. Русский язык. Подготовка к экзаменам. Теория. Практика. Тесты. – М., 2001
4. Львова С. И. Настольная книга учителя русского языка.- М., 2007.
5. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М., 2001.
6. Пороцкий Э.С. Проверка знаний, умений и навыков. – М., 1986..

САМУЙЛИК Я.Г.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

АДМЕТНАСЦІ ФУНКЦЫЯНАВАННЯ ДЗЕЕПРЫМЕТНІКАЎ У БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ: ЛІНГВАДЫДАКТЫЧНЫ АСПЕКТ

Пры вивучэнні студэнтамі дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” значнае месца ў сістэме практычных заняткаў займае праца па фарміраванні і засваенні нормаў беларускай літаратурнай мовы, у прыватнасці, марфалагічных. Марфалагічныя нормы – гэта правілы формаўтварэння і словазмянення самастойных часцін мовы (назоўнікаў, прыметнікаў, займеннікаў, лічэбнікаў, дзеясловаў, дзеепрыметнікаў, дзеепрыслоўяў і прыслоўяў). Аднак пры выпрацоўцы марфалагічных уменняў і навыкаў у студэнтаў узнікаюць пэўныя цяжкасці. У гэтым артыкуле мы засяродзім увагу на адметнасцях ужывання і ўтварэння дзеепрыметнікаў у беларускай мове.

Дзеепрыметнік – форма дзеяслова, якая абазначае прымету прадмета ці асобы паводле дзеяння: *З густой імглы, празрыста падрумяненай усходам сонца, на мяне пазірала казуля; Забудзь трывогу вечную сваю, прыляж, мая натомленая мама, як некалі ты мне, табе спяю.*

Дзеепрыметнікі спалучаюць у сабе аднакі дзеяслова і прыметніка. Яны ўтвараюцца ад дзеясловаў і маюць з імі агульную аснову і агульнае лексічнае значэнне: *пажаўцелі лісты дрэў – пажаўцелыя лісты дрэў; упрыгожыць стол – упрыгожаны стол.*

Як і дзеясловы, дзеепрыметнікі маюць граматычныя катэгорыі часу, стану і трывання: *завялы бульбоўнік, скошаны луг (прошлы час), квітнеючы сад, пішучая машынка (цяперашні час); пачырванелы яблык, пацямнелая папера (незалежны стан), намаляваная мастаком карціна, зжатае камбайнам поле*

(залежны стан); *загарэлы твар, засеянае поле* (закончанае трыванне), *пішучая машынка, стаячая вада* (незакончанае трыванне). Дзеепрыметнікі, як і дзеясловы, кіруюць назоўнікамі: *змалаціць ячмень – змалочаны калгаснікамі ячмень, пасадзіць дрэвы – пасаджаныя вучнямі дрэвы*. Да дзеепрыметнікаў могуць прымыкаць прыслоўі: *скасіць раніцай – скошаны раніцай, зрабіць хутка – зроблены хутка*.

Як і прыметнік, дзеепрыметнік мае формы роду, ліку і склону: *адноўлены праект, адноўленая праграма, адноўленае інтэрв'ю; расколаты арэх, расколатыя арэхі; абдуманы план, абдуманага плана, абдуманаму плану, абдуманым планам, у абдуманым плане*. Дзеепрыметнікі залежнага стану прошага часу могуць мець поўную і кароткую форму: *луг скошаны* (дзеепрыметнікі мужчынскага роду адзіночнага ліку звычайна маюць толькі поўную форму); *града ускананая і града ўсканана; дарогі абсаджаныя і дарогі абсаджаны*. Кароткія дзеепрыметнікі змяняюцца па ліках і родах, але не скланяюцца: *дагледжана хата, дагледжана гумно, дагледжаны будынкі*. Ужыванне кароткіх дзеепрыметнікаў у беларускай мове абмежаванае.

У сказе поўныя дзеепрыметнікі выконваюць сінтаксічную функцыю азначэння або выказніка: *Літасцівы мой лёсе, падары мне вясну і даследую восень; Белья валокны сонейкам залітыя*. Кароткія дзеепрыметнікі ў сказе выконваюць сінтаксічную функцыю выказніка: *Чужая старана тугою арана, слёзкам засявана*.

Дзеепрыметнік разам з паясняльнымі словамі ў сказе ўтварае дзеепрыметнікавае словазлучэнне; яно сінтаксічна непадзельнае, у сказе выступае як адзін член сказа і адасабляецца, калі стаіць пасля паяснёнага слова або адносіцца да асабовага займенніка: *У лесе панавала прыемная ранішняя свежасць і выразна чуліся настоеныя за ноч пахі хвойнай ігліцы, смалы; Ілюстрацыйныя прыклады, запісаныя руплівым даследчыкам у розных кутках рэспублікі і часткова запазычаныя ім у папярэднікаў, разгортвалі перада мной жывую, паэтычную карту роднай мовы*. У гэтых сказах дзеепрыметнікавыя словазлучэнні выконваюць ролю азначэння: *пахі якія? – настоеныя за ноч; прыклады якія? – запісаныя руплівым даследчыкам у розных кутках рэспублікі і часткова запазычаныя ім у папярэднікаў*.

Дзеепрыметнікі валодаюць не ўсімі катэгорыямі дзеяслова і не ўсімі катэгорыямі прыметніка. У адрозненне ад дзеясловаў, яны не маюць катэгорый асобы і ладу, у адрозненне ад прыметнікаў – ступеней параўнання.

Дзеепрыметнікі незалежнага стану абазначаюць прымету паводле дзеяння, якое ўтварае сама асоба ці прадмет: *квітнеючы сад* (сад, які квітнее), *чытаючая машына* (машына, якая чытае), *заізелая галінка* (галінка, якая заізелая), *зазелянелы луг* (луг, які зазелянеў).

Дзеепрыметнікі незалежнага стану цяперашняга часу ўтвараюцца ад асновы дзеясловаў цяперашняга часу незакончанага трывання з дапамогай суфіксаў -уч- (-юч-) (ад дзеясловаў 1 спражэння) і -ач- (-яч-) (ад дзеясловаў 2 спражэння) і канчаткаў прыметнікаў: *мабілізуючы, надыходзячы*.

Дзеепрыметнікі незалежнага стану прошлага часу ўтвараюцца ад асновы інфінітыва непераходных, пераважна прыставачных дзеясловаў закончанага трывання з дапамогай суфікса *-л-* і канчаткаў: *збалець – збалелы, пацямнець – пацямнелы*.

Дзеепрыметнікі незалежнага стану прошлага часу ўтвараюцца таксама з дапамогай суфіксаў *-ш-*, *-ўш-* і канчаткаў ад асновы інфінітыва пераходных і непераходных дзеясловаў. Суфікс *-ш-* далучаецца да асноў на зычны: *зарасці – зарасшы*; суфікс *-ўш-* – да асноў на галосны: *прыехаць – прыехаўшы*.

Ужыванне дзеепрыметнікаў незалежнага стану цяперашняга часу з суфіксамі *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*) у беларускай літаратурнай мове абмежавана. Яны часам выкарыстоўваюцца ў мове навуковага, афіцыйна-справавога і публіцыстычнага стыляў як кампаненты ўстойлівых словазлучэнняў тэрміналагічнага характару: *накіроўваючая роля, надыходзячы падзеі*.

Ужыванне дзеепрыметнікаў незалежнага стану прошлага часу з суфіксамі *-ш-*, *-ўш-* у сучаснай беларускай мове таксама абмежавана. Яны характэрны для пісьмовай мовы: *перамогшая краіна, паўстаўшыя сяляне*. Аднак дзеепрыметнікі ў акрэсленай граматычнай форме з суфіксам *-л-* шырокаўжывальныя: *пазелянелыя лугі, пераспелыя суніцы*.

Актыўнаму ўжыванню дзеепрыметнікаў незалежнага стану цяперашняга часу з суфіксамі *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*) не спрыяе аманімія з дзеепрыслоўямі незакончанага трывання, дзеепрыметнікаў незалежнага стану прошлага часу з суфіксамі *-ш-*, *-ўш-* – аманімія з дзеепрыслоўямі закончанага трывання. Напрыклад, у сказе *Лес, захапляючы сваім восеньскім убранствам, выхваляўся барвамі* форму *захапляючы* можна аднесці і да назоўніка *лес* (які?), і да дзеяслова *выхваляўся* (як?); у сказе *Плашч, намокшы на дажджы, непрыемна хвастаў ногі* форму *намокшы* можна аднесці і да назоўніка *плашч* (які?), і да саставу выказніка *непрыемна хвастаў* (чаму?). Калі дзеяслоў можа ўтвараць паралельныя формы, то ўжываюцца пераважна дзеепрыметнікі з суфіксам *-л-*: *плашч, намоклы на дажджы*. Наогул у сучаснай беларускай мове назіраецца тэндэнцыя замены дзеепрыметнікаў з суфіксамі *-ш-*, *-ўш-* словамі з суфіксам *-л-*, у якіх дзеяслоўныя катэгорыі выступаюць невыразна, таму практычна бывае складана адносіць іх да дзеепрыметнікаў ці адносных прыметнікаў: *вымерлыя жывёлы, расталы снег, пераспелыя яблыкі, палеглая трава*. Аднясенню падобных слоў да дзеепрыметнікаў прычыць той факт, што яны ніколі не ўказваюць на час, а абазначаюць вынік дзеяння. Яны ўтвараюцца пераважна ад прыставачных дзеясловаў і толькі зрэдку ад беспрыставачных, параўн.: *наспелае збожжжа – спелы колас, замерзлая трава – мерзлая бульба*.

Для беларускай мовы не характэрны зваротныя дзеепрыметнікі тыпу *рэалізуючаяся, палешыўшыся* і інш.

Дзеепрыметнікі залежнага стану абазначаюць прымету паводле дзеяння, якое ўтвараецца іншым прадметам ці асобай: *пасаджаныя дрэвы* (дрэвы, якія пасадзілі), *расказаная гісторыя* (гісторыя, якую расказалі).

Дзеепрыметнікі залежнага стану цяперашняга часу ўтвараюцца ад асновы дзеясловаў цяперашняга часу (форма 3-й асобы множнага ліку без канчатка)

пераходных дзеясловаў незакончанага трывання з дапамогай суфіксаў *-ом (-ем)* (ад дзеясловаў 1 спражэння) і *-ім (-ым)* (ад дзеясловаў 2 спражэння): *рэкамендуюць – рэкамендуемы, гоняць – ганімы*.

Дзеепрыметнікі залежнага стану цяперашняга часу з суфіксамі *-ом (-ем)*, *-ім (-ым)* не характэрныя для сучаснай беларускай літаратурнай мовы. Яны вельмі рэдка сустракаюцца ў творах навуковага, афіцыйна-справавога і публіцыстычнага стыляў, але выразна ўспрымаюцца як рускія граматычныя калькі. Іх ужывання ў мастацкай літаратуры трэба пазбягаць.

Дзеепрыметнікі залежнага стану прошлага часу ўтвараюцца ад асновы інфінітыва пераходных дзеясловаў пераважна закончанага трывання з дапамогай суфіксаў *-н-, -ен-, -ан-, -т-* і канчаткаў прыметнікаў: *намаляваны, прынесены, змалочаны, здабыты*. Суфікс *-н-* маюць дзеепрыметнікі, утвораныя ад асноў інфінітыва на *-а, -я*: *засыпаць – засыпаны, пасеяць – пасеяны*. Суфікс *-ен-* (пасля галосных і мяккіх зычных) і *-ан-* (пасля зацвярдзелых зычных) маюць дзеепрыметнікі, утвораныя ад інфінітыва з асновай на зычны або на галосныя *-і, -ы, -е*: *занесці – занесены, напіць – напоены, запрудзіць – запруджаны, падварушыць – падварушаны*.

У беларускай мове дзеепрыметнікі залежнага стану прошлага часу пішуцца з адным *-н-*: *падмецены, складзены, зроблены, узрушаны*.

Суфікс *-т-* ужываецца ў дзеепрыметніках, утвораных ад дзеясловаў, якія ў інфінітыве заканчваюцца на галосны, а таксама ад дзеясловаў з асновай інфінітыва на *р* і ад дзеясловаў з суфіксам *-ну*: *забыць – забыты, зжасьць – зжаты, зняць – зняты, зліць – зліты, змалоць – змолаты, сцёрці – сцёрты, абгарнуць – абгорнуты*.

Дзеепрыметнікі залежнага стану прошлага часу з суфіксамі *-н-, -ен-, -ан-, -т-* найбольш ужывальныя ў сучаснай беларускай літаратурнай мове.

Амаль усе названыя формы дзеепрыметнікаў актыўна выкарыстоўваюцца ў рускай мове.

Для замены не ўласцівых беларускай мове дзеепрыметнікаў пры перакладзе з рускай мовы ўжываюцца наступныя сродкі:

– даданыя сказы: *недавно распустившиеся берёзы – бярозы, якія нядаўна распусціліся; женщины, работающие на предприятии – жанчыны, якія працуюць на прадпрыемстве;*

– назоўнікі: *о случившемся много говорили – пра здарэнне многа гаварылі; лицо, составившее документ – складальнік дакумента;*

– прыметнікі: *мерцающие звёзды – мігатлівыя зоркі; соответствующий налог – аднаведны падатак;*

– дзеясловы: *наливалась поспевающая в поле рожь – налівалася і паспявала ў полі жыта; поднявшийся самолёт скрылся за облаками – самалёт узняўся і знік за аблакамі;*

– дзеепрыметнікі ва ўжывальнай форме: *пожелтевшие липы – пажаўцелыя ліпы; уцелевшее здание – уцалелы будынак;*

– дзеепрыслоўі: *работающий с молодыми специалистами бригадир передаёт им свой опыт – працуючы з маладымі спецыялістамі, брыгадзір*

перадае ім свой вопыт; заметивший машину человек остановился – заўважыўшы машину, чалавек спыніўся;

– развіты прыдатак: *взрослые, опекающие сирот – дарослыя – апекуны сірот; витамины, стимулирующие рост – вітаміны – стымулятары росту;*

– апусціць дзеепрыметнікі, калі яны не маюць істотнай сэнсавай нагрузкі: *собравшиеся на диспут студенты серьёзно обсуждали спектакль – студэнты*

– *ў час дыспуту сур'ёзна абмяркоўвалі спектакль; меры, оказывающие воздействие – меры ўздзеяння.*

Перакладаючы тэксты з рускай мовы, у якой шырока прадстаўлены ўсе магчымыя формы дзеепрыметнікаў, варта дбаць пра тое, каб не перапісаць механічна дзеепрыметнік (або дзеепрыметнікавы зварот), а знайсці натуральныя для беларускай мовы сродкі яго перадачы.

Многія дзеепрыметнікі, развіваючы і ўзмацняючы якасныя значэнні, страчваюць дзеяслоўныя прыметы (трыванне, час, стан) і пераходзяць

у прыметнікі: *вядучая школа, рашаючы бой, дрыжачыя рукі, надыходзячая падзея, паржавелы цвік, высахшыя дровы, вытрыманы студэнт.* Пераход дзеепрыметнікаў у прыметнікі называецца *ад'ектывацыяй* [1, с. 10].

Звычайна ў дзеепрыметніках лягчэй выдзяляюцца прыметнікавыя прыметы, чым дзеяслоўныя, бо яны характарызуюцца відавочнымі катэгорыямі словазмянення. Дзеяслоўныя ж прыметы не заўсёды маюць матэрыяльнае выражэнне. Так, трыванне ў дзеепрыметнікаў можна выявіць толькі тады, калі ўстанавіць трыванне дзеяслова, ад якога яны ўтвораны. Яўнае выражэнне ў дзеепрыметніках знаходзіць катэгорыя часу: суфіксы *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*), *-ом-* (*-ем-*), *-ім-* (*-ым-*) – цяперашні час; суфіксы *-л-*, *-ш-*, *-ўш-*, *-н-*, *-ен-*, *-ан-*, *-т-* – прошлы час. Набор суфіксаў адрознівае і іх стан: *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*), *-л-*, *-ш-*, *-ўш-* – незалежны стан; *-ом-* (*-ем-*), *-ім-* (*-ым-*), *-н-*, *-ен-*, *-ан-*, *-т-* – залежны стан.

Як ужо адзначалася, дзеепрыметнікі з суфіксамі *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*) і *-ом-* (*-ем-*), *-ім-* (*-ым-*) адпаведна незалежнага стану і залежнага стану цяперашняга часу рэдка ўжываюцца ў беларускай мове. Яны маюць уласціваць пераходзіць у прыметнікі: *дрымучы лес, гримучы газ, гаючая крыніца, калючы дрот, ляжачы камень, хадзячая энцыклапедыя, вядомы мовазнаўца, знаёмыя краявіды, любімы твор: Маці выйшла ў сенцы, дрыжачымі рукамі выцягнула засоўку і адчыніла дзверы; У шафе ляжалі знаёмыя кнігі, якія хацелася зноў перачытаць.*

Найбольш часта губляюць дзеяслоўныя прыметы дзеепрыметнікі залежнага стану цяперашняга часу з суфіксамі *-ом-* (*-ем-*), *-ім-* (*-ым-*). Многія з іх пры адсутнасці назвы выканаўцы дзеяння сталі чыстымі прыметнікамі, напрыклад: *рухомы састаў, знаёмы твар, цяргімы характар, значымы ўчынак.* Некаторыя з іх уваходзяць у складаныя словы ў якасці другой часткі, калі першай з'яўляецца назоўнік, якаснае або колькаснае прыслоўе: *верацяргімы, агульнавядомы, малавядомы.*

Вельмі невыразна выступаюць дзеяслоўныя прыметы ў дзеепрыметніках незалежнага стану прошлага часу з суфіксам *-л-*, якія найбольш часта замяняюць у тэкстах дзеепрыметнікі з суфіксамі *-ш-*, *-ўш-*. Таму яны

ўспрымаюцца пераважна як прыметнікі: *замёрзлая зямля, прамоклае адзенне, збуялы бульбоўнік, закарэлыя ногі*. У рэдкіх выпадках дзеепрыметнікі незалежнага стану прашлага часу з суфіксамі *-ш-, ўш-* таксама могуць пераходзіць у прыметнікі: *набрыняўшыя дзверы, запаўшыя вочы*.

Дзеепрыметнікі залежнага стану прашлага часу з суфіксамі *-н-, -ен-, -ан-, -т-*, як правіла, губляюць адзнаку часу і кантэкстуальна становяцца прыметнікамі, калі пры іх няма паясняльных слоў: *ранены салдат і ранены куляй салдат, скошаны авёс і скошаны сялянамі авёс*.

Звычайна ў якасці прыметнікаў выступаюць складаныя дзеепрыметнікі, у якіх першай часткай з'яўляецца якаснае або колькаснае прыслоўе: *вукаспецыялізаваны, высокаарганізаваны, добраўпарадкаваны, маладаследаваны*.

Часам дзеепрыметнікі незалежнага і залежнага стану прашлага часу адпаведна з суфіксамі *-л- і -н-, -ен-, -ан-, -т-* пераходзяць у прыметнікі, калі яны ўтвораны ад дзеясловаў незакончанага трывання: *спелая садавіна, рослыя бярозкі, лічаныя дні, жаданая вясна*.

У выніку згортвання моўных выказаў тыпу *гаручая вадкасць, вядомы чалавек, закаханы хлопец, выбраныя творы* дзеепрыметнікі пераходзяць у назоўнікі *гаручае, вядомы, закаханы, выбранае*. Яны выконваюць ролю, якую выконваюць назоўнікі, а скланяюцца як адпаведныя прыметнікі [2, с. 233–238; 3, с. 98–100; 4, с. 229–234; 5, с. 68–70; 6, с. 43–44; 7, с. 164–165, 165–166, 168–170; 8, с. 95–97; 9, с. 296–299; 10, с. 309–314].

Такім чынам, у даным артыкуле разгледжаны, прааналізаваны і сістэматызаваны адметнасці функцыянавання дзеепрыметніка ў беларускай мове. Разам з тым ужыванне гэтай формы дзеяслова ў нашай мове патрабуе далейшага вывучэння, удакладнення і ўпарадкавання.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Сцяцко, П. У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкі, Л. А. Антанюк. – Мінск : Выш. шк., 1990. – 222 с.
2. Беларуская мова : вучэб. дапам. / Э. Д. Блінава [і інш.] ; пад рэд. М. С. Яўневіча. – Мінск : Выш. шк., 1991. – 351 с.
3. Зразікава, В. А. Беларуская мова. Прафесійная лексіка для эканамістаў : вучэб. дапам. / В. А. Зразікава, А. В. Губкіна. – Мінск : Выш. шк., 2016. – 383 с.
4. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства ; навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – Ч. 1 : Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. – 351 с.
5. Клундук, С. С. Беларуская мова: усе складаныя тэмы: тэорыя і практыкаванні / С. С. Клундук, Н. Р. Якубук. – Мінск : Аверсэв, 2010. – 112 с.
6. Культура маўлення : вучэб.-метад. комплекс : у 2 ч. / Брэсц. дзярж. ун-т ; склад.: Т. А. Кісель, С. С. Клундук, Н. Р. Якубук. – Брэст : БрДУ, 2013. – Ч. 1. – 102 с.
7. Лепешаў, І. Я. Практыкум па беларускай мове : вучэб. дапам. / І. Я. Лепешаў, Г. М. Малажай, К. М. Панюціч. – Мінск : Універсітэцкае, 2001. – 320 с.
8. Семянькевіч, А. В. Беларуская мова: правілы арфаграфіі, граматыкі і пунктуацыі / А. В. Семянькевіч. – Мінск : Харвест, 2006. – 175 с.
9. Сучасная беларуская літаратурная мова : вучэб. дапам. / Д. В. Дзятко [і інш.] ; пад рэд. Д. В. Дзятко. – Мінск : Выш. шк., 2017. – 588 с.
10. Сучасная беларуская мова : вучэб. дапам. / Л. М. Грыгор'ева [і інш.] ; пад агул. рэд. Л. М. Грыгор'евай. – Мінск : Выш. шк., 2006. – 558 с.

ГРИЦУК Л.Н.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РАБОТА С ТОПОНИМАМИ БЕЛАРУСИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В современном мире, где глобализация и межкультурные взаимодействия становятся все более актуальными, преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в Беларуси требует особого внимания к межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция позволяет студентам эффективно взаимодействовать с носителями языка, понимать культурные контексты, в которых используется язык, избегать недопонимания и конфликтов, связанных с культурными различиями.

Межкультурная компетенция включает в себя понимание и уважение к культурным различиям, что особенно важно в многонациональной и многокультурной стране, такой как Беларусь. Беларусь обладает богатым культурным наследием, включая белорусскую, русскую и польскую культуры. Включение межкультурной компетенции в преподавание РКИ позволяет обогатить учебный процесс, сделав его более интерактивным и интересным, подготовить студентов к жизни и работе в многонациональной среде.

Изучение русского языка иностранными студентами не гарантирует успешности межкультурного взаимодействия, на пути которого могут возникать неполное понимание, этнические стереотипы, предрассудки, состояние «культурного шока», переоценка сходства родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания. При обучении студентов-иностранцев специальным дисциплинам у преподавателя нет возможности знакомить обучающихся с культурой своей страны, поэтому эта задача лежит на преподавателе русского языка как иностранного. Преподаватель РКИ должен совершенствовать свою коммуникативную компетенцию в процессе его профессиональной деятельности. Особую роль при этом играют знания, умения и навыки, отвечающие за успешность коммуникации в межкультурном аспекте.

Топонимы, или географические названия, играют важную роль в изучении языка и культуры страны. Топонимы не только отражают исторические и культурные особенности региона, но и служат эффективным инструментом для обучения русскому языку как иностранному. В данной статье рассмотрим, как можно использовать топонимы Беларуси на занятиях, чтобы углубить знания студентов о языке и культуре.

Топонимы могут быть использованы для достижения нескольких целей в процессе обучения иностранных студентов:

1. Расширение словарного запаса. Изучение топонимов помогает студентам обогатить свой лексикон, знакомя их с названиями городов, рек, озёр и других географических объектов.

2. Углубление культурного контекста. Топонимы часто связаны с историческими событиями, легендами и культурными традициями. Это позволяет студентам не только учить язык, но и понимать культурный контекст. Можно, например, рассказывать студентам-иностранцам о названиях улиц, которые носят имена известных людей (писателей, актеров, политиков, ученых и т.д.).

3. Развитие навыков чтения и аудирования. Топонимы могут быть использованы в текстах, аудиозаписях и видео, что способствует развитию навыков восприятия языка на слух и чтения. Использование аутентичных материалов: просмотр фильмов, чтение книг, статей и прослушивание музыки на русском языке помогает студентам погрузиться в языковую среду и лучше понять культурные контексты.

На занятиях по русскому языку как иностранному могут быть использованы географические карты и атласы, это позволяет студентам визуализировать топонимы. Можно предложить задания, такие как нахождение определённых городов или рек на карте, что способствует развитию пространственного мышления и навыков ориентирования.

Лексические игры, основанные на топонимах, могут сделать обучение более увлекательным. Например, можно организовать игру «Угадай город», где студенты по описанию или фактам о городе должны угадать его название.

Следующий метод – исследовательский проект. Студенты могут выбрать топонимы, которые их интересуют, и провести небольшое исследование. Это может быть связано с историей названия, культурными ассоциациями или местными легендами. Результаты исследований можно представить в виде презентаций.

Использование текстов, в которых упоминаются топонимы, может помочь студентам учить грамматику и лексику в контексте. Можно разрабатывать диалоги, в которых студенты обсуждают свои поездки по Беларуси или планируют путешествия.

Кросскультурные исследования [1]: студенты могут исследовать различные аспекты белорусской культуры, такие как обычаи, традиции, праздники и кухню. Это может быть реализовано через проектные работы, презентации и обсуждения.

Создание кроссвордов и викторин на основе топонимов поможет закрепить изученный материал и сделать занятия более интерактивными.

Ролевые игры и симуляции: преподаватель на уроке создает ситуации, в которых студенты должны взаимодействовать на русском языке в межкультурных контекстах (например, во время экскурсий), способствует развитию их коммуникативных навыков и понимания культурных различий.

На уроках РКИ с иностранными студентами можно проводить лексический анализ топонимов. Рассказывать об этимологии названий, например, название города Берёза связано с особенностями местной флоры (в окрестностях города много берёз). Семантический анализ значений названий даст возможность обсудить природные особенности города или местности, например, рассказывая о городе Пинске необходимо соотнести название города с рекой Пиной.

После ознакомления студентов с этимологией и семантикой можно использовать изученные лексемы для составления предложений, это поможет закрепить их использование в речи. Также предложить студентам устные темы, в которых топонимы используются как отправная точка для обсуждения культурных, исторических и социальных аспектов.

Работа с топонимами Беларуси на занятиях русского языка как иностранного не только способствует развитию языковых навыков, но и помогает студентам глубже понять культуру и историю страны. Использование разнообразных методов и активных форм обучения делает занятия более интересными и эффективными. Топонимы становятся не просто словами, а настоящими ключами к пониманию богатства белорусской культуры и языка.

Включение межкультурной компетенции в процесс преподавания РКИ в Беларуси является необходимым шагом для подготовки студентов к жизни в современных условиях. Это не только обогащает их языковые навыки, но и формирует уважение и понимание к культурным различиям, что является основой для успешного общения в глобализированном мире. Преподаватели должны активно использовать разнообразные методы и подходы, чтобы сделать обучение не только эффективным, но и увлекательным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кросскультурные исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://old.bigenc.ru/psychology/text/2114582>. – Дата доступа: 20.11.2024.

ЩЕРБА О.В.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ВЫБРАННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В техническом вузе изучение русского языка иностранными студентами является не столько целью обучения, сколько средством при помощи которого иностранец получает знания по выбранной специальности.

Работа преподавателя русского языка как иностранного заключается в помощи достижения этой цели.

Уже на этапе обучения на подготовительном отделении слушатели-иностранцы начинают изучать профильные предметы на русском языке, что вызывает большие трудности как у обучающихся, так и у преподавателей-предметников.

На занятиях по научному стилю речи необходимы адаптированные или специально созданные тексты, поскольку возможности применения текстов из оригинальных источников ограничены.

Основная цель занятий - обучение языку специальности, формирование у учащихся коммуникативной компетенции, достаточной для общения в учебной, бытовой и профессиональной сферах деятельности. Занятия по русскому языку как иностранному над текстами по научному стилю речи помогают усвоить функционально-стилистические особенности научного стиля и специфику языка специальности.

Приведем пример занятия по научному стилю речи для студентов машиностроительного факультета специальности «Автоматизация технических процессов и производств».

Задание 1. Определите по словарю значения новых слов: задавать, устанавливать, значение, переменный, регулирование, пружина, эталон, сопротивление, напряжение, груз, уровень (м.р.), двигатель (м.р.), предназначаться, измерение, отклонение, усиление, вырабатывать, исполнить, преобразовать, отличаться, количество, качество, корректировать, стабилизировать, динамика, дифференцировать, установка, нагревать, печь (ж.р.).

Задание 2. Выпишите из словаря урока существительные, которые обозначают процесс. Определите, от каких глаголов они образованы.

Задание 3. Выполните по образцу.

Образец: двигать - двигатель – двигательный

Усилить, исполнить, преобразовать, нагревать.

Задание 4. Замените данные конструкции:

а) конструкциями с действительными причастиями настоящего времени.

Образец: элементы, которые задают – задающие элементы

Воздействие, которое управляет; величина, которая отличается; устройства, которые корректируют и стабилизируют; элементы, которые дифференцируют.

б) конструкциями со страдательными причастиями прошедшего времени.

Образец: дом, который построили – построенный дом

Значение, которое задали; сигнал, который выработали.

Запомните! Что(№1) Предназначается для чего (№2) = что (№1) предназначено для чего (№2) = что (№1) служит для чего (№2) = что (№4) применяют для чего (№2) = что (№4) используют для чего (№2)

Задание 5. Прочитайте текст. Скажите, о чём говорить в тексте?

Основные элементы автоматических систем

Можно объединить все элементы автоматических систем по функциональному признаку.

Задающие элементы помогают устанавливать заданное значение выходной переменной объекта. Такими элементами в системах регулирования могут быть пружина, эталонное сопротивление, источник эталонного напряжения, груз, уровень и т.д. В системах управления – двигатель, рука человека и т.д.

Чувствительные элементы регулятора предназначаются для измерения выходной переменной или её отклонения от заданного значения.

Усилительные элементы служат для усиления сигнала, выработанного чувствительным элементом.

Исполнительные элементы предназначены для создания управляющего воздействия на объект.

Преобразовательные элементы применяют в тех случаях, когда на выходе элемента надо получить величину, отличающуюся от входной либо(= или) количественно, либо(= или) качественно.

Корректирующие и стабилизирующие устройства служат для изменения динамических качеств системы и элементов. Такими элементами обычно являются дифференцирующие и другие элементы и устройства обратных связей.

Основными элементами систем регулирования и управления являются управляемые объекты. Ими могут быть различные технические устройства и установки: двигатели, источники энергии, нагревательные печи и т.д.

Задание 6. Выпишите из текста наречия и определите, от каких прилагательных они образованы.

Задание 7. Поставьте вопросы к каждому абзацу текста. По возможности используйте новые конструкции.

В результате работы с адаптированными текстами научного стиля речи студенты овладевают следующими навыками и могут:

- адекватно воспринимать учебную и учебно-профессиональную информацию из письменных и устных источников;
- участвовать в коммуникативных ситуациях учебно-профессионального характера, возникающих в аудитории;
- входить в коммуникативный контакт, адекватно реагировать на высказывания и вопросы преподавателя-предметника, задавать уточняющие вопросы, обращаться с просьбой объяснить что-либо или повторить еще раз, конкретизировать и корректировать информацию;
- оценивать информацию, выражать согласие или несогласие с точкой зрения автора, делать выводы, подводить итоги, обобщать и анализировать информацию, излагать свою точку зрения;
- создавать письменные и устные тексты научного стиля речи, участвовать в диалогах различных видов;
- составлять различные виды планов текстов, конспектировать с листа и со слуха.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубинская, Е.В., Орлова, Т.К., Раскинина, 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. – 5-е изд., М.: ФЛИНТА, 2013. – 175.;ил.

2. Балыхина, Т.М., Василишина, Т.И., Леонова, Э.Н., Пугачёв, И.А. русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей / Т.М. Балыхина, Т.И. Василишина, Э.Н. Леонова, И.А. Пугачёв. – СПб. : Златоуст, 2011. – 304 с.

3. Валуева, Т.Л., Щерба, О.В. Изучение научного стиля речи на материалах текстов по физике. Методические указания / Т.Л. Валуева, О.В Щерба,– Брест : Изд-во УО «БрГТУ», 2012 – 56 с.

БУДНИК О.А.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

РОЛЬ КУРАТОРА-РУСИСТА В ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В Брестском государственном техническом университете, как и в других учебных заведениях, досуг студентов-иностранцев является неотъемлемым звеном воспитательной работы. Воспитательная работа носит системный плановый характер. Занимается ею весь педагогический коллектив: администрация, профессорско-преподавательский состав, воспитатели общежитий, психологи, т.е. создаются оптимальные условия для формирования у студентов развития общей культуры и творческой одарённости, реализации интеллектуального и творческого потенциала. Координация работы кураторов по вопросам, связанным с обучением, социальными и бытовыми аспектами жизни иностранных студентов, осуществляется проректором по воспитательной работе вуза, деканами факультетов, заместителями деканов по социально-воспитательной работе.

Социальное воспитание студенческой молодежи в процессе культурно-досуговой включает комплекс мероприятий различного направления: духовно-нравственного, гражданско-патриотического, спортивно-оздоровительного. Необходимо поддержание отношений с культурно-досуговыми учреждениями города – театрами, кинотеатрами, музеями, выставочными залами.

На кафедре лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций» Брестского государственного технического университета имеется большой опыт проведения внеаудиторной работы. Как правило, организаторами такой формы работы выступают преподаватели русского языка, которые являются кураторами учебных групп, что объясняется рядом причин: наличием большого количества часов по русскому языку в учебном плане, частотой занятий по РКИ в неделю, спецификой изучаемого предмета и погружением в новое языковое и культурное пространство. Более того, чаще всего преподаватель русского языка как иностранного владеет как минимум одним иностранным языком (чаще всего английским), что позволяет упростить процесс коммуникации со студентами-иностранцами

Одной из самых эффективных форм внеаудиторной работы со студентами-иностранцами мы считаем экскурсии, тематика которых соответствует темам языкового общения программ по русскому языку, проводимые с целью формирования у иностранных студентов уважения и понимания белорусских культурных ценностей, законодательства, социальной и образовательной системы.

Так, в рамках культурно-воспитательной деятельности кураторами групп ежегодно проводится экскурсия в Мирский и Несвижский замки. Сложно переоценить значимость этих сооружений: они не только являются символами замкового зодчества Беларуси XVI–XX веков, но и олицетворяют национальное наследие независимого государства Республики Беларусь. Иностранные сту-

денты всегда проявляют огромный интерес к непростой истории замков, наполненной важными политическими, экономическими и культурными событиями, знакомятся с экспозициями предметов быта и досуга владельцев замка. С чувством искреннего любопытства и заинтересованности иностранные студенты знакомятся с самобытной белорусской архитектурой, представленной оборонительными, культовыми и гражданскими сооружениями. Узнают истоки белорусского зодчества, театра, музыки, литературы, книгопечатания, просветительства, философии. Экскурсия оставляет множество ярких впечатлений и позитивных эмоций, а также даёт прекрасную возможность иностранным обучающимся прикоснуться к истории и культуре белорусского государства.

Экскурсии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, особенно для иностранных студентов, которые впервые приехали в Беларусь и только начинают знакомиться с нашей страной. Так, не менее интересной является экскурсия в г. Гродно, организованная кураторами кафедры. Иностранным студентам предоставилась возможность посетить Старый и Новый замки – символы истории и культуры Гродно, а также Коложскую Церкви, визит в которую стал для иностранных студентов настоящим путешествием в историю и архитектуру Беларуси. Церковь, построенная в XII веке, действительно впечатляет своей изысканной архитектурой и древними фресками. Такие экскурсии позволяют расширить словарный запас иностранных студентов, улучшить их языковые навыки.

Организация культурно-массовой деятельности, проводимой кураторами-русистами, имеет достаточно положительных сторон, чтобы по праву считаться важной и необходимой для гармоничной социализации иностранного студента в стенах Брестского государственного технического университета. Непосредственно экскурсия предлагает иностранным студентам практическую и непосредственную коммуникацию на изучаемом языке. Мы считаем, что такой механизм обучения имеет много преимуществ: экскурсии дают возможность изучить историю и культуру страны, в которой иностранные студенты учатся. В процессе экскурсии студенты посещают исторические и культурные достопримечательности, узнают больше о местных традициях, учатся лучше понимать и уважать культуру и менталитет других народов, развивая тем самым межкультурную чувствительность. Участие в подобных экскурсиях повышает мотивацию студентов к совершенствованию языковых навыков, так как экскурсии, как правило, вызывают большой интерес.

Особое место в организации досуговой деятельности иностранных студентов занимает физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность. Совместная спортивная активность помогает социальной интеграции и налаживанию межличностных контактов, выступает в качестве незаурядного фактора «социализации» студента, то есть присвоения им «социального опыта – опыта межчеловеческого общения и социально оправданного поведения» [4]. Кураторами-русистами организовано и успешно реализуется ежегодное мероприятие – катание на велосипедах. Такое мероприятие предлагает посетить объект Всемирного наследия – Беловежскую пуцу, представляющую собой уникальный

природный участок с остатками древнего леса, покрывавшего сотни лет назад Европу. Протяжённость и сложность пути различна, но большая часть путешествия проходит по дорожкам с твёрдым покрытием среди густой растительности и высоких сосен, мохнатых елей, вековых дубов, возраст некоторых насчитывает от 250 до 600 лет. Можно повстречать кабанов, оленей, лосей или зубров в естественной среде обитания или осмотреть вольеры с дикими животными. Прогулка по веломаршруту занимает 2,5 часа и позволяет получить незабываемые впечатления на протяжении 10 км. Роль таких мероприятий на наш взгляд неопределима. Она способствует социальной интеграции, сплоченности людей на основе общности интересов и совместной активной физической деятельности.

Таким образом отметим, что работа куратора-русиста не проводится стихийно. Это планомерная и целенаправленная работа, которая ведет к реализации единой цели: помочь студенту-иностранцу свободно интегрироваться в новую для него культуру через позитивное восприятие языка и культуры, понимание менталитета, национальных обычаев, традиций, межличностных взаимоотношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гражданско-патриотическое воспитание иностранных студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vsavm.by/2019/11/20/grazhdansko-patrioticheskoe-voospitanie-inostrannyh-studentov/>. – Дата доступа: 30.08.2020 г.
2. Исаев, И. Ф. Институт кураторства: проблемы эффективности / И. Ф. Исаев, Е. Н. Кролевецкая // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 90–94.
3. Титова, Г. Ю. Роль куратора студенческой группы в организации воспитательной работы в вузе / Г. Ю. Титова // Вестн. ТГПУ. – 2011. – № 10. – С. 82–84.
4. Лукина, Л.В., Губаревич, О.Н. Я – куратор: уч.-метод. пособие для кураторов академических групп / Л.В. Лукина. – Витебск : УО ВГАВМ, 2007. – 16 с.
5. Положение о кураторе курса, потока, учебной группы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vsavm.by/wp-content/uploads/2013/07/Polojenie-o-kuratore-gruppy-kursa-potoka-UO-VGAVM.pdf>. – Дата доступа: 30.08.2020.
6. Педагогические условия социализации студентов в процессе двигательной активности / О.Г. Румба, М.В. Кулешова, А.А. Горелов, Г.З. Карнаухов // Ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта. – 2015. – № 9 (127). – С. 166-171.

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жигалова М.П.

Обучение иностранных магистрантов невербальным средствам общения как важный фактор коммуникации специалистов (на примере изучения РКИ)..... 3

Жилевич О.Ф.

Специфика преподавания второго иностранного языка (французского) для студентов-лингвистов 8

Лобковская Е. А., Любанец И. И., Копытич И. Г.

Эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования 11

Жупинская А.В.

Фактор двойной адресованности медийного интервью при реализации стратегии вторжения в личное пространство 14

Гуринович Т.В., Ульяненко И.А.

Преподавание второго иностранного языка в нелингвистическом вузе 17

Селюжицкая Л.Н.

Анализ функциональной роли эпитетов в текстах англоязычной рекламы 25

Гельдыева Б.Д., Акмырадов Г.Г.

English dictionaries: types and uses 30

Колб Е.С.

Цели и основания метафорических переносов наименований веществ в современном английском языке 33

Резько П.Н.

Русские заимствования в английском языке 34

Сижук Е.Н.

Redefining the Role of Teachers in the AI Era 37

Венкович С.В., Войтович К.А., Копчак Е.В.

Организационно-методические формы процесса обучения иностранным языкам в высшей школе и их содержательные аспекты 40

ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР В МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Прокопюк О.В.

Использование технологий искусственного интеллекта
в обучении иностранному языку 46

Шпудейко Л.Н., Гайдук И.И.

Подходы и принципы в обучении иностранному языку профессиональной
направленности в учреждении образования технического профиля..... 50

Халлыева М.М., Балканова С.Г., Аннакулиева М.С.

Interactive methods for Teaching English to Engineering Students..... 54

Ворошкевич О.С.

Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной
компетенции у студентов в неязыковом вузе..... 57

Борушко М.В.

Методические подходы к отбору содержания обучения иностранным языкам..... 61

Боровикова Н.А.

Интерактивное тестирование как форма организации
самостоятельной работы студентов 67

Куличик Н.С.

Организация обучения иностранному языку в техническом вузе с учётом
проблем недостаточной подготовки в учреждениях среднего образования 70

Рахуба В.И.

Формирование навыков реферирования текстов профессиональной
направленности у студентов технического вуза 75

Изотова Л.А.

Особенности применения методов группового обучения
на занятиях по иностранным языкам 78

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ПРЕПОДАВАНИЯ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА

Тоболевич Т.Л.

Формирование навыка работы с учебно-научным текстом
по физике у иностранных слушателей..... 83

Игнатюк Т.Н. Учебно-методическое обеспечение преподавания дисциплины «русский язык как иностранный» для студентов-инофонов технических вузов	85
Чагайда Ю.Н. Вывучэнне эканамічнай тэрміналогіі беларускай мовы для фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі студэнтаў тэхнічнага ўніверсітэта	88
Ходжаназарова Г. Б. О роли и месте тестирования при преподавании русского языка и литературы	91
Самуйлик Я.Г. Адметнасці функцыянавання дзеепрыметнікаў у беларускай мове: лінгвадыдактычны аспект.....	94
Грицук Л.Н. Организация межкультурной коммуникации: работа с топонимами Беларуси на занятиях по РКИ	100
Щерба О.В. Русский язык как средство обучения выбранной специальности.....	102
Будник О.А. Роль куратора-русиста в организации культурно-досуговой деятельности иностранных студентов	105

Научное издание

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

Материалы
научно-практической конференции
(с международным участием)

Брест, 29 ноября 2024 года

*Текст печатается в авторской редакции,
орфографии и пунктуации*

Ответственный за выпуск: Рахуба В. И.
Редактор: Винник Н. С.
Компьютерная вёрстка: Соколюк А. П.

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 24.12.2024 г. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Бумага «Performer». Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 6,51. Уч. изд. л. 7. Заказ № 1277. Тираж 50 экз.
Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Брестский государственный технический университет».
224017, г. Брест, ул. Московская, 267.

ISBN 978-985-493-647-5



9 789854 936475

