

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Лингвистический факультет
Кафедра профессиональной иноязычной подготовки



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИЙ XXI ВЕКА

Сборник статей по результатам
III Научно-практического семинара
с международным участием

(Барановичи, 27 марта 2024 года)

*Рекомендовано редакционно-издательским советом
учреждения образования «Барановичский государственный университет»*

Барановичи
БарГУ
2025

УДК: 001(082)

Редакционная коллегия:

Е. А. Лобковская (гл. ред.), А. В. Прадун (отв. ред.), А. Н. Воробей, И. С. Криштоп,
О. В. Леон, И. В. Пинюта

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций и технического перевода учреждения образования «Белорусский государственный технологический университет» *А. В. Нухишова*;
кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурных экономических коммуникаций учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет» *О. В. Фурс*

Профессиональное иноязычное образование в контексте инноваций XXI века : сб. ст. по результатам III Науч.-практич. семинара с междунар. участием / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Лобковская [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2025.
ISBN 978-985-890-091-5.

В сборнике освещены направления использования современных образовательных технологий в иноязычной подготовке, особенности межкультурной коммуникации в online- и offline-пространстве, аспекты перевода и интерпретации текстов культуры в языковом образовании, а также развития личности через призму поликультурного образования.

Статьи авторов — представителей учреждений высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации — представлены на русском и английском языках, аннотированные материалы — на английском и русском языках, с целью расширения географии читателей. Сборник будет полезен преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам, учащимся, другим заинтересованным в изучении актуальных проблем профессионального иноязычного образования.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за достоверность приведенных эмпирических данных, статистических данных, фактов и цитат. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).

УДК: 001(082)

Текстовое электронное издание

Системные требования:

IBM PC 486 (рекомендовано Pentium и выше); Windows XP и выше или Linux;
Adobe Acrobat Pro DC; ОЗУ 256 Мб; видеокарта и монитор (1024 × 768);
мышь; дисковод CD-ROM

Регистрационное свидетельство № 2162541596 от 12.02.2025 г.

© БарГУ, 2025

« 2 – производственно-технические сведения »

- Использованное ПО: Windows 7, Microsoft Office Word ;
- техническая подготовка: Adobe Acrobat Pro DC;
- ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко, технический редактор Ю. А. Киселева, компьютерный набор и верстка С. М. Глушак, корректор Н. Н. Колодко;
- 2,30 Мб;
- подписано к использованию 12.02.2025;
- доступ в локальной сети, Интернете;
- юридическое лицо, разместившее в локальную сеть и Интернет: учреждение образования «Барановичский государственный университет», 225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21. Тел.: 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by .

В начало

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--------------------------|---|
| <i>Предисловие</i> | 6 |
|--------------------------|---|

Раздел 1

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ONLINE И OFFLINE ПРОСТРАНСТВЕ. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

| | |
|---|----|
| Занько К. А. Теоретический аспект использования чат-ботов в обучении иностранному языку | 7 |
| Пинюта И. В., Шкляревская К. Д. Создание интерактивной образовательной среды для формирования языковой компетенции | 14 |
| Прудун А. В., Месникович Р. Э. Графические организаторы как средство оптимизации профессиональной деятельности в процессе обучения учащихся иноязычной лексике | 22 |
| Слука Я. В. Определение уровня сформированности комплексной грамотности у будущих учителей иностранного языка | 38 |
| Старостина Н. Н. Развитие «гибких навыков» у студентов-лингвистов в ходе преподавания иностранного языка в вузе | 46 |
| Kalesnikava V. V. Multimethod approach to students' presentation skills assessment | 53 |
| Kirykava U. S. From maps to mindsets: leveraging visual aids in country studies lectures | 61 |
| Kirykava U. S. Modern trends of education in visualizing information | 68 |
| Kolushenkova A. V. Pedagogy-related peculiarities of teaching English as a lingua franca | 76 |
| Piniuta I., Shevchuk A. Presenters' introductions in teacher trainer webinars in Russian and English | 84 |

Раздел 2

ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМАТЫ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПЕРЕВОД. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Корзун З. И., Пикалова В. А., Дубина Н. А. Использование дидактического потенциала тематического содержания на занятиях иностранного языка для формирования национального самосознания обучающихся | 97 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| Леон О. В. Способы экспликации концептуальных представлений о структуре сюжета в англоязычном биографическом нарративе | 103 |
| Лобковская Е. А., Булатая Е. В. Пути преодоления клипового мышления у студентов лингвистического профиля | 111 |
| Нагорная Т. В. Место поликультурной компетентности в личностно-ориентированной концепции счастья | 121 |
| Пятакова Т. С. Структурные компоненты модели формирования плюрилингвальной компетенции у магистрантов языкового профиля | 129 |
| Цеханович И. Г. Семантика артефактов сквозь призму метаязыковой деятельности носителей английского языка | 138 |
| Chivil A. A. Maximizing learning outcomes: using authentic cinematic texts in foreign language teacher training | 146 |
| Savko A. A. Praise as viewed in educational theories and its effect in teacher—student didactic interaction | 154 |

Репозиторий БарГУ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Содержание сборника раскрывает состояние языкового образования в современных социокультурных условиях Республики Беларусь и за рубежом.

Авторы статей рассматривают актуальные вопросы языкового образования, показывают специфику межкультурной коммуникации в online и offline пространстве, демонстрируют применение современных образовательных технологий, направленных на преобразование традиционных методов обучения и повышение мотивации обучающихся, а также анализируют опыт ценностно-смыслового отношения личности к себе и миру в процессе обучения.

Объединение усилий учёных и педагогов-практиков, активизация использования лучшего педагогического опыта с учётом сложившейся положительной практики в системе образования, а также необходимость переосмысления категории профессионализма преподавателя иностранного языка позволяют дополнительно осмыслить проблемы языкового образования.

*Е. А. Лобковская,
заведующий кафедрой
профессиональной иноязычной подготовки
лингвистического факультета учреждения образования
«Барановичский государственный университет»,
кандидат педагогических наук*

РАЗДЕЛ 1

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ONLINE И OFFLINE ПРОСТРАНСТВЕ. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

УДК 372.881.111.1

К. А. Занько

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, Kristina.Zanko@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается использование чат-ботов для обучения иностранному языку. Приведены определение «чат-бота», функциональные возможности ботов, а также описан их лингводидактический потенциал как образовательных инструментов. Также проанализированы наиболее используемые чат-боты для изучения английского языка, выявлены их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; искусственный интеллект; чат-бот.

K. A. Zanko

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, Kristina.Zanko@gmail.com*

THEORETICAL IMPLICATIONS OF INCORPORATING CHATBOTS IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

The article considers the usage of chatbots in teaching foreign languages. The article provides the definition of the chatbot, the functional capabilities of chatbots. It also describes the linguodidactic potential of chatbots as educational instruments. The most frequently used chatbots for learning English have also been analyzed, and their advantages and disadvantages have been identified.

Key words: foreign language teaching; artificial intelligence; chatbot.

Введение. В современном обществе информационные технологии стремительно развиваются, приводя к грандиозному росту и непревзойденным инновациям. Ведущая область развития в этой сфере — искусственный интеллект (ИИ).

Стоит особо отметить актуальность использования искусственного интеллекта в образовании. ИИ становится все более распространенным в сфере образования, и многие учебные заведения начинают внедрять инструменты на базе ИИ для повышения эффективности обучения.

Однако, несмотря на то что ИИ способен произвести революцию в образовании, это все еще относительно новая сфера, в которой есть множество нерешенных вопросов. Общеизвестно, что использование ИИ в образовании находится на ранней стадии развития и в нем существует значительный потенциал для преобразования и улучшения результатов обучения студентов.

Сегодня искусственный интеллект становится частотным компонентом чат-ботов. Он позволяет расширить их возможности, превратив «виртуальную машину», на вполне продуктивного собеседника и средство обучения, а не только в инструмент для современного бизнеса.

В современном мире IT-технологий наиболее востребованным, качественно разработанным и популярным является чат-бот GPT. Менее чем за четыре месяца эта языковая модель, основанная на искусственном интеллекте (ИИ), захватила мир, и все, от исследователей до обычных пользователей Интернета, которые размышляют о его возможностях. В то время как технически подкованные люди празднуют его невероятную функциональность, сфера образования пребывает как в изумлении, так и в опасении.

Многие педагоги сходятся во мнении, что ИИ открывают как новые возможности, так и порождают ряд проблем [1]. Появление новых технологий всегда вызывает значительное сомнение относительно их влияния на общество. Уникальность чата GPT заключается в способности имитировать стиль автора, начиная с перевода и заканчивая ответами на вопросы, написанием связных эссе и разработкой компьютерных программ. Возможности этой нейросети и ее доступность для обучения вызывают беспокойство в академическом сообществе в связи с высоким риском воз-

никновения явления академической некорректности при использовании GPT. Под академической некорректностью через GPT понимается вид обмана, связанный с выполнением образовательных заданий с помощью ChatGPT и представлением студентами, будто эти работы выполнены ими самостоятельно [2].

Генеральный директор OpenAI Сэм Альтман в открытом письме призвал разработчиков приостановить разработку ИИ для моделей крупнее GPT-4 и заверил, что следующее поколение GPT не будет выпущено, пока они не придумают способы его безопасного и ответственного использования.

До тех пор у преподавателей иностранного языка есть немного времени, чтобы выработать этику использования и ответственное отношение к применению нейросетей, обсудив их преимущества, проблемы и риски со студентами, что является лучшей стратегией, чем попытка игнорирования этой темы.

Целью данной работы является: а) проведение обзора исследований, посвященных использованию чат-ботов в целом и ChatGPT в частности в исследовательской работе; б) выделение несколько основных преимуществ использования чат-ботов в обучении иностранному языку.

Основная часть. Рассмотрим понятие «Искусственный интеллект». О. В. Толстель предлагает следующее определение ИИ. «Искусственный интеллект (ИИ) — междисциплинарное направление, создающее объекты, которые решают различные задачи так, как это делает человек. ИИ использует математику, логику, психологию, биологию, философию, науки о языке, электронике и пр.» [3].

Наш основной интерес заключается в исследовании и использовании возможностей искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в высших учебных заведениях. Особенно интересны аспекты, связанные с применением чат-ботов, которые являются составной частью современных информационных технологий. Чат-боты могут выступать в роли виртуальных собеседников и создавать тексты разного типа. Потенциальное использование чат-ботов может сделать процесс обучения английскому языку в учреждении высшего образования более эффективным и захватывающим.

В частности, под чат-ботом Г. Д. Хуанг и Ч. Ю. Чанг понимают «модель применения технологий, которая эффективно способствует межличностному общению и обучению и предоставляет различные виды информации с помощью интерактивных и простых в использовании интерфейсов» [4, с. 1], Х. Н. Ио и С. Б. Ли — «диалогового агента, имеющего возможность взаимодействовать или «общаться» с человеком на естественном языке» [5]. А. Н. Коробова и Н. Д. Чижик — «специальную программу, выполняющую различные функции и упрощающую жизнь пользователя, главной задачей которой является автоматический ответ после введенной пользователем команды» [6].

Анализ представленных определений позволяет выделить несколько основных аспектов, связанных с использованием чат-ботов в образовании.

Во-первых, чат-боты представляют собой программы, разработанные на основе технологий искусственного интеллекта, включая естественный язык и машинное обучение. Они действуют в соответствии с заранее заданными алгоритмами, имитируя человеческое речевое поведение. Существует множество чат-ботов, способных взаимодействовать с пользователями на различных языках и предоставлять аутентичные языковые выражения и речевые средства во время общения.

Во-вторых, чат-боты могут выполнять функцию преподавателя, предоставляя обратную связь студентам при выполнении домашних заданий или проектной работы — от ответов на часто задаваемые вопросы до оценки прогресса заданий или проектов.

И, наконец, взаимодействие с чат-ботом приводит к развитию устной и письменной речи обучающегося, а также самого чат-бота.

Принимая во внимание на эти три ключевые черты чат-ботов даже несмотря на их относительную новизну, данная технология получила широкое применение в обучении иностранным языкам. Это связано, прежде всего, с тем, что она создает возможности для проведения аутентичной и практической работы на иностранном языке, что является важным фактором при освоении иностранного языка за пределами языковой и культурной среды.

Предметом исследования ученых в данной области выступали разные аспекты. А. П. Авраменко и А. А. Тарасов предложили

инновационную методику подготовки обучающихся к сдаче разговорной части ЕГЭ по иностранному языку на основе технологии распознавания речи искусственным интеллектом. И. В. Харламенко, П. В. Сысоев и Е. М. Филатов рассматривали лингводидактический потенциал чат-ботов; П. В. Сысоев, Е. М. Филатов и Д. О. Сорокин разработали номенклатуру иноязычных речевых умений обучающихся, развиваемых на основе языковой практики с чат-ботом, а также предложили этапы обучения, интегрирующие результаты внеаудиторной языковой практики с чат-ботом в традиционный процесс обучения иностранному языку в школе или вузе [7].

Считаем необходимым отметить большие перспективы применения чат-бота с искусственным интеллектом в области преподавания и изучения иностранного языка.

Во время работы с ChatGPT-3 были выявлены следующие потенциальные способы применения нейросети в обучении иностранным языкам.

1. Составление текстов для аудиторной и внеаудиторной работы.

Вероятно, самой понятной и полезной функцией ChatGPT является ее способность генерировать текст на заданном языке по тематике любой направленности. При составлении запроса можно указать желаемый режим повествования, определенную лексику и грамматические формы. Подобные тексты можно использовать и как дополнительное чтение, и как основу для лексико-грамматических заданий. Еще один вариант использования нейросети в аудиторной работе — генерирование текстов для последующего сравнения с другими аналогичными текстами. В этом случае можно использовать аутентичный текст либо текст, самостоятельно написанный обучающимися.

В первом случае обучающиеся смогут выявить особенности, характерные для речи носителей языка. Во втором случае они смогут самостоятельно дать оценку своему тексту, выявив его слабые и сильные стороны. В качестве эксперимента отдельным видом работы может стать сама генерация текста с помощью нейросети. По её результатам обучающиеся смогут не только сравнить полученные тексты между, но и выявить, чья формулировка запроса позволила добиться наилучшего итогового результата.

2. Составление диалогов.

Чат-бот способен создать по запросу диалог, где также можно указать его тематику и задать определенный бэкграунд коммуникативной ситуации (место роли собеседников, обстоятельства, спровоцировавшие разговор). Эти диалоги можно использовать как иллюстрации к определенным коммуникативным ситуациям и применять как для чтения, так и в качестве образца для составления обучающимися собственного диалога.

3. Генерация новых версий ранее составленного текста.

Нейросеть может создать упрощенную или усложненную версию исходного текста, что позволит адаптировать один и тот же текст в соответствии с уровнем знаний обучающегося.

4. Генерация вопросов.

ChatGPT может составить вопросы как на определенную тематику, так и на основе заданного текста. Кроме того, сервис дает возможность сгенерировать не только сам вопрос, но и варианты ответов к нему.

5. Создание списка лексики.

Еще одной возможностью ChatGPT-3 является составление списков лексики. Список может представлять собой как тематическую лексику, так и лексику, вычлененную из определенного текста. Возможности нейросети также разрешают моментально перевести полученный список с одного заданного языка на другой. Следует, однако, принимать во внимание тот факт, что переводческие способности ChatGPT-3 не идеальны и в целом похожи на функционал всех привычных онлайн-переводчиков: результат работы над текстом удовлетворителен только в том случае, если он не обременен сложными лексическими, грамматическими и смысловыми конструкциями. Однако, опираясь на сказанное ранее, можно заключить, что нейросеть вполне подходит для составления словарных списков.

Заключение. Искусственный интеллект расширяет возможности образовательного процесса от создания цифрового университета до обучения конкретным дисциплинам.

Искусственный интеллект становится основой для создания новых средств и инструментов обучения, в частности, чат-ботов, которые могут использоваться как тренажеры в системе обучения.

Наиболее популярным и удобным в преподавании иностранного языка в учреждении высшего образования является чат-бот GPT, основанный на языковой модели (GPT-3,5; GPT-4 и т. д.). Данный чат-бот имеет все шансы стать ценным инструментом для обучения английскому языку студентов.

Его можно использовать для отработки разговорных навыков, грамматики, лексики и письма, изучения и использования культурного контекста, а также способствовать развитию умений группового сотрудничества.

С помощью таких технологий, как GPT, обучение английскому языку может стать более доступным и увлекательным.

Однако GPT следует использовать в сочетании с традиционными методами изучения языка, таких как обучение в классе и погружение в языковую среду, и с четкими рекомендациями для студентов.

При использовании ChatGPT в классе важно установить правила и ожидания в отношении поведения учащихся. Следует поощрять студентов использовать ChatGPT как инструмент для обучения, но не полагаться на него как на единственный источник изучения языка.

Преподаватели также должны контролировать взаимодействие учащихся с ChatGPT таким образом, чтобы убедиться в продуктивности его использования студентами, и в том, не приводит ли его применение к подмене понимания изучения языка с помощью искусственного интеллекта использованием возможностей чат-бота с целью повысить успеваемость и избегания процесса формирования собственных языковых умений и навыков.

Список цитируемых источников

1. *Шефиева, Э. Ш.* Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Э. А. Шефиева / Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 10 (78). — С. 84—89.

2. *Гаркуша, Н. С.* Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Н. С. Гаркуша / Профессиональное образование и рынок труда. — 2023. — Т. 11, № 1. — С. 6—23.

3. *Толстель, О. В.* Некоторые применения технологий искусственного интеллекта / О. В. Толстель // Вестник Балтийского федерального

университета им. И. Канта. Серия: Физико-математические и технические науки. — 2005. — № 1—2. — С. 95—106.

4. Hwang, G. J. A review of opportunities and challenges of chatbots in education / G. J. Hwang, C. Y. Chang // Computers & Education. — 2021. — Vol. 161. — P. 1—14.

5. Io, H. N. Chatbots and conversational agents: A bibliometric analysis / H. N. Io, C. B. Lee // IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM). — Singapore, 2017. — P. 215—219.

6. Коробова, А. Н. Использование чат-ботов в качестве дополнительного помощника для абитуриентов РТО / А. Н. Коробова, Н. Д. Чижик // Научная конференция учащихся колледжа: материалы 58-й научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР. — Минск, 2022. — С. 70—73.

7. Сысов, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысов, Е. М. Филатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28, № 1 (202). — С. 66—72.

УДК 378

И. В. Пинюта¹, К. Д. Шкляревская²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹pinyuta@msn.com,
²drabatovickristina@gmail.com*

СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В исследовании анализируются проблемы создания интерактивной образовательной среды для формирования языковой компетенции у учащихся учреждений общего среднего образования. Проведенное исследование выявило различия в создании такой среды студентами-практикантами и опытными учителями иностранного языка. В результате, в статье предлагается методический инструментарий для решения выявленной проблемы. Данная работа способствует популяризации интерактивного обучения, разработке и применению интерактивных методов и технологий обучения.

Ключевые слова: языковая компетенция; интерактивная образовательная среда; структура языковой компетенции; методический инструментарий.

© Пинюта И. В., Шкляревская К. Д., 2025

I. V. Piniuta¹, K. D. Shklyarevskaya²

*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹pinyuta@msn.com, ²drabotovickristina@gmail.com*

CREATION OF AN INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO DEVELOP LINGUISTIC COMPETENCE

The study analyzes the problems of creating an interactive educational environment for the development of students' linguistic competence in general secondary educational institutions. The study revealed the differences in the creation of such an environment by student trainees and experienced foreign language teachers. As a result, the article proposes methodological tools for solving the identified problem. This research contributes to the popularization of interactive learning, the development and application of interactive teaching methods and technologies.

Key words: linguistic competence; interactive educational environment; structure of linguistic competence; methodological tools.

Введение. В соответствии с Концепцией учебного предмета «Иностранный язык», генеральная цель обучения иностранным языкам в Республике Беларусь состоит в формировании учащихся как субъектов межкультурной коммуникации [1, с. 8]. Для успешного межкультурного общения учащимся необходимо научиться взаимодействовать, для чего им важно обладать рядом компетенций, в том числе языковой компетенцией, под которой понимается овладение определенной суммой знаний и соответствующих им навыков и умений, связанных с различными аспектами языка: фонетикой, лексикой и грамматикой [2, с. 6]. Одним из перспективных способов формирования языковой компетенции является использование интерактивной образовательной среды, которая позволяет создавать условия для активного усвоения языкового материала посредством применения разнообразных методов, приёмов, технологий, форм и режимов работы на уроках иностранного языка.

На сегодняшний день проведено множество исследований, которые доказывают эффективность интерактивных методов формирования языковой компетенции [3, с. 90]. Однако, несмотря на

это, согласно нашим наблюдениям на педагогической практике, не все учителя используют интерактивный подход к формированию исследуемой компетенции. Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и анализе способов создания интерактивной образовательной среды для формирования языковой компетенции.

Основная часть. Данное исследование было проведено в учреждении образования «Барановичский государственный университет» в мае 2023 года. На первом этапе, на основании критического анализа научной литературы мы, во-первых, описали компонентный состав языковой компетенции в составе коммуникативной компетенции и, во-вторых, проанализировали понятие «интерактивная образовательная среда».

Мы выявили, что языковая компетенция имеет сложную структуру. По мнению В. В. Сафоновой, языковая компетенция включает в состав следующие компоненты:

1) языковые знания о правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразового единства в изучаемых видах речевых произведений; интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз, сверхфразового единства, дискурса; общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

2) языковые навыки распознавания лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке; декодирования языковых понятий и представлений в речевых произведениях на иностранном языке; образно-схематического представления языковой информации о правилах построения и оформления фраз сверхфразовых единств на иностранном языке; фонетического, лексико-грамматического, интонационно-синтаксического оформления высказываний в соответствии с литературными нормами;

3) языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил (вербальных и образно-схематических) и языковых алгоритмов [4, с. 67].

Для формирования языковой компетенции целесообразно применять эффективные методы обучения. По общепринятой классификации, выделяют следующие методы: активные, интерактивные, индивидуальные, групповые и фронтальные методы обучения.

Для решения задач нашего исследования мы вначале рассмотрели интерактивный метод, который предполагает взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога с кем-либо [5, с. 122]. Другими словами, интерактивные методы ориентированы на широкое взаимодействие учеников с учителем, друг с другом и на преобладающую активность учащихся в процессе обучения. Роль учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Основными компонентами интерактивных уроков являются интерактивные упражнения. Их существенным отличием от традиционных является то, что учащиеся в ходе их выполнения не только закрепляют изученный учебный материал, но и усваивают новые правила, знания в разнообразных режимах работы. Интерактивные методы выступают основой создания интерактивной образовательной среды.

Интерактивная образовательная среда — это среда, способствующая созданию условий для диалога как одной форм познания [6, с. 65]. Среди интерактивных форм обучения выделяют дискуссию, компьютерные симуляции, кейс-технологии, мозговой штурм и проект.

Второй этап работы заключался в выявлении сущностных характеристик интерактивной образовательной среды, которые мы видим, как: а) постановку задач урока, ориентированных на создание интерактивной образовательной среды; б) применение интерактивных технологий и методов обучения; в) использование различных форм взаимодействия учащихся на уроке.

Третий этап исследования носил практический характер. В качестве эмпирического метода исследования выступил компаративный анализ планов-конспектов уроков иностранного языка, подготовленных студентами-практикантами специальности 1-21 06 01 Современные иностранные языки (по направлениям), проходившими производственную (преддипломную) практику в 2022—2023 учебном году в учреждениях общего среднего образования в качестве учителя иностранных языков, а также планы-конспекты уроков английского языка опытных учителей, работающих в учреждениях общего среднего образования города Барановичи.

Для проведения анализа планов-конспектов уроков с целью выявления условий создания интерактивной образовательной среды для формирования языковой компетенции нами был разработан следующий план:

- 1) постановка целей и задач урока, имеющих интерактивный характер;
- 2) планирование заданий на взаимодействие в парах / группах / командах;
- 3) использование вопросно-ответных упражнений;
- 4) применение интерактивных технологий;
- 5) разработка интерактивных игр;
- 6) совместное обсуждение языковых ошибок;
- 7) рефлексия учащимися своей деятельности, обсуждение ее результатов;
- 8) интерактивный характер введения, объяснения новой информации.

В соответствии с данным алгоритмом нами были проанализированы 100 планов-конспектов уроков иностранного языка, подготовленных студентами-практикантами.

На четвертом этапе исследования мы провели анализ 50 планов-конспектов уроков учителей и, наконец, сопоставили полученные результаты (таблица 1).

Анализ полученных результатов свидетельствует, что студенты значительно реже соблюдают следующие условия создания интерактивной образовательной среды (в скобках представлена разница):

- 1) использование интерактивных игр для формирования языковой компетенции (48 %);
- 2) постановка целей и задач интерактивного характера (32 %);
- 3) совместное обсуждение языковых ошибок (30 %).

Причины разногласий, на наш взгляд, заключаются в недостаточно высоком уровне методической подготовки студентов-практикантов по вопросам способов создания интерактивной образовательной среды, необходимой для формирования языковой компетенции.

Т а б л и ц а 1 — Результаты анализа планов-конспектов уроков иностранного языка

| Компоненты анализа плана урока иностранного языка | Студенты (%) | Учителя (%) | Разница (%) |
|--|--------------|-------------|-------------|
| 1) постановка целей и задач интерактивного характера | 8 | 40 | 32 |
| 2) задания на взаимодействие в парах / группах / командах | 64 | 82 | 18 |
| 3) вопросно-ответные упражнения | 78 | 82 | 4 |
| 4) использование интерактивных технологий | 22 | 30 | 8 |
| 5) использование интерактивных игр | 14 | 62 | 48 |
| 6) совместное обсуждение языковых ошибок | 4 | 34 | 30 |
| 7) рефлексия учащимися своей деятельности, обсуждение ее результатов | 44 | 58 | 14 |
| 8) интерактивный характер введения новой информации | 16 | 30 | 14 |

Последний этап данного исследования заключался в разработке соответствующего методического инструментария, который характеризуется, как «система методов, приемов, технологий и материалов, используемых для реализации конкретной методики в определенной области знаний или практики» [7, с. 141]. Преимущества методического инструментария заключаются в том, что помимо научно обоснованной и проверенной на практике теории в нем представлены: а) примеры реализации способов создания интерактивной образовательной среды; б) ресурсы для разработки планов-конспектов уроков. В целом, методический инструментарий представляет собой опору, помогает получить необходимые знания и ресурсы для создания и проведения разнообразных и качественных уроков по формированию языковой компетенции и может помочь студентам-практикантам оценить свои планы-конспекты по представленным критериям.

Мы предлагаем для формирования языковой компетенции в условиях интерактивной образовательной среды обращать внимание:

1) на постановку целей и задач интерактивного характера, направленных на усвоение компонентов языковой компетенции (например, усвоить правила языкового оформления фраз в парной работе);

2) на разработку заданий на совместное обсуждение языковых явлений (например, в режиме «пара — группа из четырех человек» обсудите способы выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках);

3) на применение интерактивных технологий (например, развивать языковые способности к лингвистическому наблюдению в ходе компьютерной игры “Quizlet”);

4) на создание интерактивных игр с целью усвоения значений, функций и языковых форм (например, языковая игра “Hangman”, сравнение мнений, дебаты, дискуссия, интервью по лингвистической тематике);

5) на совместное обсуждение языковых ошибок учащихся на уроках иностранного языка на этапе рефлексии (например, учитель может задать вопрос, какие языковые ошибки допущены Вами и другими учениками в ролевой игре).

Предложенный нами пример методического инструментария, который может быть дополнен иными компонентами в других дидактических условиях, способен помочь студентам — будущим учителям иностранного языка — улучшить навыки преподавания учебного предмета, предоставляя им необходимые знания и ресурсы для создания эффективных разработок и проведения успешных уроков.

Заключение. Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Теоретической основой данной работы послужил компетентностный подход к обучению иностранного языка. По мнению В. В. Сафоновой, языковая компетенция имеет следующие структурные компоненты: языковые знания, языковые навыки и языковые способности.

2. Для формирования языковой компетенции целесообразно создавать интерактивную образовательную среду. Ее сущностные

характеристики включают постановку целей и задач урока интерактивного характера, использование интерактивных методов и технологий обучения и применение разнообразных режимов взаимодействия участников образовательного процесса.

3. Для анализа качества создания интерактивной образовательной среды целесообразно рассматривать: а) характер целей и задач урока; б) задания на коллективное взаимодействие, в том числе вопросно-ответные упражнения; в) методику использования интерактивных технологий и игр; г) качество обсуждения на этапе рефлексии языковых ошибок, допущенных учащимися, результатов их учебно-познавательной и коммуникативной деятельности и др.

4. Результаты эмпирического исследования указывают, что в университете необходимо уделять больше внимания на подготовку студентов к формированию языковой компетенции у учащихся в учреждениях общего среднего образования. Для этого целесообразно воспользоваться методическим инструментарием для формирования языковой компетенции в интерактивной образовательной среде.

Результаты данного исследования могут стать полезным вкладом в популяризацию интерактивного обучения иностранному языку и помочь студентам, будущим учителям иностранного языка, в разработке и применении интерактивных методов и технологий обучения. Перспективой исследования выступает анализ условий создания интерактивной образовательной среды для формирования отдельных компонентов языковой компетенции.

Список цитируемых источников

1. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. М. Бабинская, Н. В. Демченко // *Замеж. мовы ў Рэсп. Беларусь*. — 2015. — № 4. — С. 3—12.
2. *Тарева, Е. Г.* Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки» / Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова // *Иностранные языки в школе*. — 2018. — № 4. — С. 2—8.
3. *Бредихина, И. А.* Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие / И. А. Бредихина. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. — 104 с.

4. Сафонова, В. В. Лингвистика и межкультурная коммуникация / В. В. Сафонова // Теория и практика обучения иностранным языкам. — 2018. — № 2. — С. 65—72.

5. Исроилова, С. М. Понимание «интерактивность» и «интерактивное обучение» в образовательной среде / С. М. Исроилова // Вопросы науки и образования. — 2018. — № 3 (15). — С. 122—124.

6. Шевченко, Н. Н. Организация интерактивной среды вуза как императив современного профессионального образования / Н. Н. Шевченко, В. И. Шевченко // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 2 (127). — С. 64—69.

7. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Рус. яз. — 2018. — С. 496.

УДК 372.881.111.1

А. В. Прадун¹, Р. Э. Месникович²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹yutanaP@yandex.ru,
²renatamesnikovich@mail.ru*

ГРАФИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАТОРЫ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Авторы рассматривают графические организаторы как средство когнитивной визуализации, позволяющее оптимизировать профессиональную деятельность преподавателей иностранного языка по формированию речевых лексических навыков обучающихся. В статье представлен пример авторского комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов», а также рекомендации по применению сайта “WordArt” для создания облаков слов.

Ключевые слова: когнитивная визуализация; графический организатор; интернет-технология «облако слов»; сайт “WordArt”; комплекс упражнений.

A. V. Pradun¹, R. E. Mesnikovich²

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹yutanaP@yandex.ru, ²renatamesnikovich@mail.ru*

GRAPHIC ORGANIZERS AS A MEANS OF OPTIMIZING PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY TO LEARNERS

The authors consider graphic organizers as a means of cognitive visualization, which leads to optimizing foreign language teachers' professional activity on acquiring learners' lexical speech habits. The article adduces an example of the author's set of tasks for teaching learners lexical aspect of speaking using Internet technology “word cloud” along with recommendations for implementing site “WordArt” to create word clouds.

Key words: cognitive visualization; graphic organizer; Internet technology “word cloud”; site “WordArt”; set of tasks.

Введение. Визуализация является ключевым направлением повышения эффективности процесса формирования речевых навыков и умений в рамках иноязычного образования. При этом одним из средств визуализации учебного материала с целью оптимизации профессиональной деятельности преподавателя может выступить использование графических организаторов на основе интернет-технологий, например, таких как облако тегов (или облако слов), позволяющих наглядно представить функциональные и формальные стороны языковых единиц. Следовательно, применение облака слов в качестве опоры адекватно задачам этапа формирования операционного уровня (навыки как основа умения) в процессе овладения иноязычной монологической речью и вызывает необходимость дальнейшей разработки методических аспектов визуализации и использования интернет-технологии «облако слов» в процессе обучения учащихся иноязычной лексике. Все изложенное выше обуславливает *актуальность* настоящего исследования.

Основная *цель* исследования заключалась в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов», достижение которой осуществлялось

посредством следующих *методов*: критический анализ научно-методической литературы, анкетирование, анализ сайтов для создания облаков слов.

Основная часть. В отличие от понятия «наглядность» суть когнитивной визуализации заключается в смещении акцента с иллюстративной функции в обучении на развитие познавательных способностей и критического мышления [1, с. 82]. Наличие у обучающегося данных характеристик является неотъемлемым условием успешности процесса овладения иноязычными лексическими единицами.

Иначе говоря, когнитивная визуализация — явление более сложное, так как представляет собой не просто обращение к иллюстрации предмета обучения, но и последующее его преобразование, переосмысление [1, с. 81].

Важно понимать, что информационная наполненность учебного процесса подразумевает специальную подготовку учебного материала перед его представлением учащимся. Необходимо представление знаний и информации в «сжатом» виде. П. М. Эрдниев утверждает, «что наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном» [цит. по 2, с. 248].

В связи с этим, особое значение приобретают принципы системного квантования и когнитивной визуализации, отражающие специфику визуализации в образовательном процессе.

Принцип системного квантования основывается на положении о том, что всевозможные типы моделей представления знаний в сжатом компактном виде соответствуют свойству человека мыслить образами. Согласно данному принципу, учебный материал, расположенный компактно в определенной системе, лучше воспринимается, а выделение в нем смысловых опорных пунктов способствует эффективному запоминанию [2, с. 249].

Принцип когнитивной визуализации вытекает из психологических закономерностей, в соответствии с которыми эффективность усвоения информации и знаний повышается, если в обучении используются когнитивные графические учебные элементы (выполняющие не только иллюстративную, но и когнитивную

функцию). Это приводит к тому, что к процессу усвоения подключается «образное» правое полушарие. В то же время, «опоры» (рисунки, схемы, модели), компактно иллюстрирующие содержание, способствуют системности знаний. По мнению З. И. Калмыковой, абстрактный учебный материал, прежде всего, требует конкретизации, и этой цели соответствуют различные виды наглядности — от предметной, до весьма абстрактной, условно-знаковой. «При восприятии наглядного материала человек может охватить единым взглядом все компоненты, входящие в целое, проследить возможные связи между ними, произвести категоризацию по степени значимости, общности, что служит основой не только для более глубокого понимания сущности новой информации, но и для ее перевода в долговременную память» [цит. по 2, с. 249].

Итак, когнитивная визуализация «по определению схожа с принципом наглядности в обучении, но обладает преимуществом, являясь не только иллюстрацией, но и способом познания и развития мышления, не столько средством обучения, сколько его продуктом» [1, с. 83—84].

Одним из средств реализации когнитивной визуализации в профессиональной деятельности по обучению иностранному языку выступают графические организаторы.

Графические организаторы — это «образное представление различных мыслительных процессов» [3], иначе говоря, — «визуальное представление информации, связей, мыслительных процессов и т. п.» [4]. «Графические организаторы также могут именоваться как понятийные карты, когнитивные организаторы, концептуальные диаграммы. Они позволяют визуализировать учебный материал, что является особенно важным при работе с большим объемом информации в условиях лимита времени. <...> Согласно проведенным исследованиям, использование графических организаторов является еще более действенным в сочетании с навыками мышления и совместным групповым обучением» [5, с. 41—42]. При этом «большинство из них может использоваться для решения различных учебных задач при активном усвоении новой информации, что позволяет считать их гибким инструментом систематизации и структурирования информации»

[5, с. 42]. Кроме того, целесообразно применять различные виды графических организаторов в процессе обучения ИЯ «на разных стадиях работы с новым материалом (до, во время, после), в зависимости от типа информации и конкретной задачи ее структурирования» [5, с. 42].

К наиболее распространенным видам графических организаторов можно отнести следующие: 1) сети (например, ментальная карта, карта понятий, кластер); 2) фигуры (диаграмма Венна, круги Эйлера); 3) таблицы (матрица сравнения, матрица принятия решений и др.); 4) деревья (иерархическая диаграмма, фишбоун и пр.); 5) цепи; 6) комбинированные [4]. При этом облако слов можно отнести к первой разновидности.

Необходимо отметить, что для создания облаков слов доступен ряд онлайн-сервисов, каждый из которых предлагает различный набор функций, упрощающих процессы создания и настройки облака слов. На основании проведенного анкетирования на первом месте по применению оказался сайт *WordArt* [6, с. 276]. В рамках анализа наиболее популярных сайтов для создания облаков слов проведено сравнение функциональных возможностей трех зарубежных платформы (*WordArt*, *WordClouds*, *Word Cloud Generator*) и двух русскоязычных аналогов (*онлайн-сервис «Облако слов»*, *WordsCloud*). Более подробно критерии и ход данного анализа будет представлен в одной из следующих публикаций, однако основной вывод заключался в реализации сайтом *WordArt* всех выделенных критериев, что позволяет рассматривать его в качестве эффективного средства создания облаков слов.

Представим рекомендации по применению сайта *WordArt* для создания облаков слов.

При посещении сайта пользователь встречается с главной страницей, содержащей информацию о преимуществах и функциях ресурса (рисунок 1).

Прежде чем приступить к созданию облака слов, рекомендуется зарегистрироваться на сайте, поскольку сохранение созданных облаков слов доступно только зарегистрированным пользователям. Регистрация проста и занимает небольшое количество времени, требуется лишь электронная почта (рисунок 2).

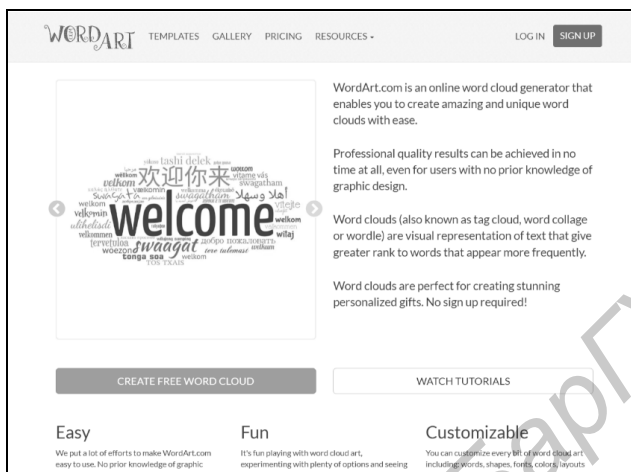


Рисунок 1 — Скриншот главной страницы сайта WordArt

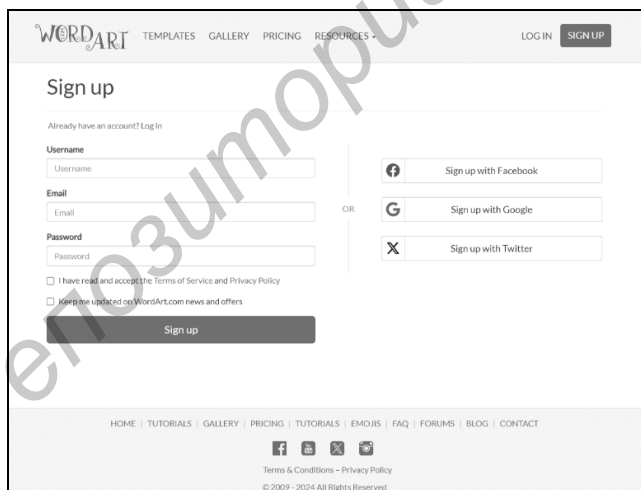


Рисунок 2 — Скриншот страницы регистрации

После регистрации необходимо вернуться на главную страницу и нажать кнопку “Create Free Word Cloud”. Это действие перенаправит пользователя на страницу с многочисленными готовыми

шаблонами для создания облаков слов, однако можно также создать свое облако с нуля, выбрав кнопку “Blank”. Это откроет конструктор облака слов, где слева расположены все настройки для создания облаков, а справа — поле для просмотра получившегося облака (рисунок 3).

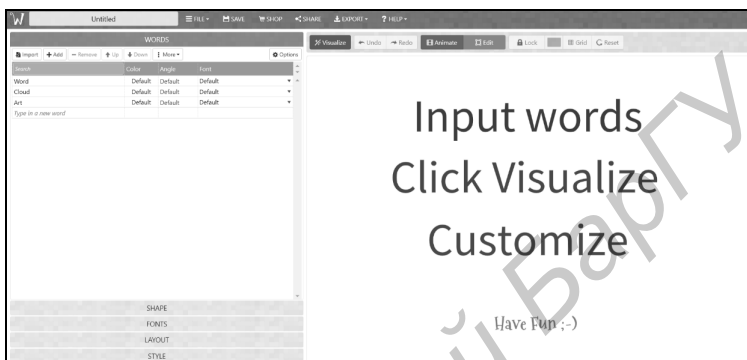


Рисунок 3 — Скриншот страницы конструктора облака слов

Для начала создания облака слов следует ввести слова, которые будут в нем содержаться. Для этого нужно удалить предустановленные слова при помощи кнопки “Remove” и добавить нужное количество полей при помощи кнопки “Add” (рисунок 4).

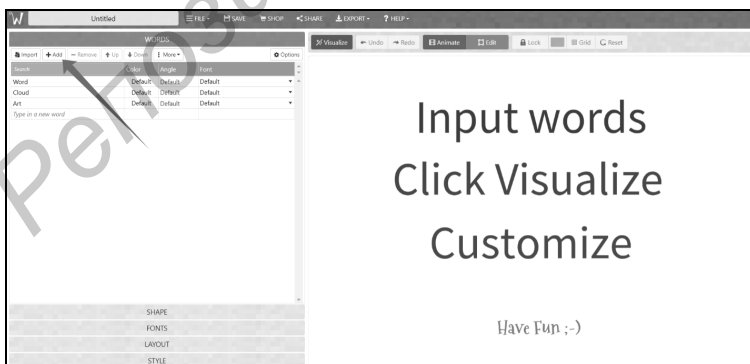


Рисунок 4 — Скриншот страницы ввода слов

После ввода слов рекомендуется выбрать форму облака, нажав на кнопку “Shape”. Здесь представлено множество встроенных шаблонов, однако можно также добавить свои изображения при помощи кнопки “Image” (рисунок 5).



Рисунок 5 — Скриншот страницы выбора формы облака слов

Фотографии, которые послужат в качестве шаблона, можно добавлять как со своего устройства, так и при помощи сети интернет, вставив ссылку на необходимое изображение. Следует упомянуть, что в качестве формы для будущего слова можно также использовать слово либо рамку.

После выбора формы облака рекомендуется перейти во вкладку “Fonts”, где можно выбрать шрифт из списка предложенных или добавить свой.

Затем можно перейти во вкладку “Layout”, где можно расположить слова в облаке, их количество, частоту употребления и направление по своему предпочтению.

После этого можно перейти во вкладку “Style”, где предоставляется возможность изменять цвет слов в облаке, цвет фона, а также яркость/прозрачность шаблона (рисунок 6).

Для просмотра созданного облака слов следует нажать на кнопку “Visualize”, после чего появится готовое облако. При

необходимости его можно отредактировать, передвинув слова или изменив их размер и направление, нажав на кнопку “Edit”, а затем сохранить изменения, нажав на кнопку “Animate” (рисунок 7).

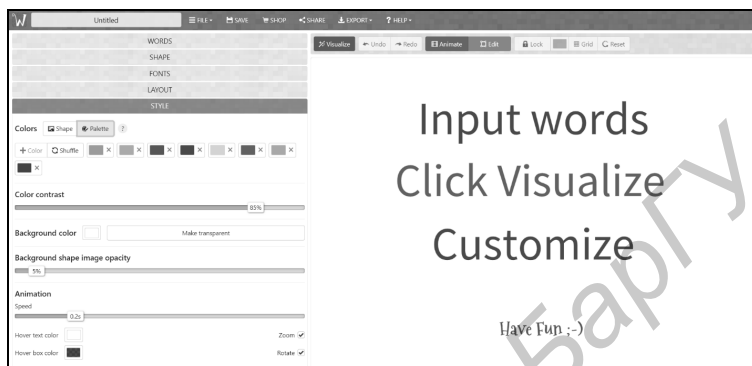


Рисунок 6 — Скриншот страницы выбора стиля оформления облака слов

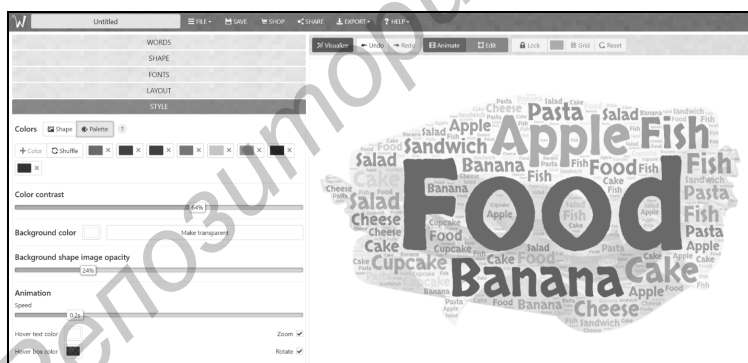


Рисунок 7 — Скриншот страницы просмотра созданного облака слов

Для сохранения облака слов для дальнейшего использования следует нажать кнопки “File” → “Save as”, расположенные в верхней левой части экрана. После этого облако слов успешно сохранится на устройстве и будет доступно для дальнейшего использования.

На основании применения изложенных выше рекомендаций сайт “WordArt” выступил эффективным средством создания облаков слов в рамках реализации основной цели проведенного исследования, которая состояла в разработке комплекса упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке с использованием интернет-технологии «облако слов».

Разработанный комплекс упражнений включает следующие 3 этапа.

1. Этап введения.

На этом этапе новые ЛЕ представлены в контексте, т. е. во фразах, произнесенных учителем. При этом во время произнесения фраз акцент делается на новых словах.

После прослушивания фраз учащимся предлагается посмотреть на два облака слов. На одном облаке слов размещены слова, которые схожи со словами из русского языка или же состоят из двух уже известных им ранее слов, что упрощает их понимание. На втором облаке размещаются слова, которые не имеют никакого сходства ни с русским языком, ни со словами, которые учащиеся уже знают. Для облегчения понимания значений данных ЛЕ вокруг них размещены синонимичные слова (рисунок 8).

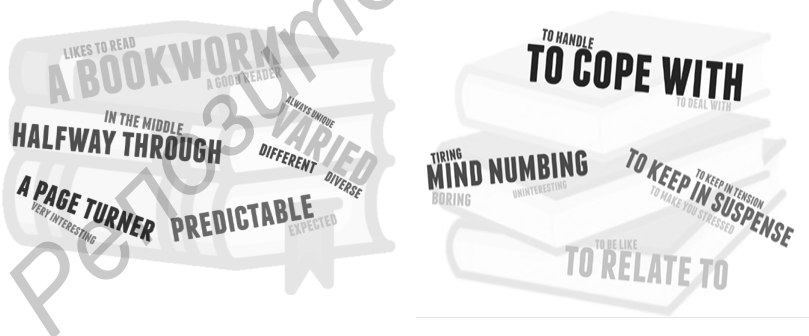


Рисунок 8 — Облака слов для выполнения ознакомительного упражнения

2. Этап тренировки.

С целью фонетической отработки новых ЛЕ применяется имитационное языковое упражнение, предполагающее повторение новых слов за учителем с опорой на облака слов,

использованные на этапе введения: *Repeat the words after the teacher, paying attention to their pronunciation and looking at the word cloud* (рисунок 9).

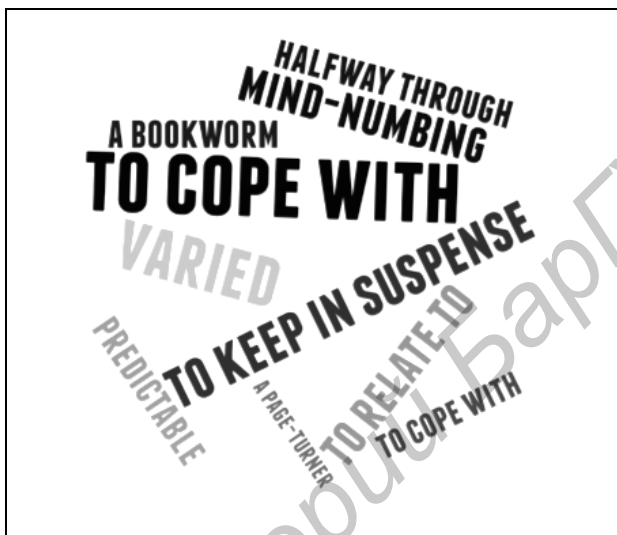


Рисунок 9 — Облако слов для выполнения языкового и условно-речевого имитационного упражнения

В рамках имитационного условно-речевого упражнения учащимся предоставляется возможность смотреть на облако слов со всей необходимой лексикой, при этом они должны согласиться или не согласиться с высказыванием учителя.

Now I want you to say, whether you agree or disagree with the following statements. For example:

- *Detective novels keep you in suspense.*
- *I agree that (I also think that) detective novels keep you in suspense.*
- *Predictable means completely unexpected.*
- *I believe (I'm afraid,) predictable doesn't mean unexpected.*

В ходе проведения одного из подстановочных упражнений учащимся предложено разделить новые слова на те, что имеют

позитивное и негативное значение. Иначе говоря, вписывая слова в подготовленные шаблоны, им необходимо создать свои облака слов, что можно рассматривать как подготовительное дифференцировочное упражнение (рисунок 10).

Divide the words from the box below into positive and negative. Make your own word clouds adding the words to the pictures below.

| | | |
|--------------|---------------------|-----------------|
| predictable | mind-numbing | a page-turner |
| a bookworm | varied | to cope with |
| to relate to | to keep in suspense | halfway through |



Рисунок 10 — Облако слов для выполнения подготовительного дифференцировочного упражнения

После успешного выполнения данного задания в рамках подстановочных упражнений учащимся следует выбрать одну ЛЕ из облака слов и дополнить фразу, исходя из контекста предложения (рисунок 11).

Complete the following ideas, using words from the word cloud below. For example:

- *I find this book too boring to read, it's really*
- *I find this book too boring to read, it's really mind-numbing.*

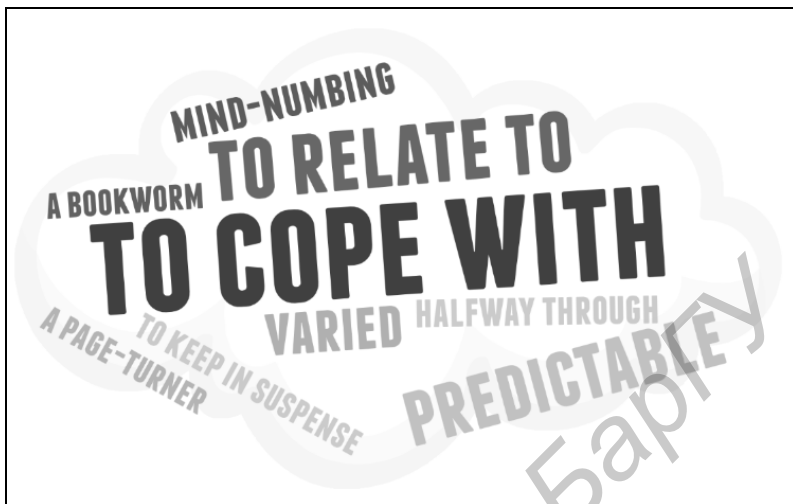


Рисунок 11 — Облако слов для выполнения условно-речевого подстановочного упражнения

Для отработки операции по сочетанию новой лексики в трансформационных упражнениях учащимся предлагается выполнить задание, где они должны создать высказывание из ЛЕ, находящихся в разных облаках слов. В одном из них находятся литературные жанры, а в другом — их описания (рисунок 12).

Name some characteristics of the literary genres, using the word clouds below. For example: Fairy tales describe imaginary events.

Еще одной разновидностью трансформационного упражнения может выступать следующее: учащимся необходимо сказать, что они знают о чтении и литературе, составляя фразы из ЛЕ (новых и усвоенных, в т. ч. лишних для данной ситуации), находящихся в трех отдельных частях облака слов (рисунок 12).

Now, say what you know about reading and literature, using the following word clouds. For example: Books are varied enough to read.

Следует отметить, что в приведенные выше примеры трансформационных упражнений являются в строгом смысле подстановочно-трансформационными.



Рисунок 12 — Облака слов для выполнения условно-речевых подстановочно-трансформационных упражнений

Кроме того, в трансформационных упражнениях обучающиеся могут перефразировать высказывания посредством новых ЛЕ, размещенных в облаке слов, соотнося их с синонимами, содержащимися в предложениях (рисунок 13).

Say the same idea in another way using synonyms for the underlined words from the word cloud. For example:

- *Fairy tales make it easier for me to deal with real life problems.*
- *Fairy tales make it easier for me to cope with real life problems.*

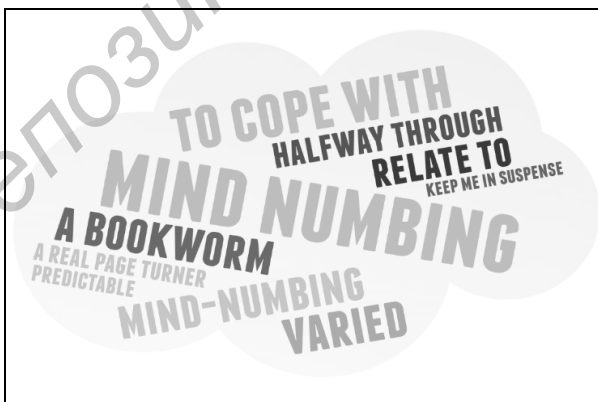


Рисунок 13 — Облако слов для выполнения условно-речевого трансформационного упражнения

3. Этап применения.

На данном этапе учащимся предъявляется облако слов, где описываются 3 типа читателя. В центре каждой из трех частей облака крупным шрифтом указано название типа. Вокруг него, более мелким шрифтом, представлена новая лексика, которая соотносится с данным типом читателя. На основе облака слов обучающимся необходимо создать монологическое высказывание об одном из типов читателя (рисунок 14).

Describe one of the following three types of readers. If you need, use the word cloud below to imagine these types.



Рисунок 14 — Облако слов для выполнения условно-речевого репродуктивного упражнения

Заключение. Разработанный комплекс упражнений для обучения учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке включает 3 основных этапа: введение (ознакомительные беспереводные упражнения); тренировка (имитационные (языковые и условно-речевые упражнения), подстановочные (предваряемые подготовительным дифференцировочным упражнением), подстановочно-трансформационные и трансформационные условно-

речевые упражнения); применение (репродуктивные условно-речевые упражнения, речевые упражнения в монологической речи). При этом графические организаторы в форме облака слов, созданные с использованием сайта “WordArt” выступили эффективным средством оптимизации профессиональной деятельности преподавателя в процессе овладения иноязычной лексикой.

Список цитируемых источников

1. Сырина, Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т. А. Сырина // Вестник ТПУ. — 2016. — № 7 (172). — С. 81—85. — URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/2016_7.pdf (дата обращения: 17.01.2018).
2. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудачина. — URL: https://mck72.ru/files/4592/5.4.Инновационные_обучающие_технологии_в_проф.подготовке_специалистов.pdf (дата обращения: 28.02.2024).
3. От образа к схеме и модели: графические организаторы информации в помощь учащимся и педагогам. Семинар // Точка ПСИ. — URL: <http://tochkapsy.ru/1876> (дата обращения: 22.01.2018).
4. Мукосеева, Ю. Б. Графические организаторы информации как эффективное средство формирования УУД / Ю. Б. Мукосеева // PPT онлайн. — URL: <https://ppt-online.org/27524> (дата обращения: 22.01.2018).
5. Звягинцева, Т. В. Графические организаторы как инструмент структурирования информации и формирования универсальных учебных действий обучаемых / Т. В. Звягинцева, М. М. Нигматуллина // Актуальные вопросы методики обучения иностранным языкам: опыт, стратегии, перспективы : сб. ст. и материалов межвуз. науч.-практ. конф. / редкол.: З. Н. Никитенко [и др.]. — Сургут, 2015. — Вып. 13. — С. 39—45.
6. Месникович, Р. Э. Методический потенциал интернет-технологии «облако слов» в обучении учащихся лексической стороне говорения на иностранном языке / Р. Э. Месникович, А. В. Прадун // Наука — практике : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 19 мая 2023 г. : в 2 ч. / редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2023. — Ч. 2. — С. 275—277.

Я. В. Слука

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, yanasluka@yandex.ru*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЛЕКСНОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье представлена методика определения уровня сформированности комплексной грамотности у будущих учителей иностранного языка. Исследование проведено в учреждении образования «Барановичский государственный университет» и включает анализ самооценки студентов, а также использование таксономии Блума для оценки уровня грамотности. Результаты исследования позволяют выявить области совершенствования методики формирования комплексной грамотности и подчеркивают важность применения личностно-ориентированного подхода для достижения лучших результатов.

Ключевые слова: комплексная грамотность; методика оценки; уровень сформированности; будущие учителя иностранного языка; самооценка студентов.

Y. V. Sluka

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, yanasluka@yandex.ru*

DETERMINING THE LEVEL OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS’ MULTILITERACIES

The article presents a methodology for determining the level of future foreign language teachers’ multiliteracies. The study was conducted at Baranovichi State University and includes an analysis of students’ self-assessment, the use of Bloom’s taxonomy to assess literacy levels. The results of the study allow us to identify the areas for improvement in the development of multiliteracies and emphasize the importance of personalized approach to achieve better results.

Key words: multiliteracies; assessment methodology; level of education; future foreign language teachers; students’ self-assessment.

Введение. В современном обществе, в котором уровень глобализации и цифровизации постоянно растет, комплексная грамотность становится важным фактором для успешного функционирования и развития личности. Комплексная грамотность включает цифровую, функциональную, коммуникативную, критическую и другие виды грамотности.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в нем предлагается методика оценки уровня сформированности комплексной грамотности у будущих учителей иностранного языка. Это способствует формированию квалифицированных специалистов, которые обладают базовыми навыками, необходимыми в цифровом обществе.

Проблема, которую следует решить в данном исследовании, состоит в определении параметров, критериев оценки и уровней комплексной грамотности у преподавателей английского языка. Существующие исследования фокусируются на отдельных аспектах грамотности, но редко рассматривают их в комплексе. Наше исследование направлено на заполнение этого пробела и обеспечение более эффективного обучения студентов университета.

Целью исследования выступает разработка методики оценки уровня комплексной грамотности у студентов, будущих учителей иностранного языка. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Выявить компоненты комплексной грамотности.
2. Разработать методику оценки уровня комплексной грамотности: шкалу оценки (критерии и параметры) и контрольные задания.
3. Оценить уровень комплексной грамотности у студентов университета.

Методология исследования. На современном этапе нет единого определения грамотности. Словарь трактует данное понятие, как «умение читать и писать» [1]. В новом словаре методических терминов и понятий указано, что грамотность — это определенная степень владения человеком навыками и умениями чтения и письма в соответствии с нормами родного (изучаемого) языка. Один из основных показателей социокультурного развития человека [2]. Ряд авторов считает, что грамотность — это процесс понимания, использования, осмысления письменных текстов и взаимодействия с ними

для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала, а также для участия в жизни общества [3]. Согласно этим определениям, мы можем выделить, что грамотность — это способность использовать знания, применять их на практике.

Термин «комплексная грамотность» возник в результате работы группы ученых и педагогов, которые в 1996 году опубликовали статью «Педагогика комплексной грамотности: проектирование социального будущего». Авторы утверждали, что традиционные представления о грамотности необходимо расширить, включив в них многочисленные формы коммуникации и осмысления в современных разнообразных обществах [4]. З. Субхан определял комплексную грамотность как необходимые знания и навыки для отправки и интерпретации сообщений с помощью множества средств массовой информации и способов в быстро меняющихся местных и глобальных контекстах, а также для согласования значений в рамках существующих социальных практик. Другими словами, комплексная грамотность предполагает способность придавать смысл множеству текстов с помощью разнообразных ресурсов [5].

Для выявления значимости различных компонентов комплексной грамотности нами было проведено анкетирование среди учителей иностранного языка в учреждениях общего среднего образования в Республике Беларусь. В данном опросе принял участие 21 человек. По результатам анкетирования, мы выявили наиболее важные компоненты комплексной грамотности в современных условиях. Это цифровая (42,9 %), функциональная (38,1 %), коммуникативная (57,1 %) и критическая (71,4 %) виды грамотности (рисунок 1).

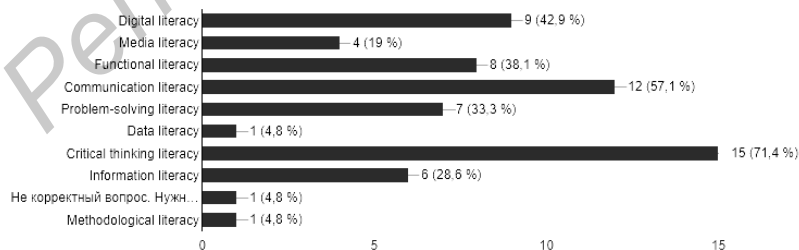


Рисунок 1 — Виды грамотности учителей иностранного языка в XXI веке

Для исследования уровня комплексной грамотности будущих преподавателей иностранного языка был выбран метод оценки комплексной грамотности, основанный на комбинации различных инструментов.

Во-первых, для оценивания уровня комплексной грамотности студентов, мы создали шкалу оценки, в которой критериями выступают цифровая, коммуникативная, критическая и функциональная грамотность учителя иностранного языка. Параметры оценки представляют собой уровни знания, понимания и применения (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Шкала оценки уровня сформированности комплексной грамотности

| Критерий | Знание | Понимание | Применение |
|-----------------------------|---|--|--|
| Цифровая грамотность | Демонстрирует четкое понимание и осведомленность о цифровых инструментах, технологиях и их актуальности в различных контекстах | Демонстрирует всесторонние знания и понимание цифровых инструментов, технологий и их эффективного и ответственного использования | Эффективно и целенаправленно применяет цифровые инструменты и технологии в широком спектре задач и видов деятельности, демонстрируя независимость и креативность |
| Коммуникативная грамотность | Демонстрирует понимание важности навыков эффективного общения; показывает осведомленность о влиянии общения на отношения и результаты | Понимает ключевые принципы коммуникации, такие как активное слушание, ясность; может объяснить роль обратной связи и ее важность в эффективном общении | Применяет методы активного слушания для демонстрации вовлеченности и понимания; использует соответствующие стратегии коммуникации для различных контекстов и аудиторий |

Окончание табл. 1

| Критерий | Знание | Понимание | Применение |
|----------------------------|--|---|--|
| Критическая грамотность | Признает необходимость задавать вопросы и анализировать тексты, средства массовой информации и источники информации | Демонстрирует владение навыками критического мышления, такими как анализ, оценка и интерпретация информации. | Применяет навыки критической грамотности для анализа. |
| Функциональная грамотность | Демонстрирует глубокое и тонкое понимание функциональной грамотности, последовательно демонстрируя ее интеграцию в свою учебную практику | Обладает выдающимся уровнем знаний в области функциональной грамотности, демонстрируя глубокое понимание новейших исследований, инновационных практик и педагогических подходов | Демонстрирует образцовое применение стратегий функциональной грамотности в своем учебном процессе, содержательные задания по чтению, письму, аудированию и устной речи |

Во-вторых, для решения задач исследования мы создали задания в соответствии с таксономией образовательных целей Блума. Данная таксономия — это система учебных целей, классифицированных по принципу от простого к сложному. Она включает шесть уровней: 1) знание (память): умение запомнить и воспроизвести информацию; 2) понимание: умение объяснить и интерпретировать информацию; 3) применение: умение использовать знания и навыки в новых ситуациях или для решения задач; 4) анализ: умение разложить информацию на составляющие части и выявить их отношения; 5) синтез: умение объединять, составлять и создавать новое на основе полученных знаний; 6) оценка: умение оценивать и анализировать работу или результаты на основе критериев. На практике таксономия Блума служит своеобразным навигатором: с ее помощью педагогам и методистам удобно планировать как отдельные занятия, так

и целые программы, находить нужные задачи и инструменты оценивания на различных этапах обучения [6].

В нашем исследовании задания позволяют оценить уровень сформированности комплексной грамотности трех уровней — уровень запоминания, понимания и применения. Для проведения предэкспериментального среза была отобрана экспериментальная группа в количестве 9 человек, студентов IV курса специальности 6-05-0231-01 «Современные иностранные языки», будущих преподавателей иностранного языка, учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Первая категория заданий направлена на выявление уровня осведомленности, то есть представлений о способе использования цифровых технологий; вторая категория заданий была направлена на определение уровня знаний, задача испытуемых заключалась в том, чтобы привести конкретные примеры из методики преподавания иностранных языков; третья категория — это задания на применение, создания оригинального упражнения на основе знаний.

Процедура сбора данных включала задания открытого (для самооценки) и закрытого (для внешней оценки) типов. Для измерения уровня самооценки студентов за основу была взята пятибальная шкала Лайкерта, в которой варианты ответа представлены в виде утверждений «полностью не согласен», «в какой-то мере не согласен», «не знаю», «в какой-то мере согласен», «полностью согласен». Данные задания включали три вопроса.

1. Я знаю, как преподаватель иностранного языка использует цифровые технологии в учебном процессе при создании заданий по аудированию, говорению, чтению и письму.

2. Я понимаю, как выбирать и применять задания с использованием технологий, чтобы адаптировать обучение и оценку к различным потребностям студентов.

3. Я могу использовать иностранный язык для создания заданий с использованием цифровых технологий, которые способствует развитию критического мышления.

Для измерения уровня сформированности комплексной грамотности были разработаны также задания открытого типа, в которых необходимо было привести примеры из педагогической деятельности. Представим примеры заданий.

1. Пожалуйста, приведите пример способа использования цифровых технологий для создания заданий.

2. Пожалуйста, предоставьте пример заданий с использованием технологий:

а) для студента, у которого низкий уровень владения иностранным языком;

б) для студента, у которого высокий уровень владения иностранным языком.

3. Пожалуйста, предложите интересное задание с использованием цифровых технологий, которые способствуют развитию критического мышления при обучении иностранному языку.

В результате мы получили следующие результаты. Самооценка сформированности комплексной грамотности составила 72,6 %. Однако анализ качества выполнения заданий открытого типа позволил выявить завышенный уровень самооценки, поскольку реальный уровень сформированности комплексной грамотности составил 37,3 %.

Исходя из результатов, мы видим, что большинство студентов имеют представление о способах использования цифровых технологий в преподавании иностранного языка, однако часть студентов не может привести конкретные примеры. Все студенты имеют затруднения с созданием собственного задания.

Полученные результаты позволяют выделить области улучшения методики формирования комплексной грамотности, а также подчеркивают важность индивидуального подхода для достижения оптимальных результатов.

Заключение. Для оценки уровня сформированности комплексной грамотности учителя иностранного языка в качестве критериев целесообразно использовать такие виды грамотности, как цифровая, коммуникативная, критическая и функциональная грамотность. Параметрами оценки могут выступать уровни знания, понимания и применения. Для разработки контрольных заданий целесообразно использовать таксономию Блума. Наше исследование позволило выявить завышенный уровень самооценки студентов и относительно невысокий уровень ее сформированности по всем критериям. Полученные результаты

свидетельствуют о необходимости совершенствования методики формирования комплексной грамотности на основе личностно-ориентированного подхода. Перспективой исследования является разработка комплекса упражнений на формирование комплексной грамотности.

Список цитируемых источников

1. Literacy // Collins Dictionary. — URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/literacy> (date of access: 03.03.2024).
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : Изд-во ИКАР, 2009. — 448 с.
3. *Cauzen, C. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* / C. Cauzen. — URL: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures (date of access: 03.03.2024).
4. *Bueckle, A. Data visualization literacy: Definitions, conceptual frameworks, exercises, and assessments* / A. Bueckle // Proceedings of the National Academy of Sciences. — URL: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1807180116> (date of access: 03.03.2024).
5. *Subhan, Z. Translanguaging and Multiliteracies in the English to Speakers of Other Languages (ESOL) Classroom* / Z. Subhan // English Teaching. — 2022. — Vol. 77. — No. 1. — P. 3—24. — URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1366110.pdf> (date of access: 03.03.2024).
6. *Султанова, Г. С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов* / Г. С. Султанова // Высшее образование сегодня. — 2019. — № 1. — С. 14—19.

Н. Н. Старостина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный технический университет», Ульяновск, Российская Федерация, natali_k86@bk.ru

РАЗВИТИЕ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Данная статья освещает проблему развития «гибких навыков» студентов в ходе обучения в вузе. Исследуемая проблема активно обсуждается в научно-педагогических кругах с позиции методики развития «гибких навыков», педагогических условий, необходимых для развития этих навыков и уместности введения специальных элективных курсов по развитию «гибких навыков». Авторы статьи задаются вопросом о возможности развития «гибких навыков» студентов-лингвистов в ходе обучения в вузе. Анализ научной литературы по изучаемой проблематике позволяет спроектировать и в последующем осуществить опытно-практическую работу по развитию «гибких навыков» студентов-лингвистов в ходе преподавания дисциплины «Практический курс иностранного языка».

Ключевые слова: «гибкие навыки»; студенты-лингвисты; критическое мышление; эмоциональный интеллект; коммуникативные навыки.

N. N. Starostina

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Technical University", Ulyanovsk, the Russian Federation, natali_k86@bk.ru

STUDENTS-LINGUISTS' "SOFT SKILLS" DEVELOPMENT IN THE COURSE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

This article highlights the problem of developing students' "soft skills" during university studies. The problem under study is actively discussed in scientific and pedagogical circles from the point of view of the methodology for the development of "soft skills", the pedagogical conditions necessary for the development of these skills and the appropriateness of introducing special elective courses for the development of "soft skills". The authors of the article ask about the possibility of developing the "soft

skills” of students-linguists during their studies at the university. The analysis of the scientific literature on the studied problems allows us to design and subsequently carry out experimental and practical work on the development of “soft skills” of students-linguists during the teaching of the discipline “Practical course of foreign language”.

Key words: “soft skills”; students-linguists; critical thinking; emotional intelligence; communication skills.

Введение. Современное профессиональное образование предполагает подготовку высококвалифицированного профессионала готового к решению разного рода профессиональных задач. Требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования также актуализируют данную проблематику, направленную на развитие у студентов универсальных компетенций, позволяющих стать многозадачным профессионалом, способным справляться с различными профессиональными ситуациями.

Основная часть. К такому роду универсальных компетенций можно отнести «гибкие навыки», такие как критическое мышление, эмоциональный интеллект, коммуникативность, креативность, способность работать в коллективе и самоорганизованность. Несомненно, данные навыки будут полезны в профессиональной деятельности, однако, остается под вопросом как развивать эти навыки в ходе получения профессионального образования в вузе.

Многие ученые изучают проблему развития «гибких навыков» студентов в процессе обучения в вузе. Исследователи задаются вопросами о том, при помощи каких методов формировать данные навыки, в рамках преподавания какой дисциплины развивать гибкие навыки и задумываются о том, стоит ли вводить отдельную элективную дисциплину, в ходе которой будет организован этот процесс.

Ю. С. Ласунова и С. В. Никитина предполагают, что развитие «гибких навыков» студентов возможно в ходе участия студентов в научно-исследовательской деятельности вуза. Важным условием процесса организации такой учебно-исследовательской деятельности студентов должно происходить при специально созданных условиях, характерными особенностями которых является наличие интерактивности и проблемной ситуации, а формами работы

со студентами в рамках заданных условий могут выступать деловая игра и проектная деятельность. По мнению авторов, такие формы учебной деятельности могут способствовать формированию надпрофессиональных («гибких») навыков в процессе обучения любой дисциплине, преподаваемой в вузе [1].

М. В. Тимошкина, Н. Г. Айварова исследуют эффективность использования индивидуального образовательного маршрута по формированию «гибких навыков» в условиях высшего образования. Авторы рассматривают понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория» в сравнении друг с другом и приходят к выводу о том, что «индивидуальная образовательная траектория» обладает более широким значением и предполагает несколько направлений реализации, а «индивидуальный образовательный маршрут» является детализированным инструментом достижения цели, в связи с чем авторы останавливаются на выборе термина «индивидуальный образовательный маршрут» в ходе своего исследования по формированию «гибких навыков» студентов в процессе обучения в вузе. Исследователи полагают, что благодаря индивидуальному образовательному маршруту можно отследить динамику развития семи ключевых «гибких навыков» и простимулировать развитие тех навыков, которые демонстрируют низкий уровень развития [2, с. 470].

А. В. Хижная, Н. В. Быстрова, Е. К. Шарыгина также пишут о необходимости развития «гибких навыков» в процессе обучения в вузе для успешной карьеры выпускников. Авторы полагают, что формирование «гибких навыков» в ходе профессионального обучения в вузе позволит привлечь внимание студентов к роли личностных, межличностных, профессиональных способностей для осуществления эффективной трудовой деятельности и успешного карьерного роста. Формирование «гибких навыков», по мнению авторов, должно происходить не только при изучении общепрофессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов, совместно с формированием общих и профессиональных компетенций, но и при изучении дисциплин общеобразовательного цикла [3, с. 265].

Опираясь на идею Ю. М. Давлетшиной, И. А. Ивониной, О. Л. Чулановой, которые полагают, что «гибким навыкам» свойственно развитие в профессиональной деятельности, и также на точку зрения Б. А. Усковой, М. В. Фоминых и др., которые рассматривают интерактивный метод как наиболее эффективный для развития «гибких навыков», таких как навыки коммуникации и межличностного общения, навыки планирования и управления временем, лидерство и командная работа, критическое мышление и способность решать проблемы, можно заключить, что развитие гибких навыков студентов-лингвистов возможно в ходе практической деятельности направленной на решение профессионально-ориентированных задач с использованием интерактивного коммуникативного метода в процессе преподавания общепрофессиональной дисциплины «Практический курс иностранного языка» [4, с. 5; 5, с. 90].

Профессиональная деятельность будущих лингвистов заключается в умении вести деловую коммуникацию на иностранном языке, как устную, так и письменную, что предполагает, во-первых, профессиональное владение иностранным языком, и, во-вторых, умение аргументированно изложить свою точку зрения, выслушать противоположную точку зрения, адекватно оппонировать при необходимости, проявить смекалку при решении проблемных ситуаций и т. д. Соответственно, развитие этих навыков возможно в ходе преподавания дисциплины «Практический курс иностранного языка» с использованием интерактивного коммуникативного метода, который заключается в участии студентов в организованной устной коммуникативной деятельности, направленной на решение профессионально-ориентированных проблемных ситуаций.

Опытная работа по развитию «гибких навыков» студентов-лингвистов, обучающихся на третьем курсе гуманитарного факультета кафедры «Прикладная лингвистика» УлГТУ по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, осуществлялась в ходе преподавания дисциплины «Практический курс иностранного языка» с применением приемов: «предикция», «мозговой штурм», «диаграмма концептов», «устное эссе».

На первом этапе занятия преподаватель знакомит студентов с профессионально-ориентированной проблемной ситуацией, с которой студенты будут работать. Для первичного ознакомления с ситуацией применялся прием «предикция».

Прием «предикция» (от латинского “praedicta” — предсказания) основан на умении прогнозировать возможные варианты развития дальнейших событий. Преподаватель озвучивает студентам проблемную ситуацию и предлагает спрогнозировать возможные варианты дальнейшего развития предложенной профессионально-ориентированной проблемной ситуации. Прогнозирование может быть выполнено через формулирование вопросов по теме ситуации и предполагаемых на них ответов с дальнейшим коллективным обсуждением о валидности предложенных вариантов [6, с. 80].

На этапе более детального осмысления студентами предложенной проблемной ситуации применялся метод «мозговой штурм». Для этого группа разделялась на две подгруппы, в которых коллективно происходил «мозговой штурм», готовился возможный вариант решения поставленной задачи с последующей аргументацией, поясняющей, почему предложенный вариант решения профессионально-ориентированной ситуации будет эффективнее. Также студентам было необходимо осуществлять адекватную критику вариантов решения ситуаций, предложенных оппонентами.

В ходе мозгового штурма активно использовался прием «диаграмма концептов» (карта, которая отображает связи между концептами) — инструмент организации поступающих данных, позволяющий наилучшим образом конспектировать полученную информацию. Студенты в процессе обсуждения проблемы фиксировали ход своего мышления в диаграмме концептов, графически показывая взаимоотношения возникающих идей и мыслей.

На финальном этапе работы со студентами применялся прием «устное эссе». Данный прием предполагает осуществление рефлексии решаемой проблемной ситуации и требует от студентов выражения своей итоговой позиции в устной форме по решению рассматриваемой профессионально-ориентированной проблемной ситуации. Этот прием логично использовать на завершающем этапе, когда каждый студент готов сделать субъективный вывод

по обсуждаемой проблемной ситуации и пояснить, почему он сделал такие выводы или почему он изменил свою точку зрения в ходе беседы, если таковое произошло.

Следует отметить, что в ходе выполнения данной практической работы студенты проявили высокую мотивированность и активно участвовали в решении профессионально-ориентированных проблемных ситуаций. Обсуждение предложенных ситуаций осуществлялось на иностранном языке в устном формате в форме диалога, полилога и монолога, что способствовало развитию коммуникативных навыков студентов-лингвистов.

Применение приема «предикция» способствовало развитию прогностического потенциала студентов, способности предполагать, что может произойти при определенном развитии предполагаемых событий, что в свою очередь способствует развитию критического мышления.

Использование приема «диаграмма концептов» помогало студентам анализировать получаемую, в ходе дискуссии, информацию и выделять важную информацию, фиксируя ее в данной диаграмме, для последующего использования в ходе оппонирования собеседникам.

Прием «мозговой штурм» позволил студентам всесторонне проанализировать обсуждаемую проблематику, выслушать различные точки зрения в ходе коммуникации, выработать единую командную позицию, выдвинуть свою аргументацию и получить адекватную критику своей позиции. Данный прием способствовал развитию таких «гибких навыков» как командная работа, критическое мышление, эмоциональный интеллект и коммуникативность.

Прием «устное эссе» способствовало развитию навыков рефлексии и саморефлексии студентов, навыков анализа своей собственной позиции, способности изменять свою точку зрения на основании принятия аргументированной критики.

Заключение. Проведенная опытно-практическая работа позволяет заключить, что «гибкие навыки» студентов можно развивать в ходе обучения в вузе. Опираясь на идею о том, что «гибкие навыки» студентов следует развивать в ходе профессионально-ориентированной практической деятельности, логично предположить, что такого рода навыки эффективнее развивать в процессе

преподавания общепрофессиональной или профессиональной дисциплины. Специфика профессиональной деятельности будущих лингвистов, которая заключается в умении вести эффективную коммуникацию на иностранном языке, позволяет сконструировать процесс развития «гибких навыков» студентов-лингвистов в ходе преподавания общепрофессиональной дисциплины «Практический курс иностранного языка». Применение приемов, направленных на развитие навыков ведения эффективной устной коммуникации на иностранном языке, способствует развитию таких «гибких навыков» студентов-лингвистов как критическое мышление, эмоциональный интеллект, навыки командной работы и коммуникативные навыки. Данная опытно-практическая работа позволяет говорить о перспективности данного исследования и о возможности масштабировать эту практическую работу в дальнейших исследованиях «гибких навыков» студентов-лингвистов.

Список цитируемых источников

1. Ласунова, Ю. С. Развитие навыков soft skills в учебно-исследовательской деятельности студента вуза / Ю. С. Ласунова, С. В. Никитина // Ratio et Natura. Педагогика. — 2022. — № 1 (5). — URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2022-10/razvitie-navykov-soft-skills-vuchebnoissledovatel'skoy-deyatelnosti-studenta-vuza.pdf> (date of access: 20.03.2024).
2. Тимошкина, М. В. Индивидуальный образовательный маршрут по формированию гибких навыков в условиях высшего образования / М. В. Тимошкина, Н. Г. Айварова // Бизнес. Образование. Право. — 2021. — № 3 (56). — С. 467—471.
3. Хижная, А. В. Развитие soft skills («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников вуза / А. В. Хижная, Н. В. Быстрова, Е. Н. Шарьгина // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 65-2. — С. 261—264.
4. Ивонина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / И. А. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Вестник евразийской науки. — 2017. — № 1 (38). — С. 1—18.
5. Ускова, Б. А. Методика формирования soft skills у студентов вузов: теоретический и практический аспекты / Б. А. Ускова, М. В. Фоминых // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2022. — № 1. — С. 77—91.

6. Старостина, Н. Н. Амплификация soft skills студентов в процессе обучения иностранному языку / Н. Н. Старостина // Современные технологии обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Ульяновск, 20—21 янв. 2023 г. / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. — Ульяновск : Ульяновский государственный технический университет, 2023. — С. 79—83.

UDC 372.881.111.1

V. V. Kalesnikava

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, kolesnikova2701@list.ru*

MULTIMETHOD APPROACH TO STUDENTS’ PRESENTATION SKILLS ASSESSMENT

This article proposes the use of multimethod approach to assess students’ presentation skills for a more objective evaluation. The traditional method of assessment has limitations: it is not student-friendly and may not always reflect all the aspects of oral presentations. The multimethod approach includes formative assessment (teacher’s observation and teacher-and-student co-reflection), and summative assessment based on the rubrics. The article suggests criteria to assess students’ public speeches. The use of the multimethod approach promotes students’ responsibility, motivation, and presentation and reflection skills development in the foreign language classroom.

Key words: multimethod approach; presentation skills; assessment; rubrics; observation.

В. В. Колесникова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, kolesnikova2701@list.ru*

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

В данной статье предлагается использовать комплексный подход к оценке презентационных умений студентов для обеспечения ее объективности. Традиционный метод оценивания имеет ограничения, он не всегда природосообразен

и не отражает все аспекты устного публичного выступления. Комплексный подход предполагает проведение наблюдения с последующей совместной со студентами рефлексией, и итоговую оценку с использованием шкал оценивания. В статье предложены критерии оценки публичной речи студентов. Применение комплексного подхода на занятии по иностранному языку способствует повышению ответственности и мотивации студентов, а также развитию презентационных и рефлексивных умений.

Ключевые слова: комплексный подход; презентационные умения; оценка; шкалы; наблюдение.

Introduction. In the modern world, effective communication skills are essential for success in various aspects of life, making the ability to give quality presentations a crucial component of a student's future career. Assessing students' presentation skills is therefore of great importance, requiring a method that provides a comprehensive and objective evaluation. While traditional assessment methods using rubrics have been commonly employed, they may not always capture all the aspects of oral presentations.

To address this limitation, this article proposes the use of a multimethod approach to assess students' presentation skills for a more thorough evaluation. By incorporating objective criteria, this approach aims to provide a more holistic evaluation of students' performance in formative and summative assessment. The methods employed in this approach include observations, questionnaires, co-reflection — all geared towards enhancing student development, improving their academic achievements, and in perspective increasing competitiveness in the job market. This multimethod approach not only aims to evaluate students' presentation skills comprehensively but also to foster their growth, ultimately equipping them with essential skills for success in the competitive modern world. The aim of this article is to substantiate the use of epy multimethod approach to assess university students', pre-service teachers' presentation skills, which include subject mastery, organization, engagement and non-verbal skills.

Main part. In the past, teachers took the responsibility of assessing their students in a unidirectional manner. Recently, there has been growing attention to the importance of involving students in assessment and apply formative assessment besides summative one. In both types we need objective rubrics.

So, to investigate students’ presentation skills, we suggest the following criteria to assess their performance: *aim orientation, structure, logic, the usage of engagement strategies, independence of speech and non-verbal skills*. With the help of the online application “iRubric”, we created the rubrics to assess students’ presentation skills (table 1).

T a b l e 1 — Rubrics to assess students’ presentation skills

| Criteria | Needs improvement | Good | Excellent |
|-----------------|--|---|---|
| Aim orientation | The introduction of the speech fails to establish a clear aim. The speech lacks a consistent focus on achieving the aim, with frequent tangents or unrelated information. | The aim is introduced in the speech, providing a general framework for the content. The majority of the speech is focused on addressing the aim, although some sections may deviate slightly. | The aim is well-established in the introduction, guiding the overall content and direction of the speech. Throughout the speech, there is a consistent focus on achieving the stated aim. |
| Structure | Introduction and conclusion are both missed. Body paragraphs lack structure and fail to develop the main points or provide sufficient supporting evidence. The same information can be in introduction and conclusion. | Introduction or conclusion can be missed. Body paragraphs generally develop the main points of the speech adequately, but some may lack thorough explanation or support. | Speech includes 3 main elements: introduction, main part, conclusion. Body paragraphs are well-developed, with each paragraph focusing on a specific main point or supporting evidence. |

Continuation of table 1

| Criteria | Needs improvement | Good | Excellent |
|-----------------------|---|---|--|
| Logic | <p>The sequence of ideas is disjointed or random, with insufficient logical progression or connection between different sections of the speech.</p> <p>Transitions between ideas are abrupt, confusing, or completely absent, hindering the overall flow and coherence of the speech.</p> | <p>The sequence of ideas is mostly logical, with some minor inconsistencies or slight digressions.</p> <p>Transitions between ideas are generally smooth, but there may be a few instances where connections between ideas are not clearly established.</p> | <p>The sequence of ideas follows a logical progression, allowing the audience to easily follow and understand the speaker's message.</p> <p>Connections between ideas are clearly established, using effective transitions to ensure a smooth flow between different sections of the speech.</p> |
| Engagement strategies | <p>Lacks a clear and logical argument, contains inaccurate or misleading information, fails to establish a solid sense of credibility or trustworthiness, fails to effectively connect with the audience's emotions or values.</p> | <p>Presents a generally logical and coherent argument, includes some relevant examples, presents information that is generally accurate and trustworthy, uses language that generally resonates with the audience.</p> | <p>Demonstrates strong and logical arguments, provides logical reasoning, uses relevant examples and citations, presents information with accuracy and integrity, employs vivid and compelling language to evoke specific emotions.</p> |

End of table 1

| Criteria | Needs improvement | Good | Excellent |
|---------------|--|---|---|
| Independence | Doesn't keep eye contact with the audience (always looks aside/on the floor), makes a lot of long pauses (more than 3 sec), uses clues a lot. | Tries to keep eye contact with the audience, sometimes looks aside, sometimes makes long pauses, sometimes uses clues. | Keeps eye contact with the audience all the time, does not make long pauses, does not use any clues. |
| Vocal mastery | Vocal delivery lacks clarity, making it difficult for the audience to understand the speaker's words. Pace and rhythm of the speech are inconsistent, causing disruptions and hindering audience engagement. | Vocal delivery is generally clear and understandable, though some sections may lack consistency or clarity. Pace and rhythm of the speech are generally appropriate, although some sections may feel slightly rushed or slow. | Vocal delivery is confident, clear, and well-projected, allowing the speaker's voice to be easily heard and understood by the audience. Pace and rhythm of speech are appropriately varied, emphasizing key points and maintaining audience interest. |
| Gestures | Gestures may appear stiff, awkward, nervous, or repetitive, hindering the speaker's expressiveness and audience engagement. | Gestures are generally purposeful and aligned with the message, enhancing the speaker's expressiveness and engaging the audience. | Gestures are purposeful, deliberate, and well-coordinated with the speaker's words, emphasizing key points and enhancing the audience's understanding and engagement. |

These rubrics could be the basis for the use of multiple methods in the multimethod approach to assess students' presentation skills.

Observation is a starting point to assess oral speech. Teachers observe students' presentation performances and use the rubrics to evaluate various skills, such as clarity of delivery, persuasive arguments, and effective use of visuals, etc. Observation based on clear rubrics allows the teacher to obtain an accurate students' portrait.

In formative assessment, the teacher-and-student co-reflection strategy has a great value. According to researchers, this strategy involves a collaborative process between students and the teacher. It goes beyond a one-way assessment, where the teacher evaluates the students' work [1, p. 880]. Instead, co-reflection promotes active interaction and dialogue between students and the teacher throughout the assessment. Piniuta states, co-reflection happens when reflective learning and reflective teaching meet to generate improvements for the sake of minimising time, efforts, failures, and enhancing learner motivation. The benefits of this approach are illustrated with the CO-REFLECT strategy, which means [2, p. 96]:

- C* — collaborate with peer teachers and learners;
- O* — optimise objectives, content, procedures, and tools;
-
- R* — reveal perceptions through classroom-based research;
- E* — evaluate the data obtained: enhance what is efficient and eliminate what is retarding;
- F* — facilitate perceptions of each other forming deeper perceptions of personalities;
- L* — learn to learn, and learn to teach;
- E* — enrich reflective experiences;
- C* — create a better educational environment;
- T* — think critically about how to teach/learn more efficiently.

On the one hand, co-reflection strategy allows teachers to share subject expertise and pedagogical knowledge that enables them to provide critical feedback and evaluation. They offer guidance, identify areas of improvement, and validate the accuracy of students' self-assessment through an objective perspective [3, p. 16]. Teacher assessment adds credibility and helps establish consistent standards, ensuring the evaluation process is reliable.

On the other hand, co-reflection strategy allows students to actively participate in the evaluation of their presentation skills. Students identify their strengths and weaknesses, and consider areas for improvement. This helps students take responsibility for their own learning, increase their motivation to master presentation skills, become more conscious participants in their learning and develop reflection skills. Moreover, self-assessment enables students to reflect on their growth leading to enhanced self-awareness [4, p. 7]. Research suggests that when students engage in self-assessment, they understand their own abilities [5, p. 569]. Through self-assessment, students become better equipped to set realistic learning goals and monitor their progress towards achieving them. For instance, a study by Kruger and Dunning found that incorporating self-assessment alongside teacher evaluation improved student motivation, self-regulation, and overall academic performance [6, p. 1130]. Similarly, the research of Falchikov and Boud highlights that self-assessment allows students to engage in deeper learning, fosters critical thinking skills, and promotes a growth mindset [7, p. 103].

To use this strategy in the classroom discussion, we prepared questions for teachers and students to assess presentation skills:

1. What difficulties does the student / do you face in public speaking? Rank the difficulties from the most to the least frequently encountered.

- A. Public speaking anxiety.*
- B. Lack of confidence.*
- C. Difficulties in organizing thoughts.*
- D. Poor delivery skills.*
- E. Limited vocabulary and language skills.*
- F. Audience engagement.*

2. How logical is the student's / your public speech?

- A. Always logical.*
- B. Mostly logical.*
- C. To some extent logical.*
- D. Not logical.*

3. Does the student / do you use engagement strategies?

- A. Often.*
- B. Sometimes.*

- C. *Never.*
 - D. *I didn't pay attention.*
4. *To what extent is the student's / your speech independent?*
- A. *Always independent.*
 - B. *Mostly independent.*
 - C. *To some extent independent.*
 - D. *Not independent.*

Based on the obtained responses paired with observations of students' oral reports in the classroom using the rubrics in table 1, we organized the discussion and compared the data. Surprisingly, we concluded that students have inflated self-esteem: that is why altogether observations, surveys and classroom discussions can draw a more comprehensive "picture" of students' competences.

After formative assessment was practised in a set of workshops in the experimental group, the contest for a better advertisement of the language school was organized as part of summative assessment. Keeping in mind the rubrics, the students demonstrated better skills in all the areas. The dynamics of the level of presentation skills after applying this approach and the set of technology assisted activities is 26.1 %.

Conclusion. Using the multimethod approach, we assess students' presentation skills and provide their comprehensive and objective evaluation, address students' individual needs and foster their communication expertise. This approach enhances academic performance and cultivates students' responsibility and motivation. By involving students in self-assessment, engaging them in co-reflection, discussing teacher's observations, a more holistic understanding of students' abilities is achieved. The active participation of students in self-assessment and the guidance provided by teachers lead to a deeper awareness of strengths and detection of areas for improvement. Ultimately, this approach is aimed to improve the quality of oral presentations and equips students with reflective skills.

References

1. *Yates, L.* A multimethod approach to assessing presentation skills in the engineering curriculum / L. Yates, T. Nguyen, J. Johnston // *European Journal of Engineering Education.* — 2019. — Vol. 44. — No. 6. — P. 876—893.

2. *Piniuta, I.* Students' vs. teachers' reflections on asynchronous distance learning in the new normal / I. Piniuta // *Second Language Teaching in the Digital Era: Perspectives and Practices* / ed.: E. Chaika. — Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2022. — P. 96—123. — URL: <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-5275-8302-3> (date of access: 17.05.2022).
3. *Morris, R.* Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review / R. Morris, T. Perry, L. Wardle // *Review of Education*. — 2021. — Vol. 9. — No. 3. — P. 1—26.
4. *Ashenafi, M. M.* Peer-Assessment in Higher Education — 21st Century Practices, Challenges, and the Way Forward / M. M. Ashenafi // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. — 2015. — Vol. 42. — No. 2. — P. 1—26.
5. *Black, P.* Classroom assessment and pedagogy / P. Black, D. William // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. — 2018. — Vol. 25. — No. 6. — P. 551—575.
6. *Kruger, J.* Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments / J. Kruger, D. Dunning // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2000. — Vol. 77. — No. 6. — P. 1121—1134.
7. *Falchikov, N.* Introduction: assessment for the longer term / N. Falchikov, D. Bound // *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term* / N. Falchikov. — London : Routledge, 2007. — Ch. 8. — P. 101—113.

UDC 371.13

U. S. Kirykava

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, kirikovavladislava@gmail.com*

FROM MAPS TO MINDSETS: LEVERAGING VISUAL AIDS IN COUNTRY STUDIES LECTURES

This article examines the effectiveness of visualization in Country Studies lectures and its impact on material retention. The study revealed that visualization significantly enhances student engagement and improves their comprehension and recall of information. Test results showed that students exposed to more visual stimuli performed better in retaining the material. However, some students faced difficulties in memory retention, possibly due to individual differences or their unreadiness to

comprehend new implemented visualization methods. Overall, the findings underscore the importance of visualization in promoting meaningful engagement and comprehension in country studies education.

Key words: lecture; country studies; cognitive visualization; cognitive load; multimedia; students' engagement.

В. С. Кирикова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, kirikovavladislava@gmail.com*

ОТ КАРТ ДО УСТАНОВОК: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА ЛЕКЦИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ

Данная статья рассматривает эффективность использования приемов визуализации на лекциях по Страноведению и ее влияние на запоминание материала. Исследование показало, что визуализация значительно повышает уровень вовлеченности студентов и улучшает как понимание, так и запоминание информации. Результаты тестирования выявили, что студенты, более экспонированные к визуальным стимулам, успешнее запоминают материал. Однако некоторые студенты испытывали трудности в запоминании, что может быть связано с индивидуальными особенностями или неготовностью студентов к восприятию новых методов визуализации.

Ключевые слова: лекция; страноведение; когнитивная визуализация; когнитивная нагрузка; мультимедиа; вовлеченность студентов.

Introduction. Lectures serve as fundamental components of the educational experience, offering valuable opportunities for knowledge dissemination and interaction between educators and students. While lectures remain a cornerstone of education, their effectiveness in the modern university setting hinges on adaptation to contemporary learning needs [1, p. 72]. In an era characterized by information overload and limited attention spans, visual materials have become indispensable for engaging students, fostering comprehension, and facilitating effective learning.

Main part. Despite longstanding debates over the efficacy of traditional lectures, proponents argue their value in imparting foundational knowledge, while critics question their ability to truly engage students and promote creativity.

On the one hand, proponents of the lecture format argue that it is an efficient way to disseminate information to large groups of students. Lectures can also be used to cover a lot of material in a short amount of time. Additionally, lectures can be a cost-effective way to teach students, as they do not require the use of expensive equipment or materials. Despite the use of active teaching methods in the learning process, the lecture still occupies a leading position among them, as it is considered to be more dynamic. According to L. Nesterova, the material is better absorbed by students if presented by an experienced lecturer rather than studied independently using a textbook [2, p. 29]. Moreover, in certain cases, especially for newly introduced disciplines, textbooks may be absent [3, p. 11].

On the other hand, critics of the lecture format argue that it is a passive learning experience that does not engage students. Lectures can be boring and monotonous, and they can lead to students disengaging from the learning process. There are several challenges associated with lecturing, e.g. it can be difficult to keep students engaged for long periods of time, and lectures can be difficult to follow, especially for students who have learning disabilities or who are not native speakers of the language in which the lecture is being given. Lectures do not allow students to interact with the material or with each other, which can stifle creativity and critical thinking [3, p. 278].

A. Rhett emphasizes that the traditional lecture model is outdated because it does not meet the goal of teaching methodology, to make learning more attractive [4]. It is important to note that the discussion is centered on the traditional lecture model, which is indeed outdated and has been widely acknowledged as such. However, it should not be forgotten that any form of learning organization is not static, but rather flexible and adaptable to new demands and evolving conditions.

In essence, while lectures remain invaluable in the dissemination of knowledge, their delivery methods require transformation. Amidst this debate, multimedia presentations emerge as a promising method. Multimedia learning is a complex process that involves the interplay of

multiple cognitive processes, encompassing the integration of words and pictures and serves as a central component of technology-based educational delivery. Embracing multimedia approaches that prioritize visual stimuli alongside textual content can revitalize lectures, making them more engaging, impactful, and conducive to student learning and success [2, p. 12].

Researchers have drawn on a rich history of scholarly work at the intersection of memory and cognitive processing to understand how multimedia learning works [3, p. 363; 5, p. 878]. At the current state, the reliance on text-heavy presentations in lectures presents significant drawbacks, primarily due to the concept of cognitive load. Cognitive load theory suggests that the combination of words and images enhances learning more than words alone. Traditional lectures often favor text over images, resulting in an overload of verbal information and underutilization of the visual channel.

The cognitive load theory developed by J. Sweller asserts that reducing extraneous cognitive load leads to better learning outcomes. By adopting a visual-centric approach, the cognitive load on students is lightened, allowing them to focus on understanding and connecting concepts rather than processing excessive text-based information. This aligns with the principle that minimizing cognitive load promotes effective learning [3, p. 248].

Moreover, text overload in lectures can overwhelm working memory, impairing processing and comprehension. However, images attract student interest, make complex concepts familiar, and improve brain efficiency by balancing visual and textual data. The strategic use of images, coupled with reduced text, has been shown to increase engagement and enhance learning outcomes. The picture superiority effect, rooted in Paivio's dual-coding theory, suggests that pictures have a higher likelihood of being encoded and remembered compared to words. Pictures undergo more extensive semantic processing and are categorized faster than words, leading to deeper levels of processing and more meaningful memorization [6, p. 36].

The purpose of reducing cognitive load dictates the importance of using the called cognitive visualization. Cognitive visualization represents a paradigm shift in education [7, p. 65]. *In simple terms, cognitive visualization in lecturing consists in the more sophisticated*

way of applying visual content that is aimed at engaging the students intellectually and emotionally. It is primarily based on enhancing students' ability to associate symbolic representations of various notions, facts, processes, etc. The immediate objective of cognitive visualization is to ensure that notions and/or facts are retained in long-term memory; the ultimate objective is to foster the ability to think creatively.

Let us present one example of our work in this area. The present writer engaged in the preparation of a visualized lecture on Country Studies (*The Discovery of America and the Puritan Experiment*). Drawing inspiration from the cognitive visualization principle, our lecture aimed to leverage the dual processing of verbal and visual information. The “picture superiority effect” (A. Paivio) became evident as students correctly answered questions during the recap stage. The deliberate effort to combine words and images was a key factor in enhancing students' comprehension and retention of intricate details.

One of the most notable outcomes was the heightened interest and active participation observed among the students. This approach to designing slides helped transform the lecture from an experience in passive reception of information into an interactive journey of exploration. During the reflective session, students consistently demonstrated a strong connection between the visual imagery and understanding of the subject matter. The cognitive load was effectively managed, allowing students to process information more meaningfully.

Following the delivery of this lecture, a test was administered to assess the students' retention of the information presented. During the test, 3 groups of students were provided with a series “frame game” slides that contained a recognizable visual element (see Figure 1 and Figure 2).

Students were allotted with one minute for each picture and their task was to recall the information about the event depicted in the slide.

Analyzing the students' grades allows us to assess the effectiveness of using visualization in country studies lectures and its impact on material retention.



Figure 1 — Frame game for “Lost Colony”



Figure 2 — Frame game for “Jamestown”

Based on the test results, the following trends can be observed:

- Students in Group 1 had varied results. Most students received grades ranging from 5 to 7 points, indicating that they mostly remembered part of the material, but perhaps not all of it. The percentage of successful passes was 76.2 %, which is relatively high, but 9.5 % of students were unable to pass the test, suggesting insufficient effectiveness of visualization for them.
- Students in Group 2 showed also a variety of results, where most students received grades ranging from 5 to 8 points. The percentage of successful passes was 85.2 %, higher than in Group 1. However, 7.4 % of students were unable to pass the test, indicating some difficulties in remembering the material.
- The percentage of successful passes in Group 3 was the highest at 86.7 %. More than half of the students in this group scored 8 or 9 points. This indicates that visualization was particularly effective for this group of students, helping them successfully remember the material.

Overall analysis shows that the use of visualization in country studies lectures proved to be effective in stimulating material retention. Higher grades in Groups 2 and 3 indicate that the more students were exposed to visual stimuli, the better they remembered the material. However, some students in all groups experienced difficulties in memory retention, which may be due to various factors such as individual differences or insufficient effectiveness of specific visualization methods.

Conclusion. Upon analyzing results presented, it becomes evident that the visualization employed in the Country Studies course yielded notable effectiveness. The varying scores across the three groups illustrate the impact of visual aids on student comprehension and retention. Notably, higher scores in groups with greater exposure to visual aids underscore the efficacy of incorporating visual elements into the learning process. These findings highlight the importance of visualization in facilitating meaningful engagement and comprehension in country studies education.

References

1. *Губанов, Н. Н.* Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? / Н. Н. Губанов, Н. И. Губанов // Высшее образование в России. — 2020. — Т. 29, № 12. — С. 72—85.
2. *Репринцев, Д. Д.* Нужна ли вузовская лекция / Д. Д. Репринцев, С. В. Писарева // Альма матер (Вестник высшей школы). — 2018. — № 12. — С. 10—14.
3. *Ayres, P.* State-of-the-art research into multimedia learning: A commentary on Mayer's Handbook of Multimedia Learning / P. Ayres // Applied cognitive psychology. — 2015. — Vol. 29, no. 4. — P. 631—636.
4. *Rhett, A.* The traditional lecture is dead. I would know — I'm a professor / A. Rhett // Wired.com. — URL: <https://www.wired.com/2017/05/the-mechanical-universe> (date of access: 20.03.2024).
5. *Lewis, P. J.* Brain friendly teaching—reducing learner's cognitive load / P. J. Lewis // Academic radiology. — 2016. — Vol. 23, no. 7. — P. 877—880.
6. *Paivio, A.* Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach / A. Paivio. — Routledge : Psychology Press, 2014. — 538 p.
7. *Roberts, D.* Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? / D. Roberts // Active Learning in Higher Education. — 2019. — Vol. 20, no. 1. — P. 63—77.

U. S. Kirykava

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, kirikovavladislava@gmail.com*

MODERN TRENDS OF EDUCATION IN VISUALIZING INFORMATION

This article explores the transformative impact of visual communication on education, focusing on the evolution of visualization tools and their role in enhancing the learning experience for students. The main idea revolves around the key trends of Prosumerism, knowledge management, and platform services, which shape the future of education by promoting active student participation and knowledge creation. The results highlight how these trends are driving a shift towards learner-centered teaching, fostering engagement, and improving learning outcomes through the integration of digital tools in educational processes.

Key words: visualization; high education; education trends; prosumerism; knowledge management; platform services.

В. С. Кирикова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, kirikovavladislava@gmail.com*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ

В данной статье рассматривается преобразующее влияние визуальной коммуникации на образование с акцентом на эволюцию средств визуализации учебного материала и их роль в повышении эффективности обучения студентов. Основная идея сосредоточена на ключевых тенденциях, таких как просьюмеризм, менеджмент знаний, сервисные платформы, которые способствуют активному участию студентов в формировании знаний. Результаты данного исследования отображают, как эти тенденции помогут осуществить переход к преподаванию, ориентированному на ученика, стимулировать вовлеченность учащихся и улучшить результаты обучения за счет интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс.

Ключевые слова: визуализация; высшее образование; тенденции в образовании; просьюмеризм; управление знаниями; платформенные сервисы.

Introduction. Visual communication stands at the nexus of modern education, serving as a catalyst for innovation and engagement in learning processes. As humans are inherently visual creatures, the integration of visual elements into educational paradigms has become increasingly prevalent. This article embarks on a journey to explore the multifaceted impact of visual communication on education, tracing its evolution from traditional pedagogical methods to the digital age. By delving into emerging trends and innovative practices, this article aims to provide a comprehensive understanding of how visual communication is shaping the future of education.

Main part. Visualization, in the context of education, is the process of making information more accessible and engaging through visual means. It is a powerful tool that has found its way into various scientific disciplines such as construction, engineering, architecture, geography, and chemistry. The integration of digital technology in these fields has led to groundbreaking discoveries, the establishment of new principles, and a reevaluation of existing theories. From static diagrams to immersive virtual environments, the spectrum of visualization tools continues to expand, catering to diverse learning styles and preferences. In recent years, advancements in digital technology have fueled this expansion, enabling educators to leverage interactive simulations, augmented reality, and data visualization techniques to enhance the educational experience. This transformation has had a profound impact on educators, students, and pupils across different educational systems.

According to I. V. Izhdeneva, visualization is a way of ensuring observability of reality by representing visually perceived structures that imitate the essence of the object of cognition [1, p. 112]. However, visual information simultaneously undergoes various transformations as a result of psychological mechanisms of sensation, perception, representation, awareness, and understanding [2, p. 67].

E. Makarova states that “visualization serves as an intermediary link between educational material and learning outcomes. It functions as a cognitive-evaluative mechanism that enables the streamlining of the cognitive process, reducing extraneous details, and thereby enhancing and optimizing it”. The primary functions of visualization in the educational process include: facilitating the synthesis of

knowledge; visually and indirectly presenting studied phenomena in cases where visual perception is challenging or impossible; boosting students' motivation to learn by diversifying and making the learning process more engaging. From a didactic perspective, the use of visualization tools can fulfill both general and specific functions in education [3, p. 13]. Specific functions encompass motivation, clarification, organization, regulation, operation, explanation, empirical demonstration, ideographic representation, interpretation, and heuristic functions. General functions encompass informativeness, completeness, instrumentality, adaptability, and compensatory nature [3, p. 13].

One of the most significant advantages of employing visual materials in education is their capacity to enhance understanding and retention of complex information. Visual aids such as diagrams, charts, graphs, and images can simplify abstract concepts, making them more tangible and comprehensible. Moreover, studies have consistently shown that individuals remember information better when it is presented in a visual format. This phenomenon, known as the picture superiority effect, indicates that images are more likely to be stored in long-term memory than text alone [4, p. 4]. This enhanced retention is particularly valuable in an educational context, as it supports students in retaining knowledge for exams and applying it in practical scenarios.

Visual materials also play a vital role in maintaining student engagement. Modern students are accustomed to a multimedia-rich environment, and they often respond more positively to dynamic presentations. Incorporating visual aids into lectures, presentations, and learning materials can help maintain students' interest and enthusiasm for the subject matter. This, in turn, fosters increased participation, as students are more likely to interact with the material and contribute to class discussions.

The evolution of visual representation has significantly impacted the organization and outcomes of the educational process. From the emergence of written news to the development of printing, the publication of textbooks and pedagogical literature, and the advent of the internet and information technologies, the creation of visual teaching aids has undergone a remarkable transformation. These innovations have revolutionized the way we transmit information, making it more accessible and engaging for learners.

At the same time, changes in higher education, the inevitable consequence of which are reforms in the field of the content of general scientific and professional training, the creation of new models of education process, significantly expand the functionality of visualization tools. New tasks and functions of these tools appear in the context of the implementation of the so-called megatrends in education which reflect the ongoing changes in the structure and approaches to the organization of education. We claim that they determine the vectors and direction of the further development of means of visual presentation of information.

Simultaneously, changes in higher education necessitate reforms in the field of general scientific and professional training. This entails the creation of new educational models and processes, leading to a considerable enhancement of visualization tools. Subsequently, these tools have acquired new responsibilities and capabilities within the purview of implementing so-called megatrends in education. These megatrends represent transformative shifts in the structure and methods employed in education. Thus, it is asserted that these megatrends dictate the vectors and directions of further development in visual information presentation tools.

To identify the main trends in education related to visualizing information, academician Izotova conducted research, highlighting three key trends:

1. *Prosumerism*: The modern student is not just a consumer but also a producer of educational content. This trend emphasizes the need to involve students in creating visualization tools themselves, thereby enhancing their engagement and understanding.

2. *Knowledge management*: Students are actively engaged in gathering, structuring, and updating information, contributing to the continuous development of visual teaching aids.

3. *Platform services*: The integration of various services and educational products through platforms enables the presentation of information as a unified visual entity, enhancing the overall educational experience [4, p. 5].

The term “Prosumerism” was first coined by Alvin Toffler in his book “The Third Wave” to denote people who produce some of the goods and services they then consume themselves — for example by making their own clothes, building their own cars, or cultivating vegetables for their

kitchen [5, p. 311]. Toffler envisaged a time when consumers would increasingly play a role as co-collaborators in production and supply chains, with the capacity to alter the design and the attributes of a product they wanted. In higher education, prosumerism has led to a shift towards learner-centered teaching and learning activities. This approach emphasizes student engagement and co-production of knowledge, resulting in improved learning outcomes. Blended learning pedagogies, combining face-to-face teaching with digital tools, are increasingly used to support student engagement and content creation [6, p. 353].

In this regard, analysis of scientific studies and research results on visualization reveals and advances infographics as an educational tool with the greatest potential for implementing the megatrend that consists of students independently creating educational content for use in organizing their own activities, improving various speaking skills, and building interactions with other participants in the educational process.

In today's knowledge-driven society, individuals must constantly acquire and create new knowledge to stay competitive [7, p. 186]. This rapid pace of change places a heavy burden on students, necessitating not only the ability to seek out knowledge but also to update it and prioritize it effectively. Moreover, skills related to knowledge creation, such as design, research, and information analysis, have become increasingly crucial [7, p. 186]. Equally important are the abilities to present processed information in a format conducive to further assimilation and analysis. These competencies, including problem-solving, product creation, and knowledge dissemination, collectively constitute "knowledge management" skills, or more precisely, knowledge self-management skills [7, p. 187].

In this context, an important skill involves transforming the information being studied into visual formats, intended for use as educational material not only by the students who generated it but also by their peers.

When talking about students' independent generation of educational content, a primary concern arises: how to select the most suitable service for crafting diverse types of infographic texts, equipped with an ample array of editing tools and options for presentation. In such instances, the teacher plays a pivotal role by acquainting students with various services through the provision of links

and concise descriptions outlining the features these services offer for generating visual content relevant to the subject matter being studied.

Infographics has the greatest potential for implementing this trend of independent creation of educational content, which can then be used to organize personal activities, improve various speaking skills, and facilitate interaction with other participants in the educational process.

In the context of language teaching, infographics have been variously defined as visual aids, means of instruction, methods of instruction, and principles of instruction. A. E. Basyrova argues that infographics are a form of information presentation that can be both a means and a method of instruction [8, p. 42]. She uses the term to refer to a way of presenting information, data, or knowledge using a combination of verbal and illustrative components, designed for the concise presentation of a topic under study and to improve the perception of information and encourage students to read it.

O. V. Khomenko discusses the problem of infographics as a type of visual content that is widely used in education. She considers what characteristics an object must have to make information accessible to perception: information value, accessibility of presented material, relevance of the information, and simplicity of presentation [9, p. 265].

Elements of infographics have great potential for teaching vocabulary in foreign language classrooms, expanding students' vocabulary, and developing speaking and writing skills. The creation of infographics involves students in developing knowledge management skills based on gathering, structuring, and arranging information into a visual product. This process involves the use of the main tendencies of visual representation of knowledge: generalization and concentration of knowledge, creation of a logical and semantic support, knowledge algorithmization, and information multicode presentation.

A variety of software applications can be used to create infographics, including MS PowerPoint, Prezi, Proshow, Canva, Pictochart, Wordwall, and others.

MS PowerPoint is a widely used tool for creating multimedia presentations. It offers a simple and flexible interface that allows users to easily add text, images, videos, and other elements to their presentations.

Prezi is a cloud-based presentation software application that allows users to create presentations with smooth transitions between slides. Prezi is particularly well-suited for presentations that include a lot of visual content, such as images and videos.

ProShow is a professional video presentation software application that allows users to create high-quality slideshows and video presentations. ProShow offers a wide range of features, including support for interactive text links and headings, editing tools for photos, and the ability to add animated captions and background music.

Canva is an online graphic design and presentation tool that offers a wide range of templates and design elements that can be used to create visually appealing presentations. Canva is a good choice for educators and students who want to create presentations that are both visually engaging and easy to understand.

Pictochart is a web-based infographic design platform that allows users to create visually appealing and information-rich infographics. Pictochart is a good choice for educators and students who want to create infographics to summarize complex information or explain concepts in a clear and concise way.

Wordwall is an online platform designed to create, share, and play educational games and activities. Wordwall is a versatile tool that can be used to create a variety of interactive learning activities, such as quizzes, flashcards, word games, and puzzles. Wordwall is a good choice for educators who want to engage students in a dynamic and interactive learning experience.

Beyond facilitating content delivery, visual communication plays a pivotal role in fostering critical thinking, problem-solving, and creativity in students. By presenting complex concepts in a visually intuitive manner, educators can scaffold learning experiences, enabling students to construct meaning and develop higher-order thinking skills. Moreover, visual communication serves as a universal language, transcending linguistic and cultural barriers, thereby fostering inclusivity and diversity in educational settings.

Conclusion. In conclusion, the transformative role of visual communication in education cannot be overstated. From its humble origins in traditional pedagogy to its pervasive presence in the digital age, visualization has become an indispensable tool for educators and

learners alike. As we navigate the complexities of an increasingly interconnected world, visual communication will continue to serve as a beacon of innovation and inclusivity in education. By embracing emerging trends, harnessing technological advancements, and fostering collaborative learning environments, educators can empower students to become active participants in their educational journey, equipped with the knowledge, skills, and competencies needed to thrive in the 21st century.

References

1. *Izhdeneva, I. V.* Role of associative mental maps for teaching pedagogical university students computer science / I. V. Izhdeneva // Vestnik KSPU named after V. P. Astafiev. — 2015. — No. 1. — P. 153—157.
2. *Makarova, E. A.* Visualization as a way of structuring knowledge and forming mental space / E. A. Makarova // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. — 2017. — No. 2. — P. 65—73.
3. *Makarova, E. A.* Approaches to visualizing big text data at the stage of collection and pre-processing / E. A. Makarova // Scientific Visualization. — 2019. — No. 4. — P. 13—26.
4. *Izotova, N. V.* Information visualization in context of modern education megatrends / N. V. Izotova // E3S Web of Conferences. — 2021. — Vol. 284, no. 09011. — P. 2—14.
5. *Toffler, A.* The third wave: The classic study of tomorrow / A. Toffler. — New York : Bantam, Random House Publishing Group, 2022. — 560 p.
6. *Bryson, C.* The role of engagement in inspiring teaching and learning / C. Bryson, L. Hand // Innovations in Education and Teaching International. — UK, 2007. — P. 349—362.
7. *Zhilina, A. I.* Regional education of XXI century: problems and perspectives / A. I. Zhilina // Vestnik KSPU named after V. P. Astafiev. — 2012. — Vol. 31, no. 4. — P. 184—192.
8. *Basyrova, A. E.* The experience of using infographics in the lessons of Russian as a foreign language / A. E. Basyrova // IV International Scientific and Methodological conference. — 2016. — Vol. 10, no. 2. — P. 41—48.
9. *Khomenko, O. V.* The development of students' readiness for research activities in vocational educational institutions is an important task of modern education / O. V. Khomenko // Educational technologies and society. — 2018. — Vol. 29, no 1. — P. 264—270.

A. V. Kolushenkova

*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus, kolushenkova99@mail.ru*

PEDAGOGY-RELATED PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

In globalized world, English learners must be able to communicate with both native and non-native speakers, and because non-native speakers outnumber native speakers, our students will have more chances to converse with other non-native speakers. With the aim of broadening English as a foreign language teachers' perspectives we have described the pedagogy of teaching English as a lingua franca (ELF) and some of the pedagogical models that can be used to make the classroom environment more ELF-aware.

Key words: English as a lingua franca (ELF); English language teaching (ELT); English as a foreign language (EFL); intercultural communicative competence.

А. В. Колушенкова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, kolushenkova99@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЛИНГВА ФРАНКА

В глобализированном мире изучающие английский язык должны уметь общаться как с носителями языка, так и лицами, чей родной язык не является английским, а поскольку сегодня число не носителей языка превышает число носителей языка, у наших студентов будет больше шансов пообщаться с другими не носителями языка. С целью расширения кругозора преподавателей английского языка как иностранного мы описали педагогику преподавания английского языка как лингва франка и некоторые педагогические модели, которые могут быть использованы для того, чтобы сделать учебную среду более ориентированной на обучение английскому как лингва франка.

Ключевые слова: английский как лингва франка; преподавание английского языка; английский как иностранный язык; межкультурная коммуникативная компетенция.

Introduction. Knowledge of foreign languages is a kind of capital, a profit that a person can extract, so learning English is still in great demand among young people. According to the scientist and linguist David Graddol, the number of people studying English has increased from 235 million to 462 million people over the past 50 years. These statistics indicate the need to train a large number of highly qualified teachers and teachers of English who speak two or more languages. One of the important, priority tasks of higher educational institutions is the training of comprehensively developed, competitive specialists who speak two or more foreign languages as a means of professional or personal communication at a high level. Practical training of a future foreign language specialist, first of all, in the field of professional proficiency in a foreign language, as the main tool of his future professional activity should be carried out at all stages of training at a language university and create the basis for the subsequent free style of language proficiency. However, the process of teaching a second foreign language to future teachers is not carried out at the same high level as teaching the first foreign language, and there are several reasons for this: shorter training period (3 years), fewer hours devoted to developing and mastering skills. The approach to teaching English as a second foreign language needs to be changed and we highly insist that teaching English as a lingua franca might be the right one.

Main part. Communicative competence has always piqued the interest of researchers since it is the foundation of high-quality interaction due to this fact the concept of communicative competence has been changed quite a few times over the past years, shifting from the native speaker model and recognizing the importance of the use of the language in social contexts. Previously we've established that in today's world we can no longer rely on norms of Standard English as a better option we are to develop "intercultural communicative competence". Byram and Zarate (Byram 2008, 2009) in the mid-1990s coined the term "intercultural speaker" referring to "someone who has an ability to interact with others, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives to be conscious of their evaluations of difference". And the main goal of teaching and implementing ELF in the process of ELT is to help

student become “intercultural speakers” who will be able to comprehend, communicate and value the culture of non-native speakers all over the world as well as represent their own.

When we think of ELF as communication undoubtedly it is all about communicative competence of our students, while the concept of “Lingua franca English” as translingual local practice presupposes teaching how to negotiate diverse linguacultural repertoires in contact zone interactions. Both of these concepts add up to the idea that we should develop intercultural communicative competence.

To teach and learn how to monitor the collaborative negotiation of diverse linguacultural repertoires for communicative success, Kurt Kohn puts forward an idea to approach this research issue from a social constructive perspective in the tradition of Vygotsky [1]. In his work Kohn also presents the idea of “my English” which simply means that speakers use their own individual Englishes (from “native” to “second” to “foreign”) and they do their level best to make ELF communication work. Awareness, comprehension, production, communicative interaction, and non-native speaker creativity are five intertwined ELF competence qualities that are particularly relevant [1]. They comprise the competence that allows speaker-learners to use their My English repertoire to deal with the problems of communicating under ELF situations, as well as to adapt and expand their repertoire as needed. There are some other fundamental differences between teaching other models of English as a learning subject and teaching ELF, such as focusing on intelligibility and the ability to communicate the message appropriately in international contexts rather than conformity with standard native speaker models. Instead of having standard native speaker pronunciation as the main goal for our students, teaching ELF emphasizes on intelligibility in international situations; in other words, clear pronunciation in international context and being easy to understand to a wide range of people.

Another really important difference with teaching ELF rather than emphasizing the target culture of those perceived as the native speakers we want to emphasize intercultural communicative skills; in other words, help students be able to navigate the way in between a myriad of different people, cultures, and first languages all of whom use English to communicate. One last vital aspect when teaching ELF is to use non-native speakers as models of the language. This can involve

being models of pronunciation, grammar and vocabulary. Use those recordings of non-native speakers to showcase to students that these people can also be great models of the language for them and as students it can be very motivating because it simply shows them that they as second language users of English can also reach that proficiency level. And last but not least when teaching ELF try and raise students' awareness of English as a lingua franca, global spread of the English language and of native-speakerism.

In the process of learning English as a lingua franca, the accents are placed differently: the main thing is not the form, but the function. Native speakers of different first languages use English as a lingua franca, making changes at the phonetic, lexical and grammatical levels and adapting it to their own needs. In this case, it is not supposed to approach the speech of native English speakers and the dominance of normative trends, the principle of functionality comes to the fore. Among the ELF features that are proposed to be considered as acceptable and not hindering understanding, the following stand out:

1) phonetic features: replacement of deaf /θ/ and sonorous /ð/ sounds with sounds /t/, /f/, /s/, /z/, for example, think can be pronounced as tink, sink or fink; replacement of vowel sounds, for example, cake can be pronounced /kaik/; stress shifts in words; lack of assimilation or binding of a single consonant with the initial vowel of the next word;

2) grammatical features: the absence of endings in the forms of the third person singular; the interchangeability of pronouns who and which, for example, things who or people which; the use of uncountable nouns in the plural form, for example, informations; the absence or non-standard use of articles; the use of the form isn't it? for all types of separation issues;

3) lexical features: violation of lexical compatibility, for example, do mistakes, put attention; use of post-positives in the meaning of phrasal verbs, for example, *I back to Russia tomorrow*; lexical redundancy, for example, green color instead of green; use of derived words with a change of suffixes, for example, importancy or angeriness [2, p. 511].

Teachers may purposefully skip teaching components of the language that they consider are unnecessary for non-native speaker communication. This is supported by the work of B. Bjerkman, who argues that effective communication is delivered mostly by the speaker's pragmatic

competencies, rather than their level of knowledge. As a result, communicative tactics take precedence in learning, whereas literacy and fluency of speech, complicated grammatical constructs, and vocabulary fade into the background. Attention should be paid to the study of word order, various types of questions and syntactic constructions that “increase the explicitness of statements” [3, p. 93]. The literal translation of stable expressions into English and the replacement of morphemes in words (for example, significance instead of *significancy*) are considered as manifestations of *linguo-creativity* therefore it is a rather positive phenomenon.

If we want to implement ELF features in our classes, we need to solve the problem of EFL-mindset because the English language should not be seen as foreign anymore in contrast with other foreign languages. In English as a foreign language there is linearity since student’s life is identical with user of English’s life:

- Student’s life: striving to become better at English, sitting exams.
- User’s life: non-existent (no use of the language outside the EFL classroom environment).

The idea is that the student uses the English language predominantly in classroom. But what we fail to realize sometimes is that the English language is everywhere today and we are obliged to implement it in ELT. If we do, an ELF-aware classroom will stop the idea that English is a foreign language by making the connection non-linear:

- Student’s life: striving to become better at English sitting exams.
- User’s life: already adequate/successful use of the language (e.g. watching YouTube in English, online gaming, etc.).

The best way to become an ELF-informed teacher and implement it in your classroom is by doing the research in this field and because ELF-research is not immediately available and it might be obscure at times you will need some models which will guide you through this process. Here are fundamental models that could underpin English as a *lingua franca* approach to teaching English.

Intelligibility-centered teaching

The first but also one of the most important of principles is a greater focus on intelligibility and communicative capability in international context rather than a focus on a set of lexical and grammatical features and a focus on correctness and a focus on conformity with a particular

standard native speaker variety. As it was mentioned in the previous chapter the main key to this principle is that students don't need to imitate native speakers' pronunciation, conversation patterns or lexis in order to be understood by other speakers of the English language, moreover it can only make intercultural communication more difficult.

Internationally intelligible pronunciation

Focus on pronunciation features that lead to this intelligibility in international context. And these have often been referred to as Lingua Franca Core, developed by Jennifer Jenkins, which divides the features of the Standard pronunciation into inessential and essential for intelligibility in EIL interactions. Jennifer Jenkins was in fact the first one to ask herself the question "How come the pronunciation of my students is unintelligible to one another even if it doesn't follow anything like the native speaker pronunciation model that I'm trying to teach them in class?"

It was a really vital change of mindset. Up to then good pronunciation equaled native-like pronunciation, good pronunciation equaled standard British or general American pronunciation. On the other hand, bad pronunciation equaled non-native pronunciation, having a foreign accent. But obviously there is no real objective justification for this, it is clearly ideological and based on native-speakerism beliefs. So instead what Jennifer Jenkins wanted to know is to objectively measure which pronunciation features are important for indelibility in international context where non-native speakers interact with one another. She recorded conversations that her students were having, identified instances of miscommunication and identified out of these instances which were to do with pronunciation and then which pronunciation features cause these misunderstanding. And this led to proposing what she called Lingua Franca Core or LFC for sort.

LFC is basically a list of pronunciation features that are really important for intelligibility and having a clear pronunciation in international context. And as an ELF-aware teacher you need to pay way more attention to teaching these features to your students other than the ones which will not prevent students from being understood.

Usage of wide variety of "non-native speaker" accents

Many countries' curriculums promote external, native speaker models and the diverse variations of English are rarely accepted as

valid representations of their respective users. However, the reason why we should use a wide variety of “non-native speakers” accents is very simple: if we want to realistically and authentically represent the English language in the classroom, we have to use many more recordings of non-native speakers than native speakers. Depending on which statistics you look at, non-native speakers of the language outnumber native speakers by at least four if not six to one.

Focusing on interactions between “non-native speakers”

Typically, in course books there are a lot of interactions between non-native and native speakers or just native speakers but genuine authentic communicative interaction between non-native speakers which can serve as a great authentic, realistic model of how English is used nowadays are much rarer. Therefore, it is really important to focus on those in your teaching. One of the corporuses that can be used with this aim is The VOICE — Vienna-Oxford International Corpus of English, created by a group of scientists led by Barbara Seidlhofer, deserves special mention.

The corpus includes about 150 recordings of texts, the authors of which are not native speakers. According to the creators of VOICE, the corpus of English as a lingua franca includes samples of everyday, academic and professional speech, and the authors of statements are considered not as English learners, but as proficient in it. We were unable to find VOICE-based materials for learning English as a lingua franca language.

Intercultural communicative skills superiority

Focusing on intercultural communicative skills are in a way opposed to focusing on the target culture, and by the target culture we mean the supposed culture of the native speakers of that language. In our case, what is done very often is a focus on either British or American culture. But since English is a Lingua Franca, is an international language, then what’s much more important is the ability to navigate their way in between a myriad of different people and cultures that’s why we need to focus on intercultural communicative skills.

“Non-native speakers” as valid model of the language

Often when we present the new language and we have for example a listening which is supposed to model maybe pronunciation, new lexis and new grammar, new communicative structures we will use standard

native speaker voices for that and our students will be encouraged to imitate for example the way native speakers speak their pronunciation or communicative strategies that typically a native speaker would use. And this only perpetuates further the idea that native speakers are better models of the language by the very definition and therefore that they are also better teachers of the language which leads to the idea in our students' minds that we will only be able to communicate successfully if they achieve the level of a native speakers in every aspect. That's why it is crucial to use models of highly proficient non-native speakers of the language, which are abundant in fact, in your classes.

Conclusion. Intercultural communicative competence is at the heart of EFL-aware pedagogy. Intercultural communication competence is defined as the ability to engage with others, accept other viewpoints and perceptions of the world, and mediate between different perspectives in order to be aware of differences in their judgments. Culture is superior in ELF as a result of this, but unlike other English models, we discuss not only the cultures of Anglophone countries but also the cultures of possible interlocutors. We believe that further improvement of foreign language training quality (English as the second “working” language in the context of professional and pedagogical training) can be achieved by means of teaching Global English. ELF-aware teacher education is worthy investigation because it draws teachers', students, and teacher educators' attention to a reality they may not have been previously aware of.

References

1. *Kohn, K.* MY English: A social constructivist perspective on ELF / K. Kohn // *Journal of English as a Lingua Franca* / ed.: M. Dewey. — Walter de Gruyter GmbH, 2018. — Vol. 7. — P. 1—24.
2. *Smokotin, V.* The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca / V. Smokotin, A. Alekseyenko, G. Petrova. — Elsevier: Procedia-Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 154. — P. 509—513.
3. *Björkman, B.* English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP / B. Björkman // *Ibérica* / ed.: R. Breeze, M. Kuteeva. — Spain : Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos, 2017. — No. 22. — P. 79—100.

I. Piniuta¹, A. Shevchuk²

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹pinyuta@msn.com, ²alina.shevchuk.04@gmail.com*

PRESENTERS’ INTRODUCTIONS IN TEACHER TRAINER WEBINARS IN RUSSIAN AND ENGLISH

The article is devoted to the study of presenters’ introductions in educational webinars. Twenty webinars done in the Russian and English languages were analysed to find out cultural similarities and differences. The following criteria were used for their evaluation: the length of the introduction, outline information, speaker’s credentials relative to the webinar topic, advertising, personal information, non-verbal behaviour.

Key words: achievement; presenter’s introduction; teacher training; webinar.

И. Пинюта¹, А. Шевчук²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹pinyuta@msn.com,
²alina.shevchuk.04@gmail.com*

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЕБЯ СПИКЕРАМИ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБИНАРАХ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена изучению выступлений спикеров на образовательных вебинарах. Было проанализировано 20 вебинаров на русском и английском языках для выявления культурных сходств и различий. Для оценки использовались следующие критерии: продолжительность раздела «Предъявление себя», информация о содержании вебинара, данные об опыте спикера по теме выступления, реклама своего образовательного продукта, биографические сведения, неречевое поведение.

Ключевые слова: достижение; представление себя спикером; подготовка учителя; вебинар.

Introduction. In a world where people study a lot, and continuous professional development (CPD) is an inseparable part of professional career, there is a growing demand for getting short and quick answers to the topics of their professional interest. That is why educational webinars are gaining popularity, they represent an easy way to upgrade competence at a convenient time for everyone. Also, the webinars attract internet users all over the world, both scholars and students, due to the variety of topics and their accessibility. Attending them, we can find answers to many questions, e. g., cross-cultural differences between Russian and English speakers.

In any webinar, one of the main parts is the presenter's introduction. In Cambridge dictionary, the introduction is regarded as: (1) the first part of a ... speech; (2) something you say to tell an audience who is going to speak to them or perform to them [1]. Other dictionaries give a similar definition: the act of making one person formally known to another or a group of others, in which you tell them the person's name [2]. Actually, the introduction may be done in short, with a couple of phrases when we introduce oneself and our personality. Studying them can be a particularly important step in learning how to successfully introduce oneself online to the audience who we don't know.

This research of presenters' introductions in webinars in cross-cultural perspective may be *relevant* for in- and pre-service foreign language teachers who plan to design their online courses, do reports and presentations. We see its relevance in social, professional, and personal dimensions. The social factors lie in their increasing popularity to train people — especially after the pandemic COVID-19, they are necessary for teachers' CPD, and their interactions across the globe. Professionally, understanding similarities and differences in introductions in Russian and English may help teachers avoid socio-cultural errors and enhance authenticity of presenter's speech. Introduction is an underestimated but very important part of the speech because it serves to create trust to the speaker. This will help teachers design more listener-friendly, attractive presentations, and get engaged in cross-cultural professional discussions. Moreover, successful beginning of the online lesson is able to make learning more goal-oriented and effective. Personally, successful self-presentation skills

can help a teacher-in-training take part in an interview and get a job, create a strong personal brand and contribute to the career success. This research is a good opportunity for pre-service teachers to better understand the ways to keep learners attentive and engaged.

The necessity of the research topic is determined by the interest of Belarusian students in cross-cultural issues, their desire to present the research findings in webinars, create online courses to teach their subject through webinars. Exploring introductions and the process of self-presentation allows university students, pre-service foreign language teachers, to raise self-awareness, find out cultural peculiarities, understand one's own strengths and areas for improvement. Eventually, this can help student teachers in their personal growth and upgrade self-esteem.

This study aims to find similarities and differences in presenters' introductions in teacher training webinars between linguistically and culturally different speakers: the Russians and English. The following research questions will be addressed in this study:

1. What data are shared in introductions in teacher training webinars by Russian and English presenters?

2. What are the major similarities and differences in presenters' introductions in teacher training webinars in Russian and English?

Research Methodology. The research was done in March 2024 in the course “Basics of Cross-Cultural Communication” in Baranavichy State University.

We hypothesize that introductions in the webinars in Russian and English are basically similar, though they are generally longer in Russian: they talk more about themselves and speak more slowly, which makes self-presentation take longer. Meanwhile English-speaking people in their introductions will touch on their pragmatic goals, since it is important to sell a course, lessons or advertise their social networks; for them, a webinar is an opportunity to show the audience that there are also authors' courses on this topic.

This hypothesis results from the positions of cross-cultural communication theory. In particular, the sociolinguistic researcher D. Tannen discussed the notion that people from some cultures value “high involvement” conversation patterns, while others value “high considerateness” [3, p. 48]. Thus, many Russian speakers tend to value

“high involvement” style: that involves talking more. Many English speakers favour high considerateness style; they talk less, and as people representing individualistic cultures, they focus on the end result [3, p. 18].

Main part. To prove the above hypothesis we used a set of quantitative and qualitative research methods: the statistical and content analysis of the introductions in teacher training webinars on the educational platforms. The selection of the webinars was done randomly, ten events in each language delivered recently on the channels: *Svetlana Titova LearnTeachWeb*, *Образовательная платформа «Юрайт»*, *Просвещение*, *Онлайн Академия* in Russian, and *British Council | TeachingEnglish*; *Trinity College*; *Dr. Nellie Deutsch* professional development blogs — in English. In some cases the introduction was done by the moderator, in others by the presenters themselves.

The study was organized in two stages. The purpose of the first stage was to get and process the empirical data, which allows us to highlight the main components of introductions in webinars in Russian and English. The second stage was aimed to compare the data.

To select webinars, we used the main criteria — presenters are introduced and their backgrounds, including credentials relative to the webinar topic, are provided at the beginning the topic, and the objectives or goals of the webinar are clearly communicated to the audience [4]. The introductions in the webinars in Russian and English were viewed on YouTube sites in order to find the answers to the following questions:

1. How long does the introduction last?
2. How many subtopics do they mention as the outline of the webinar?
3. What do speakers say (are reported by somebody else) about their experience with the webinar topic?
4. What do they advertise?
5. What personal information (bio) do they share?
6. What achievements do they mention?
7. What nonverbal signs do they use quite often?

Results and Discussion of Research. The obtained empirical data about the introductions delivered in Russian are presented in table 1.

T a b l e 1 — Presenters' introductions in webinars in Russian

| | | | | |
|---|----------------------------|--|---|--|
| Presenter's name | Afanasyeva, L. [1a] | Aleshina, M. [2a] | Kharlamenko, I [3a] | Korenev, A. [4a] |
| Length of introduction | 1 min | 4 min 20 sec | 2 min 10 sec | 1 min |
| Outline information (subtopics) | — | 8 | 1 | 4 |
| Speaker's credentials relative to the webinar topic | Online teaching experience | — | Course author | Scientific director and author of many scientific publications |
| Advertising | University | Social network VKontakte | — | — |
| Personal information (bio) | — | Work experience | Affiliation | Affiliation |
| Achievement | Docent | – Education; – International certificates | – Candidate of Pedagogical Sciences; – certificates; – competition awards | Assistant Professor |
| Non-verbal behaviour | Eye contact | – Closed position; – arms crossed | Closed position | Smile |

Continuation of table 1

| | | | |
|---|--|--|--|
| Presenter's name | Marinina, E. [5a] | Markova, T. [6a] | Pokidova, A. [7a] |
| Length of introduction | 1 min 10 sec | 2 min 40 sec | 2 min |
| Outline information (subtopics) | — | — | 1 |
| Speaker's credentials relative to the webinar topic | Extensive experience work in schools | Professional business translator | English school exam developer |
| Advertising | — | Online English school | Online course |
| Personal information (bio) | Work experience | – Lives in Florida; – work experience | — |
| Achievement | – Candidate of Philological Sciences; – Associate Professor | Education | – Author of workbooks and collections of tests; – teacher and methodologist of the highest qualification category |
| Non-verbal behaviour | – Closed position; – arms crossed; – serious intonation | – Smile; – gestures | – Smile; – eye contact |

End of table 1

| | | | |
|---|-----------------------------------|--|---|
| Presenter's name | Sidorenko, S. [8a] | Titova, S. [9a] | Verbitskaya, M. [10a] |
| Length of introduction | 1 min | 3 min | 2 min 40 sec |
| Outline information (subtopics) | — | 3 | 3 |
| Speaker's credentials relative to the webinar topic | — | Author of many online courses and lessons | Author of methodological complexes |
| Advertising | — | — | — |
| Personal information (bio) | — | – Work experience; – plans for future work | — |
| Achievement | Methodist | Vice-Head of the Department of Foreign Languages | – Doctor of Philological Sciences; – Professor |
| Non-verbal behaviour | – Smile; – engaging intonation | Engaging intonation | – Smile; – engaging intonation; – eye contact |

The average length of the introductions in Russian is 2 minutes and 20 seconds. The quantity of points in the outline mentioned by the speaker differs from zero to eight, that is three on the average (We purposefully decided to mention that, because we believe that it illustrates the speakers' ability to structure the speech). The experience speaks about the authority on the topic of the webinar: for example, 40 % of Russian speakers are the authors of online courses and lessons on the topics they talked about in the webinar, perhaps this is the most significant information which is able to create trust to the presenter. As for personal information, almost everyone mentioned experience and

place of work. The analysis shows that they say similar information about themselves (affiliation, work experience). The speakers told about their achievements in profession career: degree, position, education. In general, speakers demonstrated similar nonverbal cues, such as smile, engaging intonation and close position.

Let's consider the data which we found out while observing the presenters' introductions in English (table 2).

Having compared the obtained data, we see that the average length of the introduction is three minutes. The average number of subtopics in the outline constitutes 3 topics. The bio information that proves the presenter's experience with the webinar topic includes, for example, their degree in teaching (master, trainer, manager). 7 out of 10 speakers said where they lived as their personal information. Not all the speakers talked about their achievements: degree, job, experience. In their introductions they often smiled (90 %), and used many gestures.

To answer research question 2, we are to compare the data in two tables. In terms of the length, English speakers' introductions are 40 seconds longer on the average. One exception is H. Benucci' speech who had the fastest intro which lasted 30 seconds. More points in the outlines were mentioned by English speakers. With detalization of the webinar, the presenter helps to anticipate the information, and helps to perceive it more consciously. The listener gets a clear idea of what the webinar will be about. If the number of points is smaller, as with Russian speakers, then listeners are not so much engaged in the topic of the webinar. In terms of credentials, overall, 80 % of the presenters on both sides are very experienced in the webinar topic, because they have extensive experience in their field. 7 out of 10 people in every country have advertised a product or personal brand. Concerning personal information they shared, the most common fact of English speakers, is the place where they live, while Russian speakers almost didn't talk about it. As for achievements, 80 % of the speakers mentioned their extensive work experience (minimum 15 years), and also many of them are teacher trainers. In terms of non-verbal behaviour, nonverbal signals are used more frequently by English speakers, they smiled more and used gestures more often. Not a single Russian speaker had a head nod, and only two people looked at the camera and maintained eye contact.

T a b l e 2 — Presenters' introductions in webinars in English

| Speaker's name | Benucci, H. [11a] | Deutsch, N. [12a] | Douidi, A. [13a] | Duridanova, D. [14a] |
|---|---|---|---|---------------------------------|
| Length of introduction | 30 sec | 4 min 30 sec | 1 min 15 sec | 4 min 30 sec |
| Outline information | 4 | 3 | 2 | — |
| Speaker's credentials relative to the webinar topic | — | — | Researched the intercultural potential of Algerian textbooks | 20 years of teaching experience |
| Advertising | Online course | Free online professional development programs on Moodle for teachers | YouTube channel | — |
| Personal information (bio) | – Lives in the US, Washington; – affiliation | Work experience | – Lives in Scotland; – EAP teacher | Work experience |
| Achievement | — | She has taught EFL in K-12 and higher education for over 40 years and has applied CALL since 1992 | – Ph. D. from the University of Southampton; – investigated the intercultural potential of English textbooks | Teaching more than 20 years |
| Non-verbal behavior | Serious intonation | – Eye contact; – smile; – head nodding | – Smile; – head nodding | – Smile; – eye contact |

Continuation of table 2

| Speaker's name | Mascitti, S. [15a] | Moyle, E. [16a] | O'Brien, E. [17a] |
|---|--|--|---|
| Length of introduction | 1 min 20 sec | 3 min 5 sec | 1 min 30 sec |
| Outline information (subtopics) | 3 | 3 | 5 |
| Speaker's credentials relative to the webinar topic | Works as a freelance materials writer for highly-recognized platforms and language schools | 15 years of teaching experience | – Master's degree in Applied Linguistics; – conducted research on inclusivity issues |
| Advertising | YouTube channel | Online school | — |
| Personal information (bio) | – Lives in Spain; – work experience; – teacher of English and materials designer; – from Buenos Aires | – Lives in the UK; – teacher in the university of Warsaw | – Lives in Madrid; – work experience |
| Achievement | – Has worked in ELT for more than 20 years; – teaches adults online | Teacher trainer | – Master applied linguistic; – teacher trainer |
| Non-verbal behaviour | – Eye contact; – head nodding; – smile; – engaging intonation | – Engaging intonation; – smile; – gestures; – eye contact | – Smile; – gestures; – eye contact |

End of table 2

| | | | |
|---|--|--|---|
| Speaker's name | Perkins, L. [18a] | Ribeiro, R. [19a] | Sweeney, S. [20a] |
| Length of introduction | 2 min 47 sec | 2 min 10 sec | 40 sec |
| Outline information (subtopics) | 5 | — | 3 |
| Speaker's credentials relative to the webinar topic | Extensive experience in the online field | — | Teacher and trainer with over 20 of ELT |
| Advertising | Online course | YouTube channel | — |
| Personal information (bio) | – Lives in the UK; – work experience | Lives in Brazil | Work experienc |
| Achievement | – Teacher trainer; – teaching quality manager | — | Has worked in various contexts, with longer stretches in Italy, Spain, the UK and Japan |
| Non-verbal behaviour | – Engaging intonation; – smile; – gestures | – Engaging intonation; – smile; – gestures; – eye contact | – Engaging intonation; – gestures; – eye contact; – head nodding; – smile |

Conclusion. This study proved the hypothesis that basically, Russian and English speakers use similar tactics of behavior in their introductions. The presenters in both cultures turned out to be pragmatic.

The limitations of this research is that one study based on the observation of twenty webinars may not claim general theoretical conclusions, and presenters' cultural heritage was not considered in detail. This requires more thorough investigation in the future.

Nevertheless, this project helps us understand that introductions in teacher training webinars in Russian and English are similar in many respects, especially the number of subtopics in the outline, the length of the introduction, but there are differences concerning personal information and biographies. This information can be used when teaching students how to deliver presentations in English lessons, and how to do cross-cultural research.

References

1. Cambridge dictionary. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (date of access: 19.03.2024).
2. Oxford dictionary. — URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/introduction?q=introduction> (date of access: 19.03.2024).
3. Пинюта, И. В. Английский язык. Межкультурное общение = English. Intercultural communication : учеб. пособие / И. В. Пинюта. — Минск : РИВШ, 2017. — 204 с.
4. Webinar evaluation rubric for extension teaching. — URL: <https://clck.ru/39dtYW> (date of access: 19.03.2024).

List of websites

- 1а. Zoom meeting invitation — Zoom Meeting Svetlana Titova // Светлана Титова. — 29 янв. 2022 г. — URL: https://www.youtube.com/live/fyI8rXyg7-E?si=qd5I1r_TGfkhigMj (date of access: 20.03.2024).
- 2а. Обзор цифровых ресурсов для учителя английского языка // Просвещение. — 27 авг. 2020 г. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Vp57cOcrPm8> (дата обращения: 17.03.2024).
- 3а. Индивидуальные и коллективные проекты в цифровом пространстве. Харламенко И. // Образовательная платформа «Юрайт». — 13 сент. 2021 г. — URL: <https://youtu.be/MiBVV6lwfWk?si=z2-mGkZYIHZBPkhl> (дата обращения: 26.03.2024).
- 4а. Вебинары // Светлана Титова. — 16 мар. 2024 г. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=W2Oa36ZrKEs> (дата обращения: 14.03.2024).
- 5а. Вебинары // Светлана Титова. — 20 мая 2023 г. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=mZi92j_a0Ig (дата обращения: 26.03.2024).
- 6а. Просто про английскую грамматику: Запись эфира Татьяны Марковой от 18.12.2019 г. // Онлайн Академия. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JeJKOVz5oco> (дата обращения: 22.03.2024).
- 7а. Потенциал использования метода «управляемых открытий» при преподавании иностранного языка // Просвещение. — 29 янв. 2024 г. — URL: https://www.youtube.com/live/7bUAAaNS29JA?si=zoKurY_KP94PvJ6K (дата обращения: 20.03.2024).

8а. Читательская грамотность на уроке английского языка: стратегии и алгоритм работы с текстом // Просвещение. — 15 мар. 2024 г. — URL: https://www.youtube.com/live/1bHmbKUTGVw?si=hPbq2mv-8_z6-15K (дата обращения: 24.03.2024).

9а. Вебинары // Светлана Титова. — 9 окт. 2023 г. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xKCSFjWQZ7M> (дата обращения: 24.03.2024).

10а. Ключ к развитию предметных и метапредметных умений и повышению мотивации // Просвещение. — 22 сент. 2021 г. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9Pz3WRLJxEI> (дата обращения: 10.03.2024).

11а. Using Evidence in Academic Writing: Avoiding Plagiarism // American English. — 15 Sept. 2018. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5e0dfzPQyU> (date of access: 21.03.2024).

12а. Moodle for Teachers — Develop a Moodle Course // Dr. Nellie Deutsch. — 14 Jan. 2024. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OMZNNdje-P8> (date of access: 20.03.2024).

13а. Amina Douidi: How to intentionally integrate intercultural competence in your lessons // British Council | TeachingEnglish. — 16 Febr. 2024. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qcnuBGj9UEE> (date of access: 23.03.2024).

14а. How to create your own learning materials // British Council | TeachingEnglish. — 20 Sept. 2023. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=klS4IVcEUkU&t=4s> (date of access: 25.03.2024).

15а. Creating materials for low-level students using authentic resources // Trinity College London. — 27 Febr. 2024. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ImIP5UnUcl4> (date of access: 19.03.2024).

16а. How to set up activities and tasks to improve your teaching // British Council | TeachingEnglish. — 20 Sept. 2023. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4PpXZ0OwUhw&t=2s> (date of access: 25.03.2024).

17а. How to make participation in project based learning more inclusive // British Council | TeachingEnglish. — 6 Dec. 2023. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=d9uYYIvrwko> (date of access: 21.03.2024).

18а. How to maximise interaction in the online classroom // British Council | TeachingEnglish. — 19 Jan. 2024. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GDllhapyje0> (date of access: 27.03.2024).

19а. How to use AI in the ELT classroom // British Council | TeachingEnglish. — 19 Jan. 2024. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IoN8evJ15w4&t=8s> (date of access: 20.03.2024).

20а. Assessing listening needs: Beyond correct answers // Trinity College London. — 25 March. 2024. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=I1uw9GuzmPo> (date of access: 24.03.2024).

РАЗДЕЛ 2

ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМАТЫ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПЕРЕВОД. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.4

З. И. Корзун, В. А. Пикалова, Н. А. Дубина

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, z_korzun@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Данная статья посвящена определению условий формирования национального самосознания обучающихся средствами предмета «Иностранный язык», а также анализу дидактического потенциала тематического содержания на уроках иностранного языка для формирования патриота и гражданина с высокой демократической культурой, гуманистической направленностью, способного к социальному творчеству, умеющего действовать как в интересах личности, так и общества.

Ключевые слова: национальное самосознание; патриотизм; воспитание.

Z. I. Korzun, V. A. Pikalova, N. A. Dubina

*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus, z_korzun@mail.ru*

USE OF THE TEACHING POTENTIAL OF THEMATIC CONTENT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES TO SHAPE THE NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS

This article is devoted to determining the conditions for the formation of national identity of students by means of the subject "Foreign language", as well as analyzing the didactic potential of thematic content in foreign language lessons for the formation

of a patriot and a citizen with a high level of democratic culture, humanistic orientation, capable of social creativity, able to act both in the interests of the individual and society.

Key words: the national identity; patriotism; education.

Введение. Гражданско-патриотическое воспитание в современных условиях — это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха.

В воспитании патриотизма и гражданственности большое значение имеет осознание учащимися сущности и важнейших сторон проявления этих качеств и их глубокое эмоциональное переживание. Именно на этой основе у школьников крепнет чувство любви к Родине, вырабатываются взгляды, убеждения и установки поведения. Основными средствами в решении этой задачи является содержание обучения, а также различные формы работы с учащимися. Преподаватель при этом может способствовать формированию гражданина с высокой демократической культурой, гуманистической направленностью, способного к социальному творчеству, умеющего действовать как в интересах личности, так и общества.

Основная часть. Как отмечено в инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования», в 2023/2024 учебном году «актуальными остаются реализация в образовательном процессе воспитательного потенциала учебного предмета «Иностранный язык», формирование у учащихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к историческому прошлому, созидательному труду как главному условию развития

белорусского государства; воспитание человека, понимающего социально значимую роль мира и ответственного за его сохранение» [1, с. 8].

Учебной программой по предмету «Иностранный язык» предусмотрено достижение учащимися следующих личностных образовательных результатов: «сформированность качеств поликультурной личности, владеющей системой гуманистических ценностных ориентаций и способной осуществлять межличностное общение в контексте диалога культур; знание национально-культурных ценностей своей страны и стран изучаемого языка; умение представлять свою страну в условиях иноязычной межкультурной коммуникации» [1, с. 9], что предполагает сформированность национального самосознания.

Мы, вслед за Е. М. Бабосовым, придерживаемся точки зрения, что национальное самосознание личности представляет «одну из сторон ее общего самосознания, которое выступает как единство осознания субъектом разноуровневых связей с многочисленными сторонами общественной жизни» [2, с. 4]. При этом национальное самосознание надо рассматривать как «единство познавательной, эмоционально-ценностной, поведенческой, творческой, когнитивной и эмоциональной сторон» [2, с. 4].

Это явление, представляющее собой субъективное отражение существующих национальных факторов жизни общества, осознание каждым народом своей национальной жизни и взаимоотношений с другими народами, познание нацией своей собственной сущности, система ее представлений о самой себе.

Согласно концептуальным основам идейно-воспитательной работы с детьми, с учащейся и студенческой молодежью, отраженных в письме Министерства образования Республики Беларусь, национальное воспитание учащихся «способствует осознанию ими белорусской государственности и особенностей становления белорусской нации, ознакомлению с традициями, идеями и культурой белорусов, приобщению к их национальному наследию. У белорусов ярко проявляются качества толерантности, терпения, дисциплинированности, коллективизма, взаимопомощи и сердечности. Национальными чертами, вызывающими уважение и признание других народов, являются трудолюбие, дисциплини-

рованность, стремление к порядку, справедливость, солидарность. Проблема данного направления идейно-воспитательной работы — формирование национального самосознания, чувства языка и культуры, территориальной целостности и отвержение идеи национализма, приоритета над другими нациями и народами» [3, с. 17].

Воспитание национального самосознания, как и воспитание в целом — комплексный процесс, который следует начинать с воспитания самосознания личности, которая рассматривается как «относительно устойчивая система представлений индивида о самом себе как о части общества, своих взаимоотношениях с окружающим миром, другими людьми о своих действиях и поступках, мыслях, чувствах, о всем разнообразии качеств личности, на основе чего формируется образ собственного «Я». Без наличия самосознания невозможно воспитать и национальное самосознание [4, с. 62—63].

В рамках изучения любого предмета в школе, в том числе и предмета «Иностранный язык», создаются условия для всестороннего развития личности, формирования у обучающихся гражданственности, гуманистического мировоззрения, миролюбия и толерантности. При этом воспитание патриотизма и гражданственности должно осуществляться, прежде всего, через содержание изучаемого материала путем применения различных форм, способов, методов, технологий и приемов работы, так как урок иностранного языка сегодня — это путешествие в страны изучаемого языка, знакомство с культурой, обычаями и бытом разных народов с учетом национального компонента.

В качестве национального компонента на уроках иностранного языка выступает национально-культурный аспект (осмысление учащимися национального своеобразия родного языка и культуры, уважение национальной культуры), а также региональный аспект (т. е. осознание и принятие учащимися языковых и культурных фактов, которые отражают региональную специфику).

Одной из задач данного исследования выступает определение дидактического потенциала тематического содержания учебных пособий по немецкому языку для общеобразовательной средней школы для формирования национального самосознания обучающихся. В результате проведенного анализа нами выявлено, что на

реализацию данной цели в большей степени направлено следующее предметно-тематическое содержание предмета «Иностранный язык»: «Праздники», «Республика Беларусь и страны изучаемого языка», «Литература», «Кино», «Музыка», «Выдающиеся люди Республики Беларусь и стран изучаемого языка», «Национальный характер», «Обычаи и традиции Республики Беларусь и стран изучаемого языка», «Национальный характер», «Международное сотрудничество», «Туризм», «Экология», «Семья» и др.

Изучения обучающимися вышеуказанных тем-проблем сопряжено с использованием в образовательном процессе таких организационных форм работы, как ролевые и деловые игры, мозговой штурм, подготовка разнообразных проектов, викторин, телемостов, диспутов и дискуссий, заочных экскурсий, работа над текстами и различного рода реалиями и т. д. Важно при этом отметить, что дидактические материалы должны соответствовать следующим критериям: «образовательный, воспитательный и развивающий потенциал содержания материалов; доступность информации; безопасность иноязычного материала согласно возрастным, психологическим и этнокультурным особенностям учащихся; актуальность и новизна информации; аутентичность и культуроведческая ценность материала; соответствие сферам иноязычного речевого общения; жанровостилевое и структурное разнообразие; учет взаимосвязи с ранее изученным материалом; межпредметность и интеграция знаний из других учебных предметов» [1, с. 9].

Работа над учебным материалом основывается на выполнении различных типов и видов упражнений, примерами которых могут выступать следующие:

– Versuchen Sie als Reporter über bestimmte Besonderheiten/Attraktionen Ihrer Heimatregion in Kurzreportagen zu berichten. Gestalten Sie Ihre Kurzreportagen möglichst interessant und überzeugend, damit sich ein gewisser Werbeeffekt für die betreffende Gegend ergibt.

– Zu ihnen kommen die Gäste aus Deutschland. Sie möchten sie mit den Sehenswürdigkeiten der Stadt Minsk bekannt machen. Sie

müssen die Reiseroute überlegen. Beschreiben Sie Ihre Reiseroute, gebrauchen Sie dabei folgende Stichwörter!

– Machen Sie ein Schema, auf dem die Verwaltungsgliederung von Deutschland dargestellt wird. Berichten Sie davon. Vergleichen Sie sie mit der Verwaltungsgliederung von Belarus. Gibt es Unterschiede?

– Hat Ihre Schule (Ihre Klasse / Gruppe) auch eine Fahne und ein Wappen? Wenn nicht, dann haben Sie eine perfekte Möglichkeit, sie zusammen zu erfinden. Begründen Sie danach Ihre Wahl.

– Was meinen Sie über die zunehmende Zahl der Ausländer in Ihrem Land. Finden Sie Vorteile und Nachteile dieses Prozesses und sprechen Sie davon. Benutzen Sie dabei die unten gegebenen Donald-Stimmungen. Zu jeder Stimmung sollen Sie mindestens eine Aussage finden. Gebrauchen Sie dabei Konjunktiv-Konstruktionen (könnte/hätte/würde/wäre-Sätze).

– Wie würden Sie die Belorussen charakterisieren? Ergänzen Sie die folgende Tabelle, in der 2 Spalten sind. Links tragen Sie die positiven Eigenschaften unseres Volkes ein. Und rechts – die negativen.

– Schreiben Sie eine Erzählung über das Thema: Andere Länder, andere Sitten. Wodurch unterscheidet sich die Kultur Weißrusslands von der Kultur Deutschlands? Was meinen Sie davon?

– Arbeiten Sie zu zweit und erstellen Sie «Die Karte von belorussischen Sehenswürdigkeiten». Präsentieren Sie Ihre Karte im Team.

Выполнение подобных заданий направлено на развитие у обучающихся умений анализировать и представлять реалии родной культуры, выявлять сходства и различия в различных картинах мира, осуществлять речевую деятельность в соответствии с нормами носителей иностранного языка, выступить в роли межкультурного посредника, воспитывать чувство патриотизма и национального самосознания, национальной самоидентичности.

Заключение. Таким образом, только систематическая, целенаправленная работа, основанная на использовании различных форм и методов работы с учетом дидактического потенциала тематического содержания любого предмета, позволит сформировать личность обучающегося, которой присущи чувства

патриотизма и гражданственности, национального самосознания, когда национальное самосознание является своего рода гарантией от проявлений экстремизма и национализма в международных отношениях.

Список цитируемых источников

1. Инструктивно-методическое письмо министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования». — URL: https://akademy.by/files/documents/MD-MSOP/Foreign_lang/imp-2023-2024-pril-4-in-yaz.pdf (дата обращения: 12.03.2024).

2. *Бабосов, Е. М.* Роль художественного творчества в формировании, развитии и реализации национальной идеи / Е. М. Бабосов // Воплощение нац. идеи в контексте общечеловеческих ценностей и детско-юношеского худож. творчества: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 16—18 нояб. 2004 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2004. — С. 3—7.

3. Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью: письмо Министерства образования Республики Беларусь № 20-12/20 от 12.05.2003 г. // Проблемы выхавання. — 2006. — № 4. — С. 7—56.

4. *Ражкова, Л. Л.* Фальклор як сродак фарміравання нацыянальнай свядомасці / Л. Л. Ражкова // Адукацыя і выхаванне. — 2002. — № 4. — С. 62—66.

УДК 81'42

О. В. Леон

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, hoyden.feapornown@gmail.com*

СПОСОБЫ ЭКСПЛИКАЦИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРУКТУРЕ СЮЖЕТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ БИОГРАФИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ

Статья посвящена концептуальным представлениям о сюжете и его структуре, отраженным во фрагментах англоязычного биографического нарратива, маркированных лексемами метанарративного уровня из семантической группы

«Сюжет и его структура», используемыми для реализации метафорических смыслов. Внимание уделяется семантическим и функциональным особенностям подобного рода лексем в англоязычных биографических произведениях 2010—2013 годов издания. В результате исследования установлены структурные компоненты и свойства сюжета, концептуализованные в языковом сознании нарраторов англоязычных биографий и автобиографий и мотивирующие акты метафорического переноса. Помимо этого, выявлены наиболее продуктивные формы экспликации данных представлений в современном англоязычном биографическом нарративе.

Ключевые слова: нарратив; метанарратив; сюжет; структура сюжета; биография.

O. V. Leon

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, hoyden.feanorown@gmail.com*

WAYS OF EXPLICATING CONCEPTUAL PERSPECTIVES OF THE PLOT AND PLOT STRUCTURE IN ENGLISH BIOGRAPHICAL NARRATIVE

The article observes conceptual perspectives of the plot and its structure, reflected in the excerpts from English biographical narrative marked by metanarrative lexemes from the semantic group “Plot and its Structure” expressing metaphorical meanings. The semantic and functional features of such lexemes in English literary biographies published in 2010—2013 are examined. Thus, a restricted selection of structural components and properties of the plot conceptualized in the linguistic consciousness of English-speaking narrators of biographies and autobiographies is established to motivate acts of metaphorical transfer. Additionally, the most productive forms explicating these perspectives in modern English biographies were identified.

Key words: narrative; metanarrative; plot; plot structure; biography.

Введение. Феномен олитературивания сознания, лежащий в основе философии эпохи постмодернизма, в рамках которой «вне-текстовой реальности вообще не существует» [1, с. 313], на современном этапе приобретает особое значение для развития целого ряда принципиально новых научных подходов на стыке литературоведения с науками о человеке и обществе (история, психология, политология, имагология и др.). Опираясь на презумпцию нарративного осмысления жизни человеком, ученые-гуманитарии

используют нарратологическую методологию в поиске ответов на вопросы, выходящие за пределы научного осмысления нарратива как текста и как коммуникативной практики.

В постмодернизме нарратив понимается как сюжетно-повествовательная форма, которая предлагает сценарий процесса опосредования между представлениями социального порядка и практикой индивидуальной жизни, в результате чего и конституируется идентичность: социальная — через «инстанцирование» моральных ценностей (предложение и усвоение примерных стереотипов ролевого поведения), и персональная [2]. Данная трактовка перекликается с одной из современных интерпретаций «нарратива о жизни» (биографического нарратива), сложившейся в нарративной психологии и терапии, с точки зрения которых нарратив предстает как «способ рассказывания о жизни во временной последовательности» [3], «сознание любого случая как составляющей частицы жизненного целого» [3], «временной срез жизни в последовательности ее событий» [3]. Нарративные практики осмысления индивидуального и коллективного жизненного опыта неразрывно связаны с концептуализацией нарратива как такового и его разнообразных аспектов и составляющих в сознании носителей языка.

Уподобление жизни нарративу представляет собой достаточно сложный акт метафорического переноса: с одной стороны, носителю языка требуется осуществить имплицитное сравнение некоторого фрагмента жизненного опыта с определенной формой или структурным компонентом нарратива; с другой стороны, условием осуществимости сравнения подобного рода является наличие в языковом сознании адресанта набора базовых концептуальных представлений о нарративе, его жанровых и структурных характеристиках и других аспектах его построения.

В результате осуществления метафорической референции к жизни как нарративной форме для научного осмысления становятся доступными и сами концептуальные представления о нарративе и его аспектах, эксплицируемые в составе метафорического выражения. Экспликация осуществляется в контексте метанарративных комментариев — комментариев о повествовании, позволяющих описать его с позиции самого повествователя, предполагаемого реципиента или стороннего наблюдателя (мета-

комментариев о повествовании как форме коммуникации или речевом произведении, рождающемся в коммуникативной ситуации повествования). Одной из групп лексических маркеров, позволяющих вычлнить метанарративные комментарии из текста повествования, являются лексемы из семантической группы «Сюжет и его структура».

В рамках данного исследования лексемы из указанной группы рассматриваются как экспликатеры части концептуальных представлений носителей английского языка о сюжете как логической основе нарратива.

Основная часть. На материале корпуса современных англоязычных биографических и автобиографических произведений (в общей сложности включившего в себя 61 произведение 2010—2023 годов издания) в компьютерном приложении-конкордансере AntConc был произведен контекстный анализ 3120 словоупотреблений лексем метанарративного уровня, принадлежащих к семантической группе «Сюжет и его структура». В результате был установлен набор лексем метанарративного уровня, употребляемых для реализации метафорических смыслов в высказываниях биографического содержания: *anticlimax, climax, complication, denouement, epilogue, episode, happening, leitmotif, plot, prologue, quest, reversal, scene, script, sequence, turning point*. Перечисленные лексемы употреблялись с различной частотностью в общей сложности в 1741 контексте.

Первичный анализ материала исследования показал, что выбор лексем метанарративного уровня, относящихся к семантической группе «Сюжет и его структура», отражает следующие особенности формирования концептуальных представлений носителей языка о сюжете повествования и его структурных компонентах (таблица 1):

1) современные носители английского языка воспринимают жизнеописательный нарратив в дихотомии целостности и частей, выделяя внутри сюжетной линии обособленные структурные компоненты (*complication, episode, happening, scene*);

2) жизнеописательный нарратив осмысливается и как дихотомия линейности (последовательности) и превратностей (отклонений от намеченного линейного продвижения);

3) в общей канве сюжета выделяется ключевой момент с точки зрения читательского интереса и событийной значимости (*climax/anticlimax*).

Т а б л и ц а 1 — Концептуализация представлений о сюжете и его структуре

| Логическая последовательность | | | | Важность (интерес) |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Целое vs Единичное | | Последовательность Vs Превратности | | – <i>Climax vs Anticlimax</i> |
| – <i>Plot</i> | – <i>Complication</i> | – <i>Plot</i> | – <i>Reversal</i> | |
| – <i>Quest</i> | – <i>Episode</i> | – <i>Quest</i> | – <i>Turning point</i> | |
| – <i>Script</i> | – <i>Happening</i> | – <i>Script</i> | | |
| – <i>Sequence</i> | – <i>Scene</i> | – <i>Sequence</i> | | |

При этом метанарративные комментарии с лексемами из группы «Сюжет и его структура» в большинстве случаев используются с метафорической референцией к значимым (часто поворотным) событиям в жизни человека, эмоциональным состояниям или особенностям поведения человека в важный, ответственный момент. Экспрессивность высказывания, как правило, усиливается за счет дополнительных лексико-синтаксических стилистических средств, употребляемых в непосредственном сочетании с лексемой данной группы или в её ближайшем контексте.

Например, в нижеприведенном фрагменте биографического нарратива номинация структурного элемента сюжета (кульминации) осуществляется с референцией к эмоциональному состоянию человека в ответственный жизненный период (экзамены):

By the end of the week I was just beginning to get into my stride, but the exams were already nearly over. I felt a huge sense of anticlimax rather than relief [4, p. 91].

Выразительность метафоры со значением «разочарование, напряженное ожидание, затишье перед бурей» в данном контексте усиливается противопоставлением, как и в следующем примере с референцией к манере речевого поведения человека:

*“He’s an amazing character, a real hustling showman,” John tells Hutchins later. “But Elvis — what **a total anti-climax** HE was. He seemed to be completely out of his head. Either he was on pills or dope ... whatever it was, he was just totally uninterested and uncommunicative” [5, p. 302].*

Слово *anti-climax* «антикульминация» в данном случае используется в переносном смысле с целью выражения жёсткой критики поведения рок-звезды, приглашенной на телешоу и не оправдавшей ожидания зрителей из-за откровенно халатного отношения к выступлению в рамках телепередачи, что особенно выделяется на контрасте с поведением телеведущего, в адрес которого говорящий выражает похвалу. Антитетическая коннотация, продиктованная самой морфологией слова, предполагает достаточно типичное употребление данной лексемы в противопоставлениях (если есть антикульминация, то должна быть и кульминация), что и наблюдается в следующем отрывке, содержащем противопоставление двух знаменательных событий по важности для публики:

*After all the mayhem surrounding the Beatles, the arrival of the royal couple seemed **a terrible anti-climax**, the cheers for the princess and her husband pitiful compared to those that had greeted the band [5, p. 254].*

Парадоксально, но прибытие королевской четы на концерт группы «Битлз» оценивается как «антикульминация» по сравнению с выходом на сцену самих исполнителей в начале концерта, который по умолчанию (судя по описываемой реакции зрителей) расценивается нарратором как кульминация вечера.

Следует отметить, что употребление слова *anti-climax* «антикульминация» в англоязычном биографическом нарративе выделяется как характерная черта английского языка, поскольку русскоязычной коммуникативной культуре подобное словоупотребление не свойственно, в отличие от достаточно распространенного метафорического употребления термина *кульминация* аналогично его английскому эквиваленту *climax* в следующем контексте:

*The tour’s British leg ended with a giant open-air show at Roundhay Park, Leeds, on 25 July 1982. It seemed **the climax to***

a triumphant comeback, proof that the Stones could go rolling on through the eighties, still as free of moss as Mick's upper incisor was of suspected spinach [6, p. 467].

Конструкции, подобные вышеприведенному выражению *the climax to a triumphant comeback* «кульминация триумфального возвращения», достаточно привычны и понятны для представителя русскоязычной лингвокультуры, в то время как лексему *антикульминация* употребляют в основном узкие специалисты-филологи в научной коммуникации.

Метафорические конструкции с лексемами семантической группы «Сюжет и его структура» могут быть использованы в целях повышения или понижения регистра коммуникации, что наблюдается в следующих двух контекстах:

Everyone else seems to think it's some kind of pipe dream and that I've totally lost the plot, but I'd really value your opinion [7, p. 72].

В данном контексте выражение *lost the plot* «дословно: потерял сюжет» употребляется в качестве жаргонного эвфемизма, созвучного русскоязычному *чокнуться*, т. е. утратить адекватное понимание ситуации, потерять связь с реальностью, сойти с ума.

Если в данном примере употребление лексемы метанарративного уровня понижает регистр коммуникации, то в следующем отрывке словоупотребление из той же семантической группы существенно повышает его:

Lewis's literary reflections here resonate with his own inner personal quest for truth and meaning [8, p. 156].

Описывая мотивы и ценности писателя К. С. Льюиса, биограф приравнивает его жизненный путь к рыцарскому путешествию в поиске вечных добродетелей, используя метанарративный маркер *quest* «квест», традиционное терминологическое значение которого — «способ построения сюжета, основанный на «путешествии персонажей к определенной цели через преодоление трудностей»» [9, с. 82]. Употребление лексемы подобного рода, отсылающей адресата к истории западной литературы, явно поэтизирует биографический нарратив.

Достаточно предсказуемым видится употребление терминов *reversal* и *turning point* в их вненаучном (метафорическом) значении для референции к резким и непредсказуемым событиям

в жизни человека, круто меняющим всю его дальнейшую судьбу. Типичным дистрибутивным свойством данных лексем при реализации указанной семантической функции является высокая степень вероятности появления в их ближайшем контексте таких лексико-синтаксических стилистических приемов, как антитеза и парадокс:

*He particularly enjoyed talking about **the reversal** of fortune of being once rejected by Harvard but later being invited there to give a talk. "I did not get an education from Harvard ... I went to Harvard to educate them"* [10, p. 109] (референция к событию; антитеза, парадокс).

*"I found a youthful love and lost it," she said. "That was **the turning point**. I lost love and found a career"* [11, p. 259] (референция к событию; антитеза).

Парадокс и антитеза в данном случае служат разворачиванию значения лексем *reversal* и *turning point*, раскрывая, в чем именно заключается перипетия жизненного сюжета.

Заключение. Таким образом, было выявлено, что базовые концептуальные представления современных носителей английского языка о сюжете нарратива и его структурных компонентах сосредоточены на таких свойствах сюжета, как логическая последовательность и мотивированность излагаемых единичных событий (с возможными отклонениями) и значимость отдельных структурных элементов с точки зрения читательского интереса. Экспликация данных представлений осуществляется как лексическими (экспрессивными, стилистическими) так и синтаксическими средствами, наиболее продуктивным из которых является противопоставление.

Список цитируемых источников

1. Деррида, Ж. О грамматологии / пер. с фр. и вст. ст. Н. Автономовой / Ж. Деррида. — М. : Ad Marginem, 2000. — 520 с.
2. Нарратив // Постмодернизм. Словарь терминов / И. П. Ильин. — URL: <https://inlnk.ru/n0pyXn> (дата обращения: 25.03.2024).
3. Эпштейн, М. Жизнь как нарратив и тезаурус / М. Эпштейн // Московский психотерапевтический журнал. — URL: https://www.emory.edu/INTELNET/Epstein_life_thesaurus.htm (дата обращения: 25.03.2024).
4. Hawking, J. Travelling to Infinity: The True Story Behind The Theory of Everything / J. Hawking. — Alma Books, 2014. — 450 p.

5. *Brown, C. One Two Three Four: The Beatles in Time / C. Brown. — Fourth Estate, 2020. — 642 p.*
6. *Norman, Ph. Mick Jagger / Ph. Norman. — Harper Collins, 2012. — 641 p.*
7. *Butcher, C. Molly and Me: An Extraordinary Tale of Second Chances and how a Dog and Her Owner Became the Ultimate Pet-detective Duo / C. Butcher. — Penguin Books Limited, 2019. — 384 p.*
8. *McGrath, A. C. S. Lewis — A Life / A. McGrath. — Tyndale House Publishers, 2013. — 448 p.*
9. *Маслова, А. Г. Литературный квест как интерактивная образовательная технология и форма профориентационной деятельности / А. Г. Маслова, О. Ю. Поляков, О. А. Полякова // Вестник Вятского государственного университета. — № 2. — 2019. — С. 81—90.*
10. *Clark, D. Alibaba: The House That Jack Ma Built / D. Clark. — HarperCollins, 2016. — 304 p.*
11. *Cohodas, N. Princess Noire: The Tumultuous Reign of Nina Simone / N. Cohodas. — Knopf Doubleday Publishing Group, 2010. — 480 p.*

УДК 371.3

Е. А. Лобковская¹, Е. В. Булатая²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹labkouskaja@mail.ru, ²bulataya87@mail.ru*

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается феномен клипового мышления в академической среде университета. Устанавливаются положительные и отрицательные стороны влияния клипового мышления у студентов на процесс обучения. Определяются пути преодоления клипового мышления у студентов при изучении иностранного языка в учреждении высшего образования, при этом отмечается особая роль визуализации учебного материала. Выявляются особенности применения кроссенса и метода шести мыслительных шляп Э. де Боно на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: клиповое мышление; иностранный язык; лингвистический профиль; визуализация учебного материала; кроссенс; метод шести мыслительных шляп Э. де Боно.

E. A. Lobkovskaya¹, E. V. Bulataya²

*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹labkouskaja@mail.ru, ²bulataya87@mail.ru*

WAYS TO OVERCOME CLIP THINKING FOR STUDENTS OF LINGUISTIC PROFILE

The article is devoted to the phenomenon of clip thinking in the academic environment of the university. The positive and negative aspects of the influence of clip thinking in students on the learning process are established. The ways of overcoming clipped thinking by students when they study a foreign language in a higher education institution are defined, and the special role of visualisation of educational material is noted. The peculiarities of the application of "cross sense" and E. de Bono's method of six thinking hats in foreign language classes are revealed.

Key words: clip thinking; foreign language; linguistic profile; visualization of educational material; "cross sense"; E. de Bono's method of six thinking hats

Введение. В современном обществе, характеризующемся многозадачностью, можно и нужно говорить о новом поколении людей, которых называют «люди экрана» [1], «поколение I» (Internet Generation) [2], «цифровое поколение» [3]. Данная категория молодых людей обладает, с одной стороны, быстрым, а с другой, поверхностным мышлением. В научной литературе указанный тип мышления принято называть «клиповое мышление». Как отмечают М. А. Купчинская и Н. В. Юдалевич, обладателям клипового мышления «присущ языковый минимализм и речевая бедность, рассеянность и гиперактивность, дефицит внимания» [1, с. 67].

Если говорить о феномене клипового мышления в академической среде университета, то необходимо отметить нарастающую тенденцию к ориентации студентов на поверхностные знания и их неглубокое осмысление, а также к предпочтению мгновенной трансформации информации в ущерб более детальному анализу и пониманию объекта изучения.

В свою очередь, указанная выше тенденция обусловлена рядом факторов, среди которых следует назвать быстротечность современной информационной среды, необходимость перерабатывать информацию эффективно и в кратчайшие сроки.

Основная часть. Выделяя положительные стороны клипового мышления у студентов, отметим следующие аспекты: защиту от восприятия ненужной информации и обращение внимания студентов на самое главное; оперативное восприятие и переработка информации; быстрое переключение с одной информации на другую и, соответственно, с одного вида деятельности на другой. «Клиповое мышление, — отмечает Т. В. Семеновских, — становится массовым явлением в современном обществе, является своеобразной защитой от информационных перегрузок, человек, испытывая потребность быстрого усвоения информации на разнообразные темы, не имеет другой альтернативы кроме восприятия по образцам» [2, с. 5].

Вместе с тем клиповое мышление оказывает негативное воздействие на уровень образования и развития студентов, что следует из основных характеристик клипового мышления, таких как отсутствие учета связей между воспринимаемыми объектами, фрагментарность поступающей информации, алогичностью, отсутствие целостной картины восприятия окружающего мира.

В связи с этим представляется целесообразным выделить ряд общих способов преодоления клипового мышления у студентов лингвистического профиля:

1. *Детальное понимание материала.* Студентам необходимо стремиться осознавать основные концепции и связи, полностью погружаясь в изучаемую тему, а не ограничиваясь запоминанием поверхностных фактов и деталей. Это можно достичь путем активного участия студентов в образовательном процессе, анализа и рефлексии ими изучаемого материала, а также организации детальных обсуждений учебного материала с преподавателем.

2. *Развитие критического мышления.* Расширение навыков критического мышления обеспечивает осознание студентами предположений, проверку достоверности информации, анализ аргументов и формулирование выводов.

3. *Развитие исследовательских навыков.* Овладение навыками поиска и оценки информации из различных источников является неотъемлемой частью решения проблемы клипового мышления. К примеру, в рамках поиска материала для написания курсовой или дипломной работы следует обозначить следующие аспекты:

анализ теоретической литературы по теме исследования, поиск фактического материала для практической части работы. Это позволит студентам расширить кругозор, развить аналитические навыки и способность к конструктивной критике.

4. *Рациональное планирование времени.* Эффективное распределение времени с целью выделения достаточного количества для комплексного изучения каждой темы в рамках изучаемой дисциплины поможет избежать поверхностного восприятия материала.

5. *Неотъемлемая роль преподавателя.* Предоставление студентам на занятиях возможностей для дискуссий, организация критического анализа материала и обратная связь имеют важное значение для стимулирования студентов к осознанному и продуктивному мышлению при изучении дисциплины.

Среди эффективных методик проведения лекций и практических занятий в учреждениях высшего образования Т. Е. Землинская и Н. Г. Ферсман выделяют следующие: лекцию-визуализацию, методику коллективного анализа конкретных ситуаций (кейс-метод); составление кластера; метод шести мыслительных шляп Э. де Боно (шесть шляп как шесть различных точек зрения к рассматриваемой проблеме). По мнению исследователей, «поиск современных интерактивных методов и технологий обучения, применение мультимедийных средств, новый, образный, формат подачи материала (в виде клипов, презентаций и т. п.), наряду с традиционными методами, будут способствовать современной динамике познавательной деятельности интернет-поколения» [4, с. 158].

В трудах В. Н. Базылева [5], А. А. Вербицкого [6], О. В. Хлебниковой [7], также подчеркивается целесообразность применения в процессе обучения инновационных методов и средств, ориентированных на развитие критического и аналитического мышления.

В свою очередь, в работах А. Н. Исаевой, С. А. Малаховой предпринята попытка теоретически и экспериментально обосновать психологические дефициты клипового мышления и в качестве альтернативы предложено обратиться к потенциалу символического мышления. На эмпирическом материале учёные доказали, что клиповое мышление сужает пространство индивидуальной жизни; изолирует мысль; не интегрировано в рефлексию жизнедеятель-

ности личности и не влияет на её картину мира; не позволяет личности реализовывать свои продуктивные потенциалы [8, с. 179].

Все сказанное выше указывает на необходимость использования активных форм обучения в образовательном процессе. Хотя в учреждении высшего образования лекция по-прежнему занимает ведущее место, её виды и функции изменились. Классическая лекция в системе высшего образования заменяется лекцией-дискуссией, лекцией-конференцией, проблемной лекцией, лекцией-визуализацией.

Визуализация опирается на возможности зрительного восприятия и оказывает большое влияние на психическую деятельность обучающегося. Чтобы заинтересовать современную студенческую аудиторию, овладеть её вниманием, от преподавателя требуется подавать научную информацию в такой форме, которая бы удивляла молодых людей. Поэтому презентация учебного материала, характеризующегося медийной и эмоциональной насыщенностью и ориентированного на использование активных и интерактивных технологий обучения, решает задачу обогащения личного тезауруса студента лингвистического факультета.

Идея визуализации учебного материала не нова и отражена в трудах О. Н. Башко [9], Т. С. Приступы [10], Т. А. Соловьевой [11].

При этом визуализация содержания учебного материала по иностранному языку решает ряд важных образовательных задач. Она обеспечивает систематизацию полученных знаний; стимулирует логические выводы и ассоциации; активизирует учебную и познавательную деятельность; способствует интенсификации обучения и формированию образного представления знаний; развивает критическое и визуальное мышление, зрительное восприятие; индивидуализации и дифференциации обучения.

На занятиях по иностранным языкам на лингвистическом факультете при работе с учебным материалом мы используем следующие средства визуализации: мультимедийные презентации, ментальные карты, диаграммы, метод «Фишбоун», морфологический ящик Цвикки, ленты времени, облака слов, интерактивные плакаты, кластеры, скрайбинг, кроссенсы, работу с видеофрагментами, что делает процесс обучения более эффективным

и интересным, а также помогает обучающимся лучше усваивать лингвистический и экстралингвистический материал.

Эти методы могут использоваться отдельно или в сочетании друг с другом для улучшения процесса обучения и усвоения материала.

Рассмотрим подробнее преимущества работы с кроссенсами и особенности применения метода шести мыслительных шляп Э. де Боно на занятиях по иностранному языку.

Работа с кроссенсами направлена на широкое распространение поликодовых текстов, которые стали неотъемлемой частью жизни общества. Популярность такого рода текстов возрастает благодаря сети Интернет, где тысячи пользователей мгновенно могут их создавать, просматривать, оценивать и копировать. Примерами поликодовых текстов служат интернет-мемы, комиксы, газетные (журнальные) объявления и др.

Кроссенс — ассоциативная головоломка нового поколения, соединяющая в себе качества сразу нескольких интеллектуальных развлечений: загадки, ребуса, головоломки. Слово «кроссенс» означает «пересечение смыслов». Идея создания данной технологии принадлежит писателю, педагогу и математику Сергею Федину и доктору технических наук, художнику и философу Владимиру Брусленко, которые впервые опубликовали свои разработки в журнале «Наука и жизнь» в 2002 году.

Кроссенс представляет собой стандартное поле из девяти квадратов, в которых помещены изображения. Каждое изображение связано с предыдущим и последующим по смыслу. Разгадывая кроссенс, нужно пользоваться нормами изучаемого языка. Существует несколько видов чтения кроссенсов. К примеру, средняя картинка кроссенса может быть связана по смыслу с несколькими или каждой картинкой ряда. Это один вид чтения кроссенса — по периметру.

Другой вид чтения — чтение крестом. В этом случае картинки будут связаны по диагонали. А можно найти узнаваемую для себя картинку и начать устанавливать понятные взаимосвязи. Причем связи могут быть как поверхностными, так и глубинными, но в любом случае — это эффективное упражнение для развития логического и творческого мышления, для тренировки составления предложений на иностранном языке.

Таким образом, кроссенс представляет собой совокупность двенадцати (по числу соседних пар) ассоциативных головоломок. Ответ не всегда однозначен, но в большинстве случаев отгадывающий находит одну и ту же цепочку ассоциаций, относящихся к одной теме.

При создании кроссенса можно воспользоваться следующим алгоритмом:

1. Определить тематику.
2. Выбрать девять образов, имеющих отношение к теме.
3. Найти связи между элементами.
4. Определить последовательность элементов по типу связи «крест» и «основа».
5. Сконцентрировать смысл в одном элементе (центр — 5-й квадрат).
6. Подобрать картинки, иллюстрирующие выбранные образы.
7. Заменить выбранные образы картинками.
8. Составить предложения, описывающие каждую картинку.
9. Соединить предложения в рассказ по заданной теме.

Для облегчения создания кроссенса удобно сначала каждый квадрат заполнить словом или словосочетанием по выбранной теме, а затем заменить его ассоциативной картинкой.

Применение кроссенса на занятиях иностранного языка имеет множество вариантов. Подобранные в определённой логике образцы могут быть использованы на любом этапе занятия: на стадии определения темы, для определения и постановки проблемы, на стадии закрепления материала, как способ организации групповой работы на повторительно-обобщающем занятии, как творческое домашнее задание.

В качестве примеров применения кроссенса на занятиях иностранного языка мы можем привести следующие:

- проверка домашнего задания (с помощью кроссенса рассказать о материале прошлого занятия, функция опорной образной схемы);
- раскрытие информационного блока пройденной темы (виды, причины, черты, последствия чего-либо в образах и символах);

- закрепление и обобщение материала, (кроссенс состоит из изображений, которые появлялись в ходе занятия на разных этапах, обучающиеся по ним обобщают материал и делают вывод);
- организация групповой работы (составление кроссенса на заданную тему из предложенных изображений, сравнение кроссенсов групп);
- творческое домашнее задание (составление кроссенса в печатном или электронном виде на заданную тему, на произвольную тему, по исторической личности или эпохе);
- построение структуры занятия (девять элементов кроссенса могут содержать в себе последовательное отражение структуры занятия с именем, целью или проблемой в середине).

Применение технологии «кроссенс» позволяет создать ситуацию успеха на занятии иностранного языка.

Эдвард де Боно — британский психолог и эксперт в области творческого мышления. Метод «Шесть шляп мышления» (или «Six Thinking Hats») описан им в одноимённой книге в 1985 году.

Эдвард де Боно считал, что есть 6 направлений мышления, которые отличаются от стандартного и рассматривают ситуацию с разных ракурсов. Эти направления он описал как «шляпы». Шляпы де Боно разделил по цветам, которые символизируют направление мышления.

Метод «Шести шляп мышления» используется на занятиях по иностранному языку чаще всего для анализа ситуации.

«Надеваешь» шляпу — анализируешь ситуацию согласно выбранному ракурсу:

Белая шляпа (учёный) — обучающийся, который надевает эту шляпу, анализирует только факты и цифры.

Красная шляпа (художник) — это внутренний голос. Важно слышать себя и уметь анализировать истинные эмоции, которые вызывает ситуация.

Чёрная шляпа (критик) — обучающийся, который выбрал эту шляпу, должен выявить возможные риски и негативные последствия решений.

Жёлтая шляпа (оптимист) — данный обучающийся проводит анализ преимуществ решения и позитивных сторон.

Зелёная шляпа (креатор) — осуществляет поиск идей, нестандартных решений.

Синяя шляпа (руководитель) — координирует дискуссию, сбор полученных данных и принятие финальных решений.

Этот метод помогает развивать гибкость ума, креативность и умение оперировать разными аспектами мышления. На занятиях иностранного языка его лучше использовать в коллективной работе.

Заключение. В заключении отметим, что информационное пространство, в котором живёт современный обучающийся, оказывается перенасыщено как вербальными, так и образными сообщениями. Смартфоны, телефоны, компьютерные игры, социальные сети, применение искусственного интеллекта в обучении являются привычным элементом среды для современной студенческой молодёжи, меняются способы и методы работы с источниками информации.

Современное информационное изобилие оказывает колоссальное воздействие на мозг молодого человека и выступает в роли мощнейшего стрессорного фактора, поэтому возникает необходимость защиты нервной системы от излишнего перенапряжения и, как результат адаптации, распространение клипового мышления. Без клипового мышления современному обучающемуся не обойтись, иначе нервная система не выдержит информационных перегрузок.

Итак, необходимо признать клиповое мышление объективным фактом. Соответственно, нельзя его не учитывать при обучении в учреждении высшего образования. Применение современных интерактивных методов и технологий обучения наряду с традиционными методами поможет обучающимся лингвистического факультета научиться делать развёрнутый и глубокий анализ, систематизировать полученную информацию, запоминать её, чтобы при необходимости извлечь и вербализировать на иностранном языке.

Список цитируемых источников

1. *Купчинская, М. А.* Клиповое мышление как феномен современного общества / М. А. Купчинская, Н. В. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний. — № 3. — 2019. — С. 66—70.

2. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т. В. Семеновских // Интернет-журнал «Науковедение». — Вып. 5 (24). — 2014. — С. 1—10.
3. Березовская, И. П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» / И. П. Березовская // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. — № 2. — 2015. — С. 133—138.
4. Землинская, Т. Е. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента / Т. Е. Землинская, Н. Г. Ферсман // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. — № 4. — 2016. — С. 153—160.
5. Базылев, В. Н. «Клиповое мышление» и «студент читающий»: социолингвистический и психолингвистический ракурс соотношения / В. Н. Базылев // Инновации в образовании. — 2018. — № 8. — С. 86—97.
6. Вербицкий, А. А. Новые грани вечной проблемы: об образовании в контексте и вне его / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня = Higher Education Today. — 2017. — № 8. — С. 6—13.
7. Хлебникова, О. В. Феномен образования в контексте современной формы исторического априори / О. В. Хлебникова // Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2017. — № 10. — С. 27—31.
8. Исаева, А. Н. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы [Текст] : пространственный фокус / А. Н. Исаева, С. А. Малахова // Мир психологии. — 2015. — № 4. — С. 177—191.
9. Башко, О. Н. Визуализация учебной информации, или как сделать сложное простым: мастер-класс / О. Н. Башко // Географія. У дапамогу педагогу. — 2022. — № 3. — С. 30—33.
10. Приступа, Т. С. Визуализация на уроке истории — для представителей поколения Z / Т. С. Приступа // Народная асвета. — 2020. — № 5. — С. 25—28.
11. Соловьева, Т. А. Использование средств визуализации при обучении грамматике на уроках английского языка / Т. А. Соловьева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 6 (453). — С. 260—265.

Т. В. Нагорная

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, stv180@mail.ru*

МЕСТО ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОНЦЕПЦИИ СЧАСТЬЯ

В статье обсуждаются проблемы достижения счастья и благополучия в современном обществе, где быстрые темпы перемен, социальные сети и экономическое давление могут привести к чувству неадекватности и депрессии. Изучив многоуровневую модель личностно-ориентированной концепции счастья, включающую биологический, психологический и социальный компоненты, автор выявляет место поликультурной компетентности в социальном уровне личностно-ориентированной концепции счастья и определяет этапы ее формирования, учитывающие ее биологические, психологические и социальные основы. Подчеркивается важность последовательного развития компонентов когнитивного, эмоционального, социального и культурного видов интеллекта релевантных для реализации личностной уникальности и гармоничного развития обучающихся.

Ключевые слова: счастье; личностно-ориентированная концепция счастья; поликультурная компетентность; когнитивный интеллект; эмоциональный интеллект; социальный интеллект; культурный интеллект.

T. V. Nagornaya

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, stv180@mail.ru*

PLACE OF MULTICULTURAL COMPETENCE IN PERSON-ORIENTED CONCEPTION OF HAPPINESS

The article discusses the challenges of achieving happiness and well-being in modern society, where the rapid pace of change, social media and economic pressure can lead to feelings of inadequacy and depression. Having studied the multi-level model of the person-oriented conception of happiness, which includes biological, psychological and social components, the author identifies the place of multicultural

competence in the social level of the person-oriented conception of happiness and determines the stages of its formation, taking into account its biological, psychological and social foundations. The importance of the consistent development of the components of cognitive, emotional, social and cultural types of intelligence relevant for the realization of personal uniqueness and harmonious development of students is emphasized.

Key words: happiness; person-oriented conception of happiness; multicultural competence; cognitive intelligence; emotional intelligence; social intelligence; cultural intelligence.

Введение. Счастье — это общая цель, к которой стремятся люди, но для многих она, к сожалению, остается недостижимой. Современная жизнь отличается своим разнообразием, динамичностью, новизной, беспрецедентным приростом и разнообразием информации, что имеет свои преимущества, но и создает определенные сложности. Молодое поколение часто сталкивается с психологическими проблемами, которые обрушиваются на них в связи с новыми тенденциями психологической среды. Быстрый темп изменений и воздействие новых стимулов могут быть ошеломляющими, что приводит к психологическому и эмоциональному стрессу. Нереалистичные ожидания и изменение социальных норм делают ощущение удовлетворения от жизни и счастья труднодостижимыми [1]. Важно учитывать эти факторы при разработке стратегий совершенствования вузовского образования для укрепления психического здоровья и гармоничного развития обучающихся.

Последние исследования демонстрируют устойчивый рост депрессии в современном обществе. Анализ пяти исследований, включавших 39 000 участников из пяти разных регионов мира, обнаружил, что молодые люди чаще, чем пожилые люди, пережили хотя бы один серьезный эпизод депрессии. Более того, частота депрессии, по-видимому, выше в более экономически развитых культурах [2].

Основная часть. Р. Нессе и Дж. Уильямс предполагают, что рост депрессии в современном обществе может быть связан с тем, что средства массовой информации, превратили нас всех в одну конкурентную группу, разрушая наши более интимные социальные сети. В отличие от этого, социальная среда наших предков

предоставляла возможность людям развивать специализированные навыки и получать признание в своих ближайших группах. В сегодняшнем глобальном мире мы вынуждены конкурировать с людьми из разных частей мира, что делает все более трудным достижение жизни, которая кажется идеальной в средствах массовой информации [2].

В этом анализе предполагается, что растущая распространенность депрессии связана с негативным влиянием самооценки, вызванной неадекватными сравнениями между нашей жизнью и идеализированной жизнью, изображенной в средствах массовой информации и социальных сетях.

Помимо этого, современные условия жизни, включая анонимность и большую изолированность нуклеарных семей, лишают людей интимной социальной поддержки, которая характеризовала бы социальные условия предыдущих поколений [2]. Другие потенциальные факторы, включают отсутствие критических событий, благодаря которым люди могли бы установить крепкую дружбу [3], чувство бессилия, которое современные люди испытывают в больших анонимных организациях по сравнению с маленькими иерархиями прошлого [4] и т. д. Эти несоответствия между современной и древней средой могут помешать стремлению к высокому качеству жизни.

Дж. Туби и Л. Космидес предлагают несколько стратегий, которые могут помочь закрыть этот разрыв между современными и наследственными условиями и углубить социальные связи. Во-первых, необходимо стремиться создать имидж, который выделяет их уникальные и исключительные качества, чтобы привлекать к себе людей, которые ценят эти черты. Во-вторых, они должны быть мотивированы осознать свои личные качества, которые другие ценят, но им трудно получить их от других людей. Это предполагает развитие чувствительности к ценностям, которых придерживаются другие. В-третьих, людям необходимо развивать особые компетенции, которые делают их незаменимыми для тех, кто ценит их качества. В-четвертых, следует выбирать группы, которые высоко ценят то, что предлагает человек, и то, чего обычно не хватает другим членам группы, что способствует формированию прочных отношений. В-пятых, им следует

избегать социальных групп, где их уникальные качества не ценятся или где эти качества легко доступны у других членов группы. Шестая стратегия предполагает проведение критических испытаний, призванных углубить дружбу и проверить прочность отношений [3].

Полную модель достижения счастья через реализацию личностной уникальности разработали белорусские учёные Л. З. Левит и Н. П. Радчикова [5]. Предложенная ими Личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС) — это метатеория, состоящая из суперконструктов, которые были предметом пристального интереса и дискуссий на протяжении тысячелетий человеческой истории. Модель состоит из трех уровней: *биологического, психологического и социального*.

1. Биологический уровень включает в себя *здоровье* и *самосохранение*. Здоровье — фундаментальная биологическая характеристика, позволяющая личности реализовать свой потенциал и стремиться к счастливой жизни. Отсутствие физических ограничений дает больше возможностей на психологическую самореализацию. Особое внимание следует уделять поддержанию здоровья тела и духа, что является важным фактором для достижения оптимального благополучия.

2. Психологический уровень включает в себя *эгоизм*, *личностную уникальность* (ЛУ) и *разумный эгоизм*.

У основания психологического уровня авторы помещают понятие *эгоизма*, и рассматривают его как врожденное свойство, общее для человека и животных, которое отвечает за самосохранение и выживание личности, а также за возникающие гедонистические (чувственно-материалистические) удовольствия. Многие люди пытаются достичь счастья только через удовлетворение своих материальных (низших) потребностей, таких как вкусная еда, близость с другим человеком, обладание вещами и т. д.

Однако некоторые люди не ограничивают себя этим и обнаруживают свою *личностную уникальность*, реализуя ее для развития человечества. «Личностная уникальность — неповторимый синтез индивидуального таланта, одаренности (уникальность) и личностных компонентов, способствующих ее применению в соответствующей деятельности (трудолюбие, настойчивость и т. д.)» [5, с. 84].

Когда этот талант выражается в потоке деятельности, он может принести невероятное удовлетворение и привести к большим достижениям».

Разумный эгоизм отвечает за продвижение ЛУ и включает в себя «высшие» удовольствия и эвдемонию. Он питает врожденный эгоизм, добавляя к нему компоненты альтруизма, способности соотносить свои интересы с интересами других. Роль разумного эгоизма в осознании своей уникальности фактически означает действие во имя помощи другому человеку, а не гедонистических удовольствий.

«На первой стадии развития ЛУ необходимая для нее «пища» приносится разумным эгоизмом из внешней среды. На второй стадии — сформировавшаяся ЛУ, опять-таки с помощью разумного эгоизма, «выходит» во внешний мир и (в благоприятном случае) реализуется в нем» [5, с. 85]. Основными функциями разумного эгоизма являются 1) саморазвитие, 2) самореализация, 3) саморегуляция и 4) рефлексия.

3. Социальный уровень представлен понятием *умеренности*, обозначающей избирательность социальных контактов. Концентрация личности на саморазвитии и самореализации, требующая больших усилий, приводит к ограничению бесполезных социальных контактов. «В то же время «окошко» всегда держится наполовину открытым, поскольку именно во внешнем мире человеку предстоит реализовывать свою ЛУ и получать оценку собственной успешности, не говоря уже о том, что на более ранней стадии разумный эгоизм добывает «пищу» для ЛУ именно в окружающей среде» [5, с. 85].

Гармоничное проживание всех трех уровней обеспечивает правильную, эвдемоническую жизнь, которая, как побочный продукт, может приносить и гедонистическое удовольствие.

Проблемы достижения счастья в условиях информационного взрыва и ценностной неопределенности, поднятые в этой статье, связаны именно с социумом, расположенным в самом верху личностно-ориентированной концепции счастья. Дело в том, что, как было указано выше, внешний мир чрезвычайно разнообразен, и неподготовленному уму порой сложно ориентироваться в этом мире хаоса и неопределенности, и сохранять эмоциональную

и нравственную устойчивость. Необходимо иметь инструменты, при помощи которых можно взаимодействовать с этим миром разнообразия как «на входе», так и «на выходе», то есть как во время потребления материала для «питания» нашей ЛУ, так и при ее реализации в окружающем мире. Таким инструментом является поликультурная компетентность (ПК), позволяющая ориентироваться и перемещаться в мире разнообразия.

В основе нашего подхода к формированию ПК лежит понимание того, что важно не просто разбираться в многообразии, но понимать глубинные основы данного разнообразия. А также, ПК не должна фокусироваться исключительно на взаимодействии с представителями других культур, но на конечной цели этого взаимодействия — реализации ЛУ обучающегося. Образно говоря, поликультурно компетентная личность должна уметь быть своим среди чужих и чужим среди своих, где «чужой» понимается как «уникальный». То есть обучающимся необходимо научиться выходить за рамки своей культуры, входить в состав других культурных сообществ, обладающим развивающим потенциалом для его ЛУ, а затем вносить новизну и оригинальность в свое сообщество, благодаря усилению своих уникальных сторон и личностных качеств.

Условием формирования ПК в таком понимании является наличие в ее составе биологического, психологического и социальных компонентов. Биологическим компонентом поликультурного мышления является познавательный интеллект (IQ), психологический уровень обеспечивается эмоциональным интеллектом (EQ), на социальном уровне необходимо овладеть социальным интеллектом (SQ) и культурным интеллектом (CQ) для социального взаимодействия с представителями родной или иной культуры.

Иными словами, вначале обучающийся должен научиться думать, решать познавательные задачи; затем научиться понимать себя и другого, научиться управлять своими эмоциями, проявлять эмпатию; далее обучиться правилам общения в своем социуме; и только потом взаимодействовать со средой, предьявляющей огромное количество выбора, непривычных образцов поведения и способов организации жизнедеятельности, со средой, с которой трудно совладать без специальной подготовки.

Такая последовательность является логичной, так как эти виды интеллекта, как совокупность способностей, дают возможность расширения личности человека. Если IQ занимается «прорасчетом» того, что нужно индивидууму при решении технологических задач, с необходимыми для этого мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, сопоставления и пр. Далее, для решения своих задач человек сталкивается с другим индивидуумом, где ему приходится не просто владеть предметом своей деятельности, но понимать чувства другого и уметь регулировать свои, умело вести диалог, достигать необходимых компромиссов и договоренностей.

Также, развитие личности человека, его самореализация связана с более широким коллективом людей, социумом, с его законами. Поэтому для решения задач, связанных с социальными структурами, человеку необходимо знать правила, по которым он должен действовать в этом обществе. И это является составной частью SQ.

Наконец, расширение сотрудничества на самом высоком уровне погружает человека в ситуацию, в которой многое, что он знал до этого, работает не так. Для обеспечения человеку уверенности в своих силах в ситуациях неопределённости и эффективности взаимодействия с представителями разных культур возникает необходимость формирования CQ.

Поэтапное формирование представленных способностей, обеспечивающих глубинные мыслительные процессы, составляющие основу ПК, осуществляется посредством работы над материалом разработанного нами практикума “Flourish. Personal development and human relations in a multicultural world” (= Процветай. Развитие личности и человеческие отношения в поликультурном мире) [6; 7].

Уникальность подхода к поликультурному образованию, представленном в данном практикуме, состоит в том, что в нем последовательно раскрываются базовые знания об общечеловеческих механизмах, регулирующих поведение человека на уровне основных форм интеллекта — познавательного (IQ), эмоционального (EQ), социального (SQ) и культурного (CQ), которые охватывают различные аспекты познания, эмоций, социальных взаимодействий и культурной осведомленности. Каждый тип интеллекта играет уникальную роль в том, как люди ориентируются

в мире и взаимодействуют с другими. Данные знания формируют определенный каркас понимания того, на чем основывается поведение человека, и позволяют лучше понимать и эффективно взаимодействовать с людьми, не смотря на то, на сколько очевидными являются их культурные отличия.

Первая часть практикума посвящена познавательному и эмоциональному интеллекту, во второй части раскрываются вопросы социального и культурного интеллекта. Такая последовательность призвана осветить прежде всего глубинные составляющие культуры, что позволяет посмотреть на человека не только как на представителя социума, но на уникальную личность, действующую на основе всеобщих законов бытия. Изучение этих общих структур, объединяющих людей, дает возможность более глубокого понимания себя и своих сходств и отличий с другими людьми, а также открывает пути к трансформации своей личности и межличностных отношений.

Заключение. Таким образом, применение ЛОКС в жизни человека дает ему возможность реализовать свою личностную уникальность в социуме, удовлетворяя при этом эвдемонические и гедонистические потребности. ПК, в свою очередь, является инструментом, позволяющим развивать и реализовать личностную уникальность через проникновение в другие культуры.

В соответствии с моделью ЛОКС мы предлагаем включить в ПК способности биологического, психологического и социального уровней — определенные компоненты познавательного интеллекта, эмоционального интеллекта, социального интеллекта и культурного интеллекта, существенные для поликультурной компетентности. Последовательное развитие данных комплексных способностей позволит избежать негативного влияния современной социальной среды, но разовьет и укрепит таланты и личностные качества обучающихся.

Список цитируемых источников

1. *Buss, D. M.* The Evolution of Happiness / D. M. Buss // *American Psychologist.* — 2000. — Vol. 55, no. 1. — P. 15—23.

2. *Nesse, R. M.* Why We Get Sick: The New Science of Darwinian Medicine / R. M. Nesse, G. C. Williams. — New York : Times Books (cloth) and Vintage Books (paper), 1994. — xi + 290 p.

3. *Tooby, J.* Friendship and the banker's paradox; Other pathways to the evolution of adaptations for altruism / J. Tooby, L. Cosmides // Proceedings of the British Academy, 88. — 1996. — P. 119—143.

4. *Wenegrat, B.* Illness and power: Women's mental disorders and the battle between the sexes / B. Wenegrat. — New York : New York University Press, 1990. — 226 p.

5. *Левит, Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика / Л. З. Левит, Н. П. Радчикова // Национальный психологический журнал. — 2012. — № 2 (8). — С. 81—89.

6. *Нагорная, Т. В.* Flourish. Personal development and human relations in a multicultural world = Процветай. Развитие личности и человеческие отношения в поликультурном мире : практикум : в 2 ч. / Т. В. Нагорная, Ю. И. Рыжова. — Барановичи : БарГУ, 2024. — Ч. 1. — 76 с.

7. *Нагорная, Т. В.* Flourish. Personal development and human relations in a multicultural world = Процветай. Развитие личности и человеческие отношения в поликультурном мире : практикум : в 2 ч. / Т. В. Нагорная, Ю. И. Рыжова. — Барановичи : БарГУ, 2024. — Ч. 2. — 76 с.

УДК 37.013.2

Т. С. Пятакова

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь,
piatakova2@gmail.com*

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена изучению нового тренда в лингвистическом образовании — плюрилингвальной компетенции и структурным компонентам модели ее развития у студентов лингвистических специальностей, получающих углубленное высшее образование в БарГУ. Уточнены понятия «плюрилингвизм» и «муль-

тилингвизм» относительно языковой политики Совета Европы, РФ и РБ в сфере профессиональной иноязычной подготовки в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: плюрилингвизм; мультилингвизм; плюрилингвальная компетенция; модель формирования плюрилингвальной компетенции.

T. S. Piatakova

*Institution of Education "Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus, piatakova2@gmail.com*

THE FRAMEWORK COMPONENTS TO DEVELOP PLURILINGUAL COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS IN LINGUISTICS

The article analyzes a plurilingual competence as a new educational trend in language education from the prospective of its framework structure development to be implemented within Master's Students in Linguistics professional training at BarSU. "Plurilingualism" and "multilingualism" are distinguished according to language policy of Council of Europe, the Russian Federation and the Republic of Belarus in the field of foreign teachers training.

Key words: plurilingualism; multilingualism; plurilingual competence; plurilingual competence development framework.

Введение. На современном этапе развития цифрового общества XXI века во многих странах пересмотрена роль иноязычного образования в контексте глобализации исходя из позиций антропокосмизма, предполагающего диалог и сотворчество человека и мира. Научный интерес вызывает изучение феномена влияния многоязычного (плюрилингвального) репертуара на расширение коммуникативных возможностей человека, живущего в поликультурном информационном обществе, и каким образом языки, находящиеся в распоряжении индивида, вносят совместный вклад в процесс познания окружающей действительности.

Вопросам профессиональной подготовки педагогических кадров в целом и, в частности, будущих учителей иностранного языка, посвящены исследования зарубежных, российских и отечественных ученых: С. В. Алехиной, Д. З. Ахметовой, Д. Барнет, К. Э. Безукладникова, С. О. Брызгаловой, К. В. Веретенниковой, Ю. В. Глузман,

Я. А. Глузман, Н. В. Горобинской, С. Б. Гулиянц, А. И. Жука, А. А. Коренева, Т. Н. Карпович, В. И. Лубовского, А. С. Майоровой, И. В. Пинюты, Ю. Н. Сеницыной, Л. А. Силкович, Е. А. Смагиной, С. В. Титовой и др. Отечественные исследователи одним из ведущих приоритетов лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка выделяют «обеспечение широкой актуализации межкультурных аспектов методического образования» [1, с. 94]. Тем не менее, можно отметить недостаток отечественных фундаментальных и прикладных исследований, посвященных проблемам формирования плюрилингвальной компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной иноязычной подготовки специалистов лингвистического профиля на уровне общего высшего и углубленного высшего образования. До сих пор существует пробел в исследованиях развития плюрилингвальной компетенции педагогов в плане определения ее структуры, применения и критериев оценки и дескрипторов в соответствии с достигнутыми уровнями, что и определило **цель** нашего исследования — разработать модель формирования плюрилингвальной компетенции магистрантов языкового профиля.

Основная часть. В научных трудах, посвященных современным проблемам теории и методики обучения иностранным языкам, все чаще употребляются термины «плюрилингвизм», «плюрилингвальное образование», «плюрилингвальное обучение», «плюрилингвальная компетенция» (М. А. Лохницкая, И. В. Пинюта, Л. В. Рычкова, Л. А. Силкович, В. М. Смокотин, Е. В. Шостак, Т. В. Устинова, D. Coste, M. Dooly, A. Galante, I. Gogolin, D. Moore, E. Piccardo, R. Temmerman, Ch. Trembley, C. Vallejo, G. Zarate и др.). Плюрилингвальный подход позволяет учитывать все существующие культурные и языковые компетенции, приобретенные как в формальной, так и в неформальной и информальной среде обучения, где коммуниканты имеют дело с языковыми («транслингвистическими») фактами в целом, что позволяет учащимся получить более легкий доступ к определенному языку или культуре, используя способности, приобретенные в отношении другого языка («интерлингвистические»).

Плюрилингвальное образование (по Е. В. Шостак), с одной стороны, имеет схожие черты с мультилингвальным образованием, поскольку относится к изучению и преподаванию нескольких языков, а с другой стороны, имеет существенное отличие: цель плюрилингвального образования — не только познакомить индивида со всем культурным и языковым разнообразием, но и включить учащегося во все это многообразие, мотивировать его на межкультурный диалог и взаимодействие с носителями языка и культуры [2, с. 83].

Усвоение белорусского языка в Республике Беларусь происходит в специфической социолингвистической ситуации белорусско-русского двуязычия, а изучение других языков ведет к реализации плюрилингвизма. Через плюрилингвизм может быть задумано сохранение исторически разнообразного языкового наследия Беларуси.

Изучению особенностей *плюрилингвальной компетенции* (ПЛК) как функционального проявления плюрилингвизма на уровне отдельной языковой личности посвящены работы отечественных, российских и зарубежных ученых. D. Coste, D. Moore, G. Zarate трактуют плюрилингвальную компетенцию следующим образом: «компетенция, которая относится к способности использовать языки для целей коммуникации и принимать участие в межкультурном взаимодействии, когда человек, рассматриваемый как социальный актор, владеет в разной степени несколькими языками и имеет опыт общения с несколькими культурами». Российские ученые, в частности, Т. В. Устинова понимает ПЛК как *способность и готовность говорящего использовать интегрированный репертуар средств речепроизводства и речевосприятия на родном и иностранном языках, а также систему знаний соответствующих лингвокультур для решения коммуникативных задач и успешного достижения целей межличностного общения в разных сферах* [3, с. 162], а Е. В. Шостак определяет плюрилингвальную компетенцию как *способность индивида вырабатывать свои собственные стратегии для самостоятельного изучения языка, в то время как феномен полилингвальной личности о таком умалчивает* [2, с. 82]. По мнению Е. Piccardo, И. В. Пинюты, А. Н. Шамова, формирование плюрилингвальной компе-

тенции зависит от: а) коммуникативных потребностей коммуниканта в использовании лексических единиц в различных сферах общения; б) тематических предпочтений коммуниканта в изучении лексических единиц, основанных на их жизненном и речевом опыте и перспективе развития; в) предпочитаемых способов и средств обучения лексическим единицам, обусловленных как индивидуальными особенностями стиля обучения, так и спецификой, присущей конкретному индивиду.

Разработке модели плюрилингвальной компетенции в структуре профессиональной компетентности, критериев уровней ее сформированности, выявлению условий для ее успешного формирования у магистрантов языкового профиля – будущих учителей иностранного языка — посвящено наше исследование. Необходимость разработки методической модели плюрилингвальной компетенции магистрантов языкового профиля, предполагающей развитие знаний, умений, навыков и отношения (готовности) к проектированию индивидуального образовательного маршрута в зависимости от их плюрилингвального профиля и особых образовательных потребностей обусловлена наличием следующих выявленных противоречий в системе среднего и высшего образования РФ:

- противоречие между реально низким уровнем сформированности умений применения компетентностного, межкультурного, междисциплинарного подходов у будущих учителей ИЯ и требованиями нормативных документов к подготовке учащихся учреждений общего среднего образования как субъектов межкультурной коммуникации;

- противоречие между совокупностью научных данных о плюрилингвальных умениях учителя ИЯ, включающих, прежде всего, методические умения в сфере преподавания нескольких иностранных языков, и более широким пониманием функций учителя ИЯ таких как: тьюторства, консультирования, проектной функции, процессной и экспертной; которые предполагают сформированность у него адаптивной компетенции.

Моделирование как метод научного исследования широко применяется в педагогике и лингводидактике, где модель понимается как символическое изображение определенной структуры,

типов поведения и образцов взаимодействия в педагогических ситуациях. С внедрением компетентностного подхода в теорию и практику обучения именно моделирование компетенций вызывает пристальное внимание ученых при разработке и обновлении содержания профессиональной подготовки [4]. В научной педагогической литературе последних лет наряду с термином «модель компетенций» можно встретить и такие понятия как «карта компетенций» или «профессиограмма», «индивидуальная траектория развития педагога» для обозначения инструментов профессионального развития будущих учителей [5, с. 133].

При разработке *модели формирования плюрилингвальной компетенции магистрантов языкового профиля* (рисунок 1) мы отталкивались от: методической модели развития умений межкультурного общения у будущих учителей ИЯ И. В. Пинюты [4], методической модели профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции преподавателя иностранных языков вуза С. В. Титовой [5, с. 142], модели плюрилингвальной компетенции Е. Piccardo [6]. Данная модель прошла апробацию в 2022—2024 гг. в процессе организации обучения магистрантов языкового профиля на лингвистическом факультете учреждения образования «Барановичский государственный университет» в рамках изучения дисциплины «Терминосистема в языковом образовании».

В представленной модели профессиональная подготовка магистрантов языкового профиля с целью формирования плюрилингвальной компетенции включает такие необходимые компоненты как: научно-методические подходы индивидуализации обучения, цифровизации образовательной среды и плюрилингвальный подход к обучению; принципы адаптивности и наглядности (визуализации) учебных материалов, принцип практико-ориентированности обучения; компонент образовательной среды со всеми целеобразующими взаимосвязями в процессе применения методики “PPPR” («Презентация—Практика—Воспроизведение—Рефлексия») и соответствующими лингводидактическими приемами.

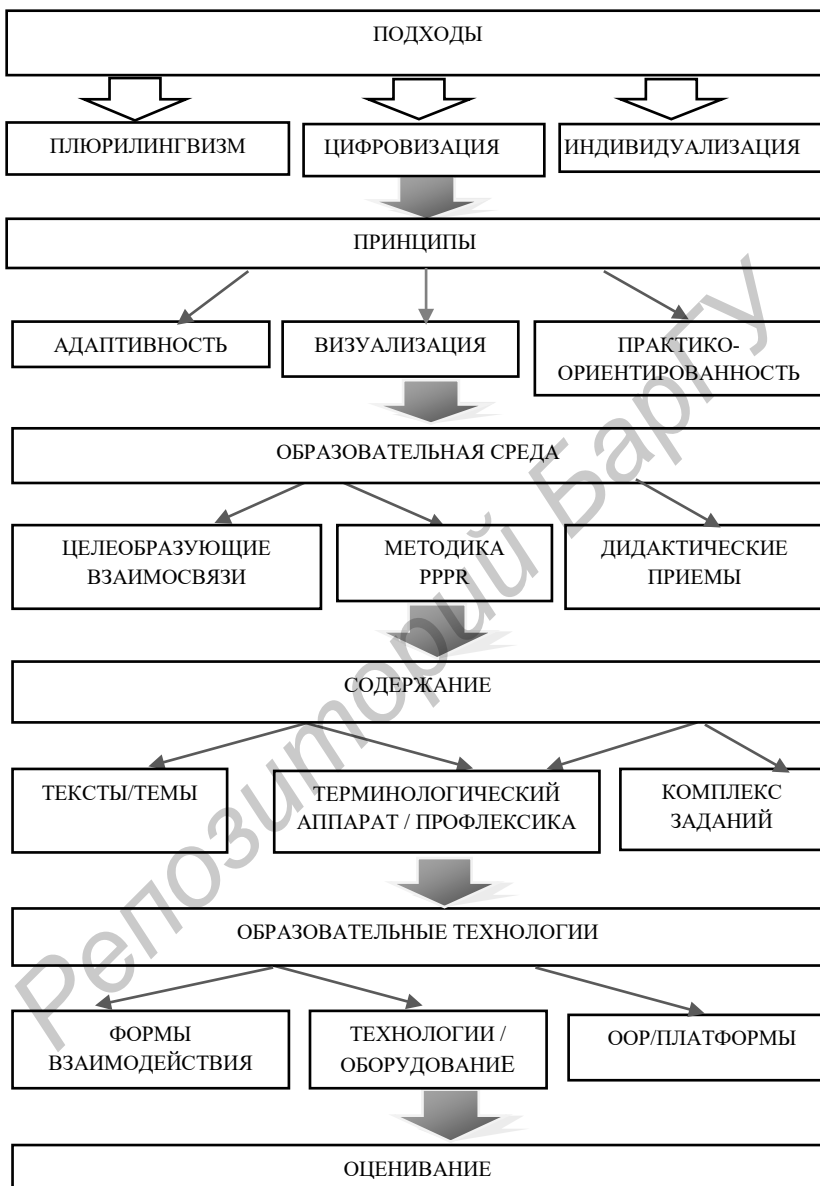


Рисунок 1 — Модель формирования плюрилингвальной компетенции магистрантов языкового профиля

Одним из важнейших структурных компонентов модели является содержание обучения, которое состоит из содержания учебного предмета углубленного высшего образования «Терминосистема в языковом образовании», в которое входят основные единицы методической организации материала (педагогическая иноязычная терминология; профессионально-ориентированные тексты с заданиями на понимание профессионального тезауруса, его анализ и использование в собственной научно-исследовательской деятельности магистрантов языкового профиля; комплекс заданий на совершенствование педагогической иноязычной терминосистемы, разработанный в соответствии с методикой “PPPR”).

Компонент модели «Образовательные технологии» включает в себя формы взаимодействия участников образовательного процесса в условиях формального, информального и неформального иноязычного образования (в академической среде университета, в процессе дистанционного обучения — курсы MOOC, вебинары, онлайн школы и т. д., во время участия в научно-практических мероприятиях: семинарах, круглых столах, конференциях, в процессе профессионального общения в социальных сетях Facebook, LinkedIn). Также имеет значение какие ТСО и информационно-коммуникационные технологии будут применяться в процессе обучения магистрантов, с использованием каких ООР и платформ. В частности, ЭУМК по учебной дисциплине «Терминосистема в языковом образовании» размещен на платформе Moodle, что позволяет преподавателю организовать обучение с применением технологии «перевернутый класс» и оптимизировать управляемую самостоятельную работу магистрантов. Немаловажным структурным компонентом модели формирования плюрилингвальной компетенции магистрантов является суммативное, формативное и диагностическое оценивание в соответствии с разработанной системой критериев. Одним из способов оценивания, согласно нашей модели, было применено эссе (рефлексивное и нарративное), которые магистранты размещали в блоге преподавателя. Также после завершения всех тем и модулей магистранты прошли итоговое тестирование.

Модель формирования ПЛК как дидактическая структура ставит магистрантов со всем их лингвистическим опытом и плю-

рилингвальным знанием в центр процесса построения терминосистемы. Цель состоит в том, чтобы магистранты научились отбирать научные тексты и видеоматериалы по теме своего исследования из выбранных источников, а затем извлекать специализированную лексику, анализировать и систематизировать ее в виде глоссария педагогических терминов и определений с помощью специального программного обеспечения в режиме онлайн. Методология смешанной учебной деятельности с целью развития плюрилингвальной компетенции на основе внедрения метода обучения PPPR доказала свою эффективность, измеренную с помощью оценочного инструментария. Опрос, анкетирование и тесты, разработанные в соответствии с компетентностным подходом, использовались для определения остаточных знаний по таким предметам как «Методика обучения иностранным языкам», «Методы научного исследования» и др. за счет контроля за применением педагогической лексики или терминологической системы, необходимой для исследовательской деятельности.

Заключение. Результаты применения данной модели на практике показывают, что 72 % магистрантов достигли высокого уровня навыков использования плюрилингвального репертуара в письменной коммуникации, 84 % респондентов имеют высокий уровень навыков выбора, интерпретации и систематизации многоязычных терминов. Высокий уровень способности к плюрилингвальному взаимодействию показали 75 % респондентов по сравнению с 60 %, протестированными ранее. Способность к рефлексии о многоязычной деятельности и самооценке развития плюрилингвальных компетенций показали 94 % респондентов, что может свидетельствовать о достаточно высокой степени эффективности модели.

Список цитируемых источников

1. *Силкович, Л. А.* Система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования : монография / Л. А. Силкович. — Минск : МГЛУ, 2022. — 212 с.
2. *Шостак, Е. В.* Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» / Е. В. Шостак // Научно-

технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. — 2018. — Т. 9, № 2. — С. 71—85.

3. Устинова, Т. В. Обучение иностранному языку с точки зрения плюрилингвального подхода / Т. В. Устинова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2022. — № 10. — С. 159—162.

4. Пинюта, И. В. Развитие умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка : монография / И. В. Пинюта ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2024. — С. 77—106.

5. Титова, С. В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования / С. В. Титова // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 5. — С. 133—149.

6. Piccardo, E. “—We are all (potential) plurilinguals”: plurilingualism as an overarching, holistic concept / E. Piccardo // OLBI Working papers. — 2019. — Vol. 10. — URL: https://www.academia.edu/41330441/Piccardo_E_2019_We_are_all_potential_plurilinguals_Plurilingualism_as_an_overarching_holistic_concept (date of access: 27.12.2022).

УДК 811.111'37

И. Г. Цеханович

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, tsekhanovichirina82@mail.ru*

СЕМАНТИКА АРТЕФАКТОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ МЕТАЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье предпринята попытка описания семантики артефактов по данным краудсорсингового словаря Urban Dictionary, в котором носители английского языка в свободной форме фиксируют результаты своей метаязыковой деятельности. Исследование лексического значения данной категории лексики представляется чрезвычайно важным, так как предметы, вещи, созданные человеком, являются неотъемлемой частью всех без исключения сфер его жизнедеятельности. В результате проведенного компонентного анализа дефиниций артефактов было выявлено наличие двенадцати сем, среди которых наличествуют дифференциальные признаки, затрагивающие различные аспекты, характеризующие поименованные объекты действительности, наиболее частотными

среди которых оказались актанты, род осуществляемой деятельности, утилитарные характеристики, а также оценочный компонент.

Ключевые слова: артефакты; метаязыковая деятельность; краудсорсинговый словарь; семантические компоненты.

I. G. Tsekhanovich

*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus, tsekhanovichirina82@mail.ru*

THE SEMANTICS OF ARTIFACTS THROUGH THE PRISM OF METALANGUAGE ACTIVITIES OF NATIVE ENGLISH SPEAKERS

The article attempts to describe the semantics of artifacts according to the data of the crowdsourcing dictionary Urban Dictionary, in which native speakers record the results of their metalanguage activity in a free way. The study of the lexical meaning of this category of vocabulary is extremely important since objects created by man are an integral part of all spheres of his life without exceptions. As the result of component analysis of the definitions of the artifacts the presence of twelve semes was revealed, among which there are differential features, touching various aspects characterizing the named objects of reality, the most frequent of which are actants, the type of activity carried out, utilitarian characteristics, as well as evaluation component.

Key words: artifacts; metalanguage activity; crowdsourcing dictionary; semantic components.

Введение. Мир вещей является неотъемлемой частью жизни человека, его профессиональной деятельности, быта, творчества и т. д. Артефакты — наименования предметов, созданные человеком. Как утверждает Г. Г. Бондарчук, «эта языковая категория исключительно важна в культурологическом и социальном отношении, что и предопределяет ее семиотические свойства» [1, с. 1]. По мнению ряда ученых значение артефактов может быть истолковано исключительно с точки зрения выполняемых ими функций. В этом заключается сама сущность этих объектов действительности: они созданы человеком для выполнения конкретных задач [2, с. 37]. Плеяда других исследователей утверждает, что семантическое ядро данных наименований формируется за счет

информации о характерной форме предметов [3, с. 366—367]. В этой связи возникает проблема в области одноязычной лексикографии, одной из главных задач которой является продуцирование адекватных и унифицированных толкований, какую именно информацию включать в словарные дефиниции. Как верно подметил в своё время У. Вайнрайх: «Все спорные, критериально значимые случаи должны верифицироваться путём опроса носителей языка» [4, с. 33.]. Результаты метаязыковой деятельности носителей языка, направленной на толкование лексического значения слов, могут оказаться решающим критерием, детерминирующим выбор набора семантических компонентов для включения в дефиниции профессионально созданных толковых словарей.

Основная часть. Краудсорсинговая лексикография, появившись около трех десятилетий назад и континуально создаваемая усилиями Интернет-пользователей, является емким хранилищем результатов метаязыковой деятельности носителей языка. Обладая рядом преимуществ по сравнению с лингвистическим экспериментом [5, с. 161], словари данного типа являются ценным источником материала для проведения исследований в области семантики, когнитивной лингвистики, социолингвистики, психолингвистики. Самым известным, объемным словарем в англоязычном сегменте Интернета является Urban Dictionary [6], который стал источником дефиниционного материала для проведения данного исследования, который включает толкования наименований зданий, построек, сооружений, вошедших в первые пять тысяч наиболее частотных слов по версии СОСА [7]. Выбор наиболее частотной лексики обусловлен, прежде всего, тем, что эта лексика — ядерная, т. е. является тем базисом, благодаря которому язык функционирует в социуме, позволяя членам одного языкового сообщества беспрепятственно понимать друг друга, вступать в коммуникацию. Кроме этого, ядерный лексикон меньше всего подвержен изменениям, оставаясь стабильным на протяжении длительного времени [8, с. 15; 9, с. 22]. Можно предположить, результаты исследования, проведенного на материале ядерной лексики, также сохранят свою актуальность в течение длительного времени.

Отметим, что из всего многообразия толкований, представленных различными типами (например, описательные, ассоциативные, иллюстрирующие) мы остановили свой выбор на логических дескрипциях значения, так как данный тип толкований, на наш взгляд, лучше всего поддается компонентному анализу.

Тематическая группа наименований зданий, построек, сооружений насчитывает 10 лексических единиц (*School, House, University, College, Church, Bank, Hospital, Library, Prison, Jail*) и является весьма многочисленной с точки зрения количества дефиниций (всего — 781), вошедших в ее состав, большинство из которых приходится на лексему *school* (653 логические дефиниции, что составляет 81 % от количества логических толкований в данной подгруппе). Компонентный анализ дефиниций данного тематического объединения выявил 12 дифференциальных сем (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Семантические компоненты и их частотность в дефинициях наименований зданий, построек, сооружений

| Семантические компоненты | Частотность семантических компонентов, % |
|--------------------------------|--|
| Актанты | 37 |
| Оценка | 32,3 |
| Род деятельности | 32,2 |
| Утилитарные характеристики | 32,1 |
| Темпоральные характеристики | 13 |
| Облигаторность | 12 |
| Психологические характеристики | 5 |
| Посесивные характеристики | 1,3 |
| Размер | 1 |
| Социальные характеристики | 1 |
| Конструктивные характеристики | 0,9 |
| Референтная ситуация | 0,9 |

Как свидетельствуют данные приведенной таблицы, наиболее частотным типом информации оказался тот, что связан с актантами. Данный семантический компонент представляет собой

структурированный определенным образом конгломерат, объединяющий в себе следующие элементы — участники некоторой ситуации и взаимоотношения / взаимодействие, складывающиеся между ними: school — A horrible and terrifying place where young children must go and be harassed by mean teachers and smart-ass kids everyday; church — A place where some guy in a costume gives u lessons on how to live life and what to do everyday. В ряде дефиниций данный компонент представлен «усеченной» информацией, когда указывается лишь один актант, с которым ассоциируется та или иная локация: hospital — Place with doctors; a big place with patients; prison — A place in which criminals are kept.

Следующая по частотности — оценочная информация, которая нашла свое максимальное распространение в дефинициях к вокабуле *school*, что, по всей вероятности, связано с контингентом авторов словаря. В подавляющем большинстве случаев оценка носит пейоративный, уничижительный характер, который передается при помощи ненормативной лексики (A f*cking torture chamber that the government organises for children and teenagers). Кроме этого, «народные лексикографы», приводя свою оценку заведению, ассоциируют его с тюрьмой (Jail-like place), тюремным заключением, камерой пыток, преисподней (A hell hole of a place). Частотным оказалось упоминание таких характеризующих адъективных единиц, как boring, useless. Вместе с тем, выявлены случаи положительной оценки данного учебного заведения: A fun, unique place where you can expand you social capabilities and become an intelligent young citizen. Формально положительная оценка обнаружена также в дефинициях к лексеме prison, однако в большинстве случаев природа этой оценки заключается в иронизировании: prison — A great place if you want a long vacations from home and good people.

Семантический компонент (род деятельности) относительно частотный в анализируемой тематической подгруппе, однако сконцентрирован в толкованиях к лексическим единицам school, university, college. К данной семе мы отнесли сведения о деятельности, осуществляемой в данных учреждениях. Авторы словарных статей, помимо основного рода занятий, связанного с учебным процессом (learn useless stuff like addition and subtraction, get

homework), осуществляемым в данных локациях, указывают на другие виды активности и времяпрепровождения (school — A place to play on computer games; a place where kids sit, go to sleep, pass notes, and try to learn something when their not board out of their mind!; college — A place where young men and women of the world learn how to smoke pot and get drunk). При толковании этих же единиц авторы словаря используют темпоральные и психологические характеристики. Информация темпорального свойства касается возраста актантов (school — A hell hole that forces you learn against your own will at ages 4—18), режима пребывания в указанных учреждениях образования (school — A place for teachers to sit on their fat asses all day and command depressed KIDS from 7 a.m. to 2:30 p.m. 5 days a week 9 months a year), а также сроков обучения (school — A center of learning, where one usually spends ... about 10—12 difficult but worthwhile years; university — A place where you spend four years of your life away from family). Психологические характеристики передают эмоциональное состояние актантов, вызванное пребыванием в данных учреждениях. Чаще всего авторы словарных статей говорят об умственном и физическом напряжении, тревожности, высоком уровне стресса, депрессивном состоянии.

С минимальным отставанием от семантического компонента (род деятельности) в данной тематической подгруппе используется дифференциальный признак, сообщающий об утилитарных характеристиках объектов, т. е. о назначении поименованных объектов: school — An institution for educating children, a center of learning; house — A place you can live; university — An institution with the noble goal of educating individuals within specialized fields; college — A place to achieve a higher education; church — A place of worship; bank — A place where people keep money; library — A place to borrow books for free; prison — A place of penance for criminals. Следует отметить, что данный семантический компонент является регулярным, т. е. распределен равномерно в дефинициях всех лексических единиц, вошедших в эту тематическую подгруппу, что является ещё одним основанием, помимо показателя частотности, считать данную сему ядерной.

Компонент (облигаторность), информирующий об обязательности, вынужденности посещения локаций, посещения их по настоянию третьих лиц нашел свою максимальную концентрацию в дефинициях к слову school (Place that you are forced to go). Единичные случаи данного компонента наличествуют в толкованиях к вокабулам college (It's that magical place your parents tell you to go) и church (That strange place in your town that everyone believes people should go to, but no one actually goes to).

Ряд семантических компонентов выявлен исключительно в дефинициях к слову school. Посессивные характеристики информируют читателей словаря о принадлежности поименованного класса объектов посессору, которым выступают, по свидетельству авторов словаря, государственные структуры: A Federal Prison Your forced into for 14 Years; underfunded government facility. Перцептивные свойства поименованного класса денотатов сводятся к констатации размера (Large building, massive hellhole) и, в единичном случае, — обонятельного модуса восприятия (A smelly shitty place). Социальные характеристики, указывающие на легальный статус поименованных объектов, в 100 % случаев встречаются в сочетании с квазиклассификаторами метафорического характера, отождествляющих данное учреждение с местами, ограничивающими свободу (A legal slave house; A legal version of child labour camp; A legitimate prison). Семантический компонент (референтная ситуация) информирует читателей словаря о происшествиях, реально случившихся в учреждении образования: It's a shooting range for the quiet, insecure prick who got bullied just a little too much.

Компонент (особенности конструкции) выявлен в толкованиях к лексемам school и house и указывает на составные части сооружений или строительный материал, из которого эти здания возводятся (school — The big building made of bricks, bulletproof glass and is surrounded by metal fences).

Таким образом, проведенный анализ дефиниций по данным краудсорсингового словаря Urban Dictionary показал, что носители английского языка при описании лексического значения наименований зданий и построек используют разнообразный репертуар типов информации о поименованных объектах, однако

наиболее релевантными оказались сведения об актантах, т. е. участниках некоторой ситуации и взаимоотношения, складывающиеся между ними. Достаточно частотными типами признаков являются также род деятельности, осуществляемый актантами, и утилитарные характеристики. Кроме этого, авторы словаря, раскрывая лексическое значение анализируемых единиц, высказывают свои субъективные оценочные суждения о поименованных объектах, которые в большинстве своём носят пейоративный характер и сконцентрированы в дефинициях к слову *school*, что может свидетельствовать о возрасте определенной категории авторов словаря.

Список цитируемых источников

1. *Бондарчук, Г. Г.* Когнитивно-семиотические основания развития категории предметных имен в английском языке (на материале английских наименований одежды) : автореф. дис. ... д-ра фил. наук : 10.02.04 / Бондарчук Галина Григорьевна ; ГУО ВПО «МГЛУ». — М., 2011. — 51 с.
2. *Wierzbicka, A.* Lexicography and conceptual analysis / A. Wierzbicka. — Ann Arbor : Karoma publishers, Inc., 1985. — 368 p.
3. *Labov, W.* The boundaries of words and their meanings / W. Labov // *New ways of analyzing variation in English* / ed.: C. J. Bailey. — Washington, 1973. — P. 340—373.
4. *Weinreich, U.* Lexicographic definition in descriptive semantics / U. Weinreich // *International Journal of American Linguistics*. — Baltimore : Indiana University at the Waverly Press, 1962. — P. 25—43.
5. *Цеханович, И. Г.* Стратегии описания семантики лексических единиц в профессиональной и обыденной лексикографических парадигмах (на материале английского языка) / И. Г. Цеханович // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Серия: Гуманитарные науки. — 2022. — Вып. 13 (868). — С. 159—175.
6. *Urban Dictionary*. — URL: <https://www.urbandictionary.com> (date of access: 15.02.2022).
7. *Corpus of Contemporary American English*. — URL: <https://www.english-corpora.org/coca> (date of access: 18.03.2024).
8. *Electronic Lexicography* / S. Granger [et al.]; ed.: S. Granger ; M. Paquot. — Oxford : Oxford Univ. Press, 2012. — 532 p.
9. *Nation, I. S. P.* Learning vocabulary in another language / I. S. P. Nation. — Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2012. — 477 p.

A. A. Chivil

*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus, apicul1899@gmail.com*

MAXIMIZING LEARNING OUTCOMES: USING AUTHENTIC CINEMATIC TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING

The article emphasizes the significance of using cinematic texts in foreign language teacher training. The review of 7 English-language articles explores the advantages of cinematic materials in exposing learners to authentic language usage, cultivating communication abilities, and familiarizing them with cultural and social phenomena. It underscores the necessity of aligning cinematic content with learners' language proficiency levels and providing them with the appropriate linguistic and cultural support to guarantee comprehension and engagement. Careful selection and adaptation of content can improve student learning outcomes.

Key words: cinematic text; authenticity; techniques; learning process; foreign language teacher training.

А. А. Чивиль

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, apicul1899@gmail.com*

МАКСИМИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ КИНОТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье подчеркивается значимость использования кинотекстов в обучении преподавателей иностранных языков. Обзор 7 англоязычных статей исследует преимущества киноматериалов в представлении учащихся с аутентичным использованием языка, развитии коммуникативных навыков и знакомстве с культурными и социальными явлениями. Особое внимание уделяется необходимости согласования кинематографического контента с уровнями языковой подготовки учащихся и предоставлению им соответствующей языковой и культурной

поддержки для гарантирования понимания и вовлеченности. Тщательный отбор и адаптация контента могут улучшить учебные результаты студентов.

Ключевые слова: кинотекст; аутентичность; техники; учебный процесс; подготовка преподавателей иностранных языков.

Introduction. The quality of educational materials is important for gaining knowledge and developing communication skills. In today's technological world, it is crucial to incorporate modern and authentic materials into foreign language teaching. Students learn better when they interact with materials that are relevant and interesting to their future careers. Therefore, when teaching a language for specific professional purposes, the educational materials should be closely connected to the students' chosen profession. This helps students see the practical application of the language skills in their future jobs.

Using authentic materials related to their professional field keeps students engaged and motivated, improving language acquisition. Materials are important tools as they are the chief means to achieve the aims and objectives of a teaching program. They should be tailored to the learners' needs to ensure the best outcome for the desired goal. Selecting or sequencing the materials in language teaching should be based on the students' needs, background knowledge and objectives of a particular academic program [1, p. 196]. A key component of the lesson involves engaging with professional texts. Proficiency in understanding professional texts plays a crucial role in motivating students, boosting their self-confidence, and sparking their desire to overcome challenges. The incorporation of visual aids, such as illustrations, graphs, or diagrams, during the analysis of professional texts can greatly enhance students' comprehension of the subject matter and foster deeper understanding. Under such conditions, learning becomes more targeted and effective. However, in order to ensure optimal assimilation of material, it is imperative to diversify and expand knowledge through the integration of technology.

In today's digital age, educators have a responsibility to thoughtfully choose electronic materials that are in sync with the curriculum, learning goals, and individual needs of their students. Selecting top-notch, pertinent resources can enrich the educational journey and provide students with valuable learning opportunities. It is

vital to take into account the unique aims and preferences of students when selecting electronic materials, ensuring that they are in line with the desired outcomes. Ultimately, the alignment of digital resources with student needs and instructional objectives is essential for optimizing learning experiences in the modern, technology-driven world.

Chun & Plass stated important characteristics of the internet which has possibility to boost language learning. i.e. the possible accessibility of reliable resources; the communiqué facility via Internet; the multimedia capacity [2, p. 161].

Main part. In recent years, there has been a growing trend in utilizing video as an essential tool in the communicative educational approach. Videos serve as a valuable and versatile educational resource due to their ability to create an immersive foreign language environment, enhance comprehension, emulate authentic interpersonal interactions, enrich students' communicative experiences, provide situational contexts for exercises and role-playing, and expand students' knowledge base. The integration of authentic cinematic texts into the professional training of foreign language teachers yields multifaceted benefits, greatly enhancing the quality of instruction. Compared to printed or audio materials, videos offer a genuine representation of reality, enabling a more profound understanding of technical terms or complex phenomena through visual imagery. Moreover, cinematic texts offer a unique opportunity to teach cultural aspects, social nuances, and visual literacy skills, as they provide a rich and engaging medium for exploring diverse cultural experiences. By integrating authentic cinematic texts into their pedagogical practices, foreign language teachers can create dynamic and culturally immersive learning environments, effectively preparing students for real-world language usage and intercultural communication.

Using authentic film texts in foreign language instruction enhances listening, viewing, comprehension, and cultural understanding skills. It improves teacher training and effectiveness, providing immersive language practice and cultural insights for students. Incorporating film texts expands teaching strategies, creating dynamic learning experiences that prepare students for real-world language use and intercultural communication. This approach enriches language education and fosters intercultural competence, benefiting both students and teachers.

In order to facilitate successful learning outcomes, it is the responsibility of the teacher to cultivate a high-quality learning environment. A key aspect of this is the careful selection of video materials that align with the professional topics and language proficiency levels of the students. The chosen videos should not only contain relevant information, but also be engaging, capable of capturing the students' interest, and stimulating meaningful discussion and self-expression. By choosing appropriate video materials, teachers can create a dynamic and interactive learning atmosphere that motivates students to actively participate in discussions, share their thoughts, and enhance their language skills. The selection of suitable video content plays a pivotal role in fostering effective communication, comprehension, and knowledge acquisition within the classroom setting.

There are three main things to remember before selecting a film.

1. The most important thing is to be sure that teacher has watched the video unit before taking it into the classroom. Namely, classes are different and you may need to do some extra background work with the students before watching the film. The duration of the film is another aspect to be kept in mind. Long films can be used, but thorough planning is required to divide the film into several viewing sessions with pre-viewing and post viewing questions.

2. Check that all the students can see and hear the video, and that equipment works properly.

3. The activities should be prepared in a way to encourage students to discuss the issues and topics both before and after watching. In this way they are exchanging personal opinions, and preparation is not needed. In cases where they are required to compare their culture with the UK and other English speaking countries you may need to prepare the discussion by providing information about your country <...> and elicit ideas from the students [3, p. 326].

Indeed, working with authentic video materials in foreign language instruction can pose challenges for students in terms of listening and comprehension. However, teachers can mitigate these difficulties by incorporating preparatory tasks that enhance students' understanding of the content and maximize the learning benefits derived from this type of work.

Pre-video tasks can help students develop the necessary background knowledge, activate relevant vocabulary, and focus their attention on key concepts or themes. These tasks may include brainstorming, predicting content, or pre-teaching specific vocabulary. By equipping students with the necessary linguistic and contextual scaffolding, teachers can better prepare them for successful viewing and comprehension of the video material.

Beyond facilitating comprehension, the development of listening skills in authentic speech is crucial for future specialists who will encounter real-life communication situations. Listening comprehension is characterized as challenging for foreign/second language learners not only because of the phonemic differences but also all the different types of accents that prevail around the world. Unlike other language skills, listening requires an immediate understanding and processing for the learner to be able to communicate effectively [4, p. 4744].

Movie can improve students' speaking skills. Listening to native speakers in English movies can also help to improve student's speaking skills, especially their fluency [5, p. 12]. Students, at the same time, will be immersed in different socio-cultural environments where non-verbal language also represents a small percentage of learning. In other words, through gestures, students will be able to identify what the actors or actresses are trying to say; how people interact in different situations, including idioms, collocations, and even the diversity of accents that can be found in the same country [4, p. 4746].

To work with video materials, the teacher can use the following techniques. Active viewing focuses on the main ideas of the video by providing students with questions or discussion points to discuss after watching. Another technique is freeze framing and prediction. The teacher can freeze some frames or scenes in order to focus students' attention on specific moments or images, and then give the task to predict future events. This technique helps develop students' imagination and stimulates their activity. Watching a video without sound can be used to predict events, stimulate students' interest, and promote motivation. After watching the video with audio, students have the opportunity to compare their guesses with the events in the video. A similar technique of listening without a picture can be used for a short portion of a video to have students visually reconstruct what

happened based on what they heard. Role-playing can be successfully used when working with video. After watching the video, students can be offered a role-playing game, the purpose of which is to accurately reproduce part of the plot (gestures, vocabulary, intonation, behavior). The role-playing method and improvisation help to attract students to active participation and communication, bringing the educational process as close as possible to real situations [6, p. 69—70].

The utilization of real video content for foreign language instruction presents a range of advantages, yet it also entails certain limitations. Selecting suitable real-world video resources that align with the needs and preferences of both educators and students may require considerable time and effort. Additionally, teachers must invest time in developing activities and assignments that facilitate student comprehension and proficiency in the subject matter. Ying and Zhang states that the students may be attracted by the plot of the movie and forgot the purpose and aim of watching the movie or they may rely on the subtitle too deeply, or maybe they lack further discussion and study, etc. [7, p. 1011].

Furthermore, the efficacy of using real videos may not be universal across all language competency levels or student groups, as successful implementation hinges on students possessing a requisite level of foreign language proficiency. Certain aspects of video content, such as low-quality visuals, disruptive background noise, indistinct speech, or challenging pronunciation, may pose obstacles to student comprehension.

Additionally, the seamless integration of video content into the educational framework may be impeded by limited access to technical resources or reliable video-viewing platforms. Therefore, it is essential to consider the availability and viability of technological means to ensure the effective implementation of video-based activities and learning experiences.

Moreover, the selection of video resources that are overly informational or distant from real-world language application may hinder student comprehension and diminish overall effectiveness.

Despite these potential drawbacks, appropriate selection and preparation of authentic video materials, along with careful

consideration of students' needs and language proficiency levels, can help minimize these challenges and maximize the benefits of video-based language learning activities.

Using videos in the classroom can have a powerful emotional impact on students and help them develop a personal connection to the material. Regularly showing videos and organizing demonstrations can help achieve this goal. Watching videos can improve mental activities like attention and memory, and create a collaborative learning environment. Students need to make an effort to understand the plot of the film, which can improve their attention and memorization. Utilizing different methods of receiving information, such as auditory, visual, and hands-on learning, can also enhance the retention of information.

The integration of video in the classroom addresses several key issues:

- Heightening student motivation for learning.
- Establishing a conducive learning environment.
- Enhancing the intensity of learning.
- Amplifying student engagement.
- Creating opportunities for independent student work.

In video sessions, teachers can offer explanations and guide student discussions to exchange impressions of the content. A variety of film genres, such as regional studies, documentaries, and educational films, can be used. The psychological impact of educational videos on students, including regulating attention, enhancing long-term memory, strengthening memorization, and increasing motivation, enhances the educational process, leading to the development of linguistic and sociocultural competence in students.

Conclusion. In conclusion, the integration of authentic video materials into the learning process offers extensive opportunities for actively developing and enhancing students' speaking skills, making the foreign language learning process engaging and enjoyable for students. The effectiveness of utilizing video films in speech instruction is contingent not only on their placement within the teaching system, but also on the purposeful structure of the video lesson. Additionally, the alignment of the educational capabilities of the video with learning objectives, and consideration of

psychophysiological factors in speech perception, significantly influence the efficacy of the instructional approach.

This cross-cultural observation highlights the universal nature of the challenges and goals faced by educators in the field of foreign language teaching. Despite the differences in countries and cultures, the fundamental task of teaching language skills, improving communication abilities, and fostering cultural understanding remains consistent across borders. The use of cinematic texts as a pedagogical tool seems to be a common strategy employed by educators worldwide, showcasing a shared recognition of the benefits of authentic materials in language learning.

Furthermore, the similarities in approaches to utilizing cinematic texts suggest a common understanding of effective teaching practices in language education. Educators from various countries are likely drawing on similar techniques and methods to engage students, ensure comprehension, and enhance learning outcomes through the use of authentic materials. This shared approach not only speaks to the effectiveness of using cinematic texts in language teaching but also indicates a global pedagogical consensus on the importance of incorporating real-life language usage and cultural elements into the curriculum.

By recognizing these commonalities in the strategies and approaches taken by educators from different countries and cultures, we can appreciate the interconnectedness of language teaching practices worldwide. This shared understanding can lead to valuable exchanges of knowledge and best practices among educators, ultimately benefiting students and enhancing the quality of foreign language education on a global scale.

References

1. *Nazim, M.* Selection and Gradation of Materials: A Review of the Second Semester's English Materials of Preparatory Year, Najran University / M. Nazim, J. Ahmad // *International Journal of English Linguistics*. — 2017. — Vol. 7, no. 5. — P. 196—206.
2. *Chun, D. M.* Networked multimedia environments for second language acquisition / D. M. Chun, J. Plass // *Networked-Based Language Teaching*. — Cambridge, 2000. — P. 151—170.

3. *Perković, A.* Film as an English Teaching Tool at Tertiary Education Level / A. Perković, I. Rigo // *Informatologia*. — 2010. — Vol. 43, no. 4. — P. 325—327.
4. *López, S. C.* Film Clips to Improve Listening Skills in Teaching English as a Foreign Language / S. C. López, I. C. Romero, M. M. Zapata, R. G. Villao // *Journal of Namibian Studies*. — 2023. — Vol. 33, no. 2. — P. 4742—4756.
5. *Sari, A.* Teaching English Through English Movie: Advantages and Disadvantages / A. Sari, B. Sugandi // *The Journal of English Literacy Education*. — 2015. — Vol. 2, no. 2. — P. 10—15.
6. *Çakir, I.* The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom / I. Çakir // *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*. — 2006. — Vol. 5, no. 4. — P. 67—72.
7. *Ying, W.* The Application of English Movies in Higher Vocational English Teaching / W. Ying, H. F. Zhang // *Sino-US English Teaching*. — 2012. — Vol. 9, no. 3. — P. 1010—1014.

UDC 37.012.8

A. A. Savko

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy,
the Republic of Belarus, savko74@mail.ru*

PRAISE AS VIEWED IN EDUCATIONAL THEORIES AND ITS EFFECT IN TEACHER—STUDENT DIDACTIC INTERACTION

This article provides a theoretical rationale for praise as a means of positive assessment of students' performance and achievement. Praise is examined through the prism of educational theories such as behaviorism and social constructivism; the distinction between process praise and personal praise is also clarified in favor of the effectiveness of process praise; the concept of communicative initiative is introduced and its relationship to praise is examined.

Key words: pedagogical discourse; process praise; person praise; communicative initiative.

А. А. Савко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, savko74@mail.ru

ПОХВАЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ДИДАКТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

Данная статья представляет собой теоретическое обоснование похвалы как средства положительной оценки деятельности и успеваемости студентов. Похвала рассматривается сквозь призму образовательных теорий, таких как бихевиоризм и социальный конструктивизм; также поясняется различие между похвалой процессу и личностной похвалой в пользу эффективности похвалы процессу; вводится понятие коммуникативной инициативы и рассматривается ее связь с похвалой.

Ключевые слова: педагогический дискурс; похвала процессу; личностная похвала; коммуникативная инициатива.

Introduction. An indispensable feature of institutional pedagogical discourse is to address praise only to the people under evaluation, that is students. Otherwise, the main goal of this discourse is unattainable. This feature makes praise in pedagogical discourse different from praise in any kind of informal communication, where positive feedback is aimed not only at the addressee, but can be done about a third person, who may be absent at the very moment of communication. “The socialization of the students through praise will occur only if the verbalized positive evaluation has a positive impact on them, stimulating their emotional lift, creating or fixing in their mental world a positive image of themselves, can help shape their worldview, their gradual adoption of values and behavior” [1].

Main part. There exist a lot of educational theories suggested world-wide, but we would like to distinguish two of them applicable to our research in general and to study of praise at an EFL class in particular. The first one is called *Behaviorism*; it is “a theory of learning based on the idea that all behaviors are acquired through conditioning, and conditioning occurs through interaction with the environment” [2]. Behaviorists believe that “our actions are shaped by

environmental stimuli and our behavior can be studied in a systematic and observable manner regardless of internal mental states” [2]. A behaviorist educator would use positive and negative reinforcement as a means to motivate their students. An extreme behaviorist believes all motivation for the students to learn is extrinsic. The educators are handing out “treats” to reward good test scores, they smile and praise their students on a task well done, they don’t give any homework to those who submit all their assignments on time, they emphasize grades rather than significance of learning. In such behaviorist environment, students adapt to the reinforcement, they learn to base their efforts, academic performances and behavior off the resulting positive or negative reinforcement. The behaviorists believe that students’ behavior and academic performance will develop as a result of their responses to certain stimuli. Behaviorists define learning as nothing more than the acquisition of new behavior based on environmental conditions [2].

We could agree to some extent with the behaviorist theory of learning. Positive and negative reinforcement proves effective in the classroom, but the motivation educators are giving to their students doesn’t have to be only extrinsic. There exists intrinsic one. The majority of students do want to learn, and if their wish to learn is always controlled by means of reinforcement, their intrinsic motivation can become extrinsic; if they are learning for knowledge they will get more information rather than they are learning for praise or a good grade. Even though it’s criticised we think that the behaviorist theory of learning is something every educator should bear in mind, it’s important to know how to manage or control one’s behaviour. It’s always important to know if a treat (in the form of praise) motivates your students or something else.

Another important learning theory that educators use to help their students to learn and the one which can be of use in our research is *Constructivism*, social constructivism to be exact, the proponents of which support the idea that “learning does not just happen by the traditional methods of teachers standing in front of the class and lecturing. It has been observed that a person learns more when he constructs the knowledge on his own rather than if he listens to the teacher or some other person” [3]. Constructivism theory can be a very

profitable venture in education as textbook learning can be substituted by practical application and usage of other resources; students are encouraged to utilize their thinking, reasoning and analytical skills. The teaching process becomes more practice-centered. For example, students could learn more from conducting research and experiment rather than listening to the teacher [3].

Social constructivism gives a high priority to language in the process of intellectual development, hence dialogue becomes the means by which ideas are shared and developed, not necessarily the dialogue with a more knowledgeable person, dialogues with groupmates can be of equal value, prior knowledge is a plus that forms the basis of any contribution to a dialogue. The role of a more knowledgeable person in formal learning situations is usually taken by a teacher. The teacher can initiate dialogues, engage students in conversations, he supports the development of understanding. What we really need at the classes of English Oral and Written Speech Practice is the ability to communicate, to interact getting some useful information. Assessment procedure also changes, as the teachers do not have to grade the students traditionally, non-traditional assessment (praise for example) can be used, or students themselves analyze their experiences, and so assessment is also involved as a learning process.

But still one of the biggest challenges for teachers is to foster a positive learning environment in which students become motivated and engaged in classroom activities. Praise as a means of enhancing students' resilience and learning outcomes has always been regarded effective in giving "positive evaluation for a person's performances, attributes or products, when the evaluator thinks that person-earned praise meets the validity of the standards" [4, p. 58].

Somewhere in the 1960s, researchers examined the effects of teachers' praise as a form of positive reinforcement to improve students' classroom behavior. Later other researchers investigated the effects of teacher praise on students' appropriate and inappropriate behavior as well as students' academic performance for individual students and for classes of students. More recently, some researchers have proved behavior-specific praise to improve student behavior. Researchers have presented several narrative reviews of the research based on teacher praise, examining the effects of performance

feedback to improve teachers' use of praise [5]. However, the quality and extent of the body of research on the effects of teacher praise has yet to be examined.

There is research on the use of praise in the classroom (though not numerous) but the majority of the researchers agree upon the effectiveness of praise especially when teachers positively acknowledge their students' work. It correlates to the definition of praise according to Cambridge Advanced Learner's Dictionary which defines it as "admiration or approval about the achievements or characteristics of a person or thing" [6]. Nevertheless, it's possible to find research where praise is called a "threat because of the user's intent to motivate or change the recipients" [4, p. 60]. M. B. Rowe is against of using praise to improve accomplishment, as it "cuts down on cooperation and exchange of ideas among the students ... it cuts into the students' task persistence" [4]. The article was written almost 49 years ago, so we believe that nowadays educators view praise positively, hence quite a number of articles and theses on the matter. But the majority agree upon differences in kinds of praise and finding effective types of praise for educators to succeed.

C. Dwyer and others, for example, distinguish between *process praise* and *person praise*, finding the former more effective than the latter. According to them "process praise occurs when students' efforts, specific work strategies, and positive outcomes are praised, such kind of praise directly affects students' beliefs about why they succeed or fail. If students are praised for completing an assignment, they are now able to understand that their success came from working hard and putting in effort. Process praise is believed to increase persistence, self-evaluation, intrinsic motivation because of a sudden desire to achieve more accomplishments. On the other hand, person praise occurs when a person is praised simply for their intelligence, if somebody is praised just for being smart, as soon as they fail, they no longer feel smart, besides they don't see the direction or rather the teacher doesn't give one. Being a priory "labelled" as smart, students don't seek new challenges, don't set higher goals, don't apply more effort if the material is difficult and don't see their failures as opportunities to learn more" [7]. Process praise and person praise correspond to effort praise and ability praise in L. T. T. Do's research;

besides these two kinds, the educator distinguishes between general (directed either at no one in particular or if directed at an individual, it is generic in its use) and specific (which is directed at an individual and is very specific in what is being praised), and verbal and non-verbal.

In our research we will hold an experiment based on our hypothesis that the students' regular exposure to verbal praise by the teacher increases students' speaking time and communicative initiative, contributing indirectly to the students' vocabulary enrichment. Hence we need to identify communicative initiative, which we, following O. S. Issers, define as "the leading role of a communication partner at a certain stage of a dialogue...or the ability of the interlocutor to be one step ahead, to anticipate the course of the conversation, to lead and steer the conversation in the right direction" [8]. Communicative initiative as a linguistic phenomenon was and is studied in the framework of ethnolinguistics, psycholinguistics, theory of language, theory of communication, theory of discourse. Being an obligatory attribute of dialogue, it was studied by N. D. Arutyunova, A. N. Baranov, A. Wierzbicka, G. G. Pocheptsov, O. S. Issers.

Communicative initiative is always connected with the initial action, the first step, with the introduction of a new sentence. The main characteristics of the concept of initiative are initiation, independence, activity, encouragement of a new thing [9, p. 5]. O. S. Issers' contribution to the theoretical understanding of the concept of communicative initiative was great, as the linguist revealed the "dominant" role of the initiating communication partner [8]. M. L. Makarov described the communicative initiative in the context of "the exchange of communicative moves", distinguishing "three types of taking the replete step: the initiator interrupts the speaker, the initiative is transferred by mutual agreement or is taken after a pause" [10]. E. I. Sheigal calls the communicative initiative "a marker of manifestation of power, a kind of "coercion" to the point of view" [11, p. 7].

Conclusion. Previously, describing pedagogical as a type of institutional discourse, we pointed out the unequal roles of its participants: of a teacher and a student. However, we do not find any studies examining communicative initiative in pedagogical discourse, namely in English classes in national schools/universities, where

students rather than teachers are the initiators, because it is initially assumed that it is the teacher who should initiate the dialogue. Thus we dedicate our research to an important aspect of students' speaking fluency — communicative initiative.

References

1. *Karatanova, O. A.* Linguistically Relevant Violations of Pedagogical Discourse : diss. ... Ph. D. in Philology : 10.02.19 / Karatanova O. A. — Volgograd, 2003. — 181 p.
2. Behaviorism // Pdfslide.us. — URL: <https://pdfslide.us/documents/behaviorism-learning-theory.html?page=3/Behaviorism> (date of access: 25.03.2023).
3. Cognition // verywellmind. — URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-cognition-2794982/Cognition> (date of access: 25.03.2023).
4. *Do, L. T. T.* Praise as Classroom Communicative Reinforcing Device: Perceptions of Vietnamese University Students / L. T. T. Do, A. T. L. Vu // Higher Education in Russia. — 2020. — No. 12. — P. 57—71.
5. *Sundeen, D. M.* The Effects of Within-School Consultation on General Education Teachers' Use of Behavior-Specific Praise with Students with Emotional Disabilities / D. M. Sundeen. — URL: <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/543> (date of access: 27.12.2022).
6. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. — 4th ed. — Cambridge University Press, 2013. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/praise> (date of access: 04.09.2022).
7. *Dwyer, C.* Using Praise to Enhance Student Resilience and Learning Outcomes / C. Dwyer, C. Dweck, H. Carlson-Jaquez. — URL: <https://www.apa.org/education/k12/using-praise.aspx> (date of access: 04.09.2022).
8. *Issers, O. S.* Communicative strategies and tactics of Russian speech / O. S. Issers. — M. : Unitorial URSS, 2002. — 284 p.
9. *Chernichkina, O. V.* Communicative initiative in interpersonal communication : autoref. diss. ... Ph. Candidate of Philological Sciences : 10.02.19 / Chernichkina O. V. ; Volgograd State Social Pedagogical University. — Volgograd, 2013. — 23 p.
10. *Makarov, M. L.* Fundamentals of discourse theory / M. L. Makarov. — M. : Gnosis, 2003. — 280 p.
11. *Sheigal, E. I.* Semiotics of Political Discourse / E. I. Sheigal ; Russian Academy of Science, Institute of Linguistics, Volgograd State Pedagogical University. — M. ; Volgograd : Peremena, 2000. — 376 p.