

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
II Научно-практического семинара
с международным участием

(Барановичи, 10 ноября 2022 года)

Барановичи
БарГУ
2022

УДК 001(082)

Статьи, представленные в сборнике, отражают результаты научных исследований учёных, преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов Беларуси, России, Узбекистана.

Издание адресовано широкому кругу специалистов в области лингвистики, межкультурной коммуникации и лингводидактики.

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Ульяновский государственный педагогический
университет им. И. Н. Ульянова» *Ю. А. Лобина*;

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики
германских языков учреждения образования «Барановичский государственный
университет» *А. Н. Воробей*

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
--------------------------	---

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОНЛАЙН- И ОФЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ

Жих И. В. Транскультурный подход к развитию иноязычного образования	6
Ошерова Ю. Д., Маслов Ю. В. Стратегии использования заголовков в политическом медиа-дискурсе (на примере интернет-изданий США)	13
Пантелеев А. Д. Специфика комментария в англо-русском переводе медийных текстов (на материале сайта <i>inosmi.ru</i>)	20
Секамова А. М. Контрастивный анализ семантики прилагательных с общим значением «личный» в русском и английском языках	26
Теряева Г. Н., Шатрова Т. И., Гордова Э. Е. Коммуникация на иностранном языке: сущность, формы, варианты	35
Тивьяева И. В. Академическая культура и подготовка преподавателей высшей школы к иноязычной научной коммуникации	41
Savko A. A. Peculiarities of American and British communicative behaviour and its connection with cultural and value orientations	48

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Алексеева Н. В., Мельникова А. Д. Преимущества коммуникативного метода при формировании навыка говорения	55
Булатая Е. В., Лобковская Е. А. Особенности использования синквейна на занятиях по иностранному языку в учреждении высшего образования	62
Гацко А. М. Да проблемы развития крытычнага мыслення асобы ў працэсе моўнай адукацыі	71
Лосовская Е. Р. Роль эффекта превосходства изображений в обучении английскому языку	78
Любанец И. И., Копытич И. Г. Blended learning: традиционные формы обучения + элементы электронного обучения	84
Прудун А. В., Завьялова В. В. Разработка комплекса упражнений как средство развития профессиональных компетенций студентов в рамках проведения научных исследований (на примере комплекса для формирования речевых лексических навыков обучающихся)	92
Шатрова Т. И., Теряева Г. Н. Формирование коммуникативной компетенции в рамках проблемного подхода к обучению иностранному языку	100
Karachun T. V. Does artificial intelligence endeavor to replace human activity in an educational context?	107
Moyseyonok N. S. Platforms for organizing distance learning	114
Piatakova T. S. Plurilingual competence of a teacher-researcher in the Republic of Belarus	120

Roubel I. I. Media literacy skills development in EFL classrooms	126
Vanyuk Y. V. Definition and structure of foreign language teachers' methodological literacy	133

ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМАТЫ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПЕРЕВОД

Глотова Я. А. Концепт <i>Understatement</i> как лингвокультурологическая категория (на материале произведений А. П. Чехова)	140
Криштон И. С., Гавриленя К. В. Лингвокультурологический потенциал англоязычных сетевых текстов	147
Лавренкова М. Д., Гребень Т. М. Особенности перевода терминов в текстах экономического и юридического дискурса	154
Литкевич Е. И. Амбивалентные синтаксические конструкции в английском языке с точки зрения перевода	163
Рожковская Э. Д. Лингвоаксиологические аспекты характеристики героев романа (на материале работ Р. Харриса)	170
Хайдарова Н. А. Особенности реализации текста славянской культуры в художественном дискурсе русскоязычных писателей Узбекистана (на материале исторической прозы В. Г. Яна)	177
Цубера А. Ю. Особенности русско-английского перевода языковых средств обозначения <i>текущего, настоящего</i> положения дел (на материале корпуса параллельных текстов)	184
Якименко Е. В. Психолингвистические особенности текста как предмета интерпретации	191

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТАХ

Бартошевич И. А. Оценивание личностного компонента готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому творчеству	199
Корзун З. И., Мясоед А. П. Роль производственной практики в формировании языковой личности специалиста	206
Криштон И. С., Нагорная Т. В. К вопросу о формировании поликультурной компетентности средствами иностранного языка	214
Романовская И. В. Развитие межличностных отношений на занятиях по иностранному языку в высшей школе	221
Рыжова Ю. И. Развитие концентрации внимания обучающихся в процессе обучения иностранному языку	229
Салихова А. А. Развитие ценностных ориентаций как составляющих концепта «семья» в современной российской семье	237
Ситкевич Н. В. Становление субъектности молодых специалистов и дистанционные формы педагогического воздействия	243
Титовец Т. Е. Нейропсихологические открытия об интеллектуальной сфере личности как фактор модернизации образования	250

ПРЕДИСЛОВИЕ

Трансформация социокультурного, межкультурного и аксиологического контекстов обучения иностранным языкам, сопровождаемая интенсивной цифровизацией, оказывает влияние на цели и содержание языкового образования, а также используемые технологии. Соответственно, в настоящее время в области языкового образования ведется интенсивный поиск инновационных методов и приемов обучения иностранным языкам, обновляется содержание, в основе которого — личностно-ориентированная парадигма, акцентирующая потребности, интересы и способности обучающихся.

Более того, имеет место переосмысление категории профессионализма преподавателя иностранного языка, которая традиционно включает личностные качества, владение профессиональными знаниями и исследовательскими навыками, готовность к обучению на протяжении всей жизни, адаптивность, умение работать совместно и другое.

Перечисленные аспекты стали центром внимания специалистов, принявших участие в научно-практическом семинаре с международным участием «Профессиональная иноязычная образование в контексте инноваций XXI века».

*И. С. Криштон,
заведующий кафедрой профессиональной иноязычной подготовки
лингвистического факультета учреждения образования
«Барановичский государственный университет»,
кандидат филологических наук, доцент*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОНЛАЙН- И ОФЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378

И. В. Жих

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, irenezhykh1982@mail.ru*

ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость изменений в системе иноязычного образования; раскрывается сущность поликультурного образования; доказываются необходимость теоретического обоснования и разработки транскультурного подхода к развитию иноязычного образования, определяются его особенности и основные принципы.

Ключевые слова: поликультурное образование; транскультурность; транскультурный подход; лингвистическое сознание; культурное сознание.

I. V. Zhih

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
irenezhykh1982@mail.ru*

TRANSCULTURAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article states the necessity of changes in the system of foreign language education; the essence of the polycultural education is described; the article proves the necessity of theoretical substantiation and the development of transcultural approach to the foreign language education, states its peculiarities and main principles.

Key words: polycultural education; transculturality; transcultural approach; linguistic awareness; cultural awareness.

Введение. Политические, экономические и социальные изменения, происходящие в Республике Беларусь с конца прошлого столетия, значительно увеличили численность белорусского общества, активно вовлеченного в межкультурное сотрудничество в различных сферах человеческой деятельности.

Интеграция в мировое сообщество ставит перед отечественной системой образования новую цель — обучение и воспитание личности, способной воспринимать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в конкретной стране, но и как гражданина мира, представляющего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах [1, с. 3].

Для осознания себя и своего места в окружающем социокультурном пространстве следует изучить различные варианты поведения. В связи с этим система образования должна обладать многовариантностью выбора, создаваемой культурным разнообразием и внутренней динамикой освоения как можно большего культурного пространства, что, в свою очередь, будет способствовать расширению возможностей развития личности.

Для повышения эффективности процесса образования необходимо сделать его поликультурным. *Поликультурное образование* ориентировано на культурное обогащение обучаемых, которое базируется на знании и понимании различий в культурах. Оно рассматривается как процесс подготовки индивидов к социальной, политической и экономической реальности, в которой они существуют и приобретают опыт. В результате этого процесса личность развивает умения оценивать свои убеждения и поведение в различных культурных условиях, чтобы стать более восприимчивой к условиям и особенностям всех людей, культурной интеграции индивидов, разнообразию в обществе [2, с. 80].

Следует отметить, что наиболее полно поликультурность проявляется в языковом образовании. Это связано с тем, что именно изучение иностранных языков обеспечивает проникновение в жизнь, менталитет и дух другого народа, предполагает знакомство с опытом, взглядами и оценками другой культурной общности. Соизучение культур современных поликультурных сообществ стран родного и изучаемого языков будет способствовать расширению социокультурного пространства обучаемых и определению места в нем. Это окажет содействие личности в ее подготовке к толерантному восприятию чужой культуры, эмпатии, «размышлению» национальных стереотипов и предрассудков, и в конечном итоге признанию равноправия и равноценности культур и существования общечеловеческих ценностей [3, с. 38].

Переоценка ценностей и попытки выработать новый и более адекватный современным реалиям взгляд на мир и место человека в нем серьезным образом отразились на философском осмыслении того, что сегодня происходит с образованием в его отношении к обществу, культуре, человеку. Возникла необходимость пересмотра многих устоявшихся представлений социально-педагогического мышления и выработки такого *методологического подхода*, который отвечал бы современному уровню постановки и решения проблем языкового образования. Очевидно, что в основе современного подхода должен находиться концепт культуры как смысловой центр языкового образования, так как культурный контекст образования способствует ликвидации обособленности знаний, придавая целостность процессу их усвоения и связывая их с социальным, национально-этническим и геополитическим пространством и историческим временем. Таким подходом, на наш взгляд, может быть *транскультурный подход*.

Основная часть. Транскультурный подход возник из концепции «транскультурности», разработанной кубинским философом и антропологом Ф. Ортисом. Данный подход основывается на новой парадигме мышления и коммуникации, которая определяет границы языка и культуры как «динамические и подвижные, а не статичные и непроницаемые» [4]. Эта парадигма призвана выйти за пределы «уже существующих категорий, которые исторически формировали человеческое представление о мире и его обитателях, природе знаний и коммуникативных ресурсах» [5].

Префикс *транс-* в слове «транскультурный» указывает на выход за пределы культур и языков и определяет изменчивость, которая позволяет «преодолеть» рамки социально-укоренившихся понятий и видов деятельности, вовлекая человека в процесс смыслопорождения. Это также указывает на преобразующий характер подхода, поскольку он направлен на изменение стереотипных и социально-устоявшихся концепций и раскрытие комплексности идентичности личности [6; 7].

«Транскультурность» подразумевает не только многогранность отношений между различными культурами, но и субкультурами. С этой точки зрения транскультурный подход, который трансформирует взгляды обучаемых на личностную идентичность и строит их на понимании культуры как сложного образования, не ограниченного территориальными, культурными или языковыми

границами, создает внутренние ресурсы для толерантности и взаимопонимания между культурами и субкультурами.

С нашей точки зрения, транскультурный подход включает в себя способность осмыслить мир как сложную многогранную реальность, влияющую на самоопределение личности, осознать родную культуру и языки, которыми владеет человек, как изменяющиеся сущности, но при этом иметь четкое представление о том, к какой культуре принадлежит человек. Данный подход не рассматривает культуру как неизменную и изолированную единицу, так как ее подобное восприятие является препятствием для критического подхода к изучению. Подчеркивая неустойчивый характер культуры и ее способность изменяться, характеризуя взаимодействие нескольких культур и указывая на изменчивость и подвижность границ между ними, транскультурный подход выступает как критически более сильный и теоретически последовательный метод культурного исследования.

В условиях данного подхода обучение строится таким образом, чтобы у обучаемых была возможность не только ознакомиться с разными типами культур и многочисленными вариантами деятельности в них, но и выбрать наиболее подходящий вариант деятельности исходя из имеющейся системы ценностей и норм личности. Это вовсе не означает, что обучаемые должны изменить свою культурную принадлежность. Важно, чтобы они осознали свою принадлежность к конкретным культурным группам, а также увидели, какие представления существуют в конкретном обществе у данных культурных групп, что, в свою очередь, будет способствовать формированию и расширению их социокультурного пространства.

Ключевой принцип транскультурного подхода заключается в утверждении, что язык является социальным ресурсом с ограниченными возможностями, и обучаемые могут использовать все лингвистические средства для максимизации своего общения [8—11]. Поскольку социолингвистическая реальность видится сложной, динамичной и многогранной, необходимо учить обучаемых использовать язык как динамичный, мобильный ресурс. Это означает, что обучение иностранным языкам должно быть гибким, и подразумевает определенную роль родного языка в изучении иностранных.

Родной язык рассматривается как ресурс или источник, а не помеха или препятствие для изучаемого языка. Регулярные срав-

нения грамматических моделей, словарного запаса и произношения, а также сосредоточение внимания на родственных, производных и сложных словах позволяют обучаемым понять, как они могут использовать все свои языковые ресурсы в процессе общения.

Второй принцип транскультурного подхода связан с развитием лингвистического сознания обучаемых, подразумевающего восприятие языка как неотъемлемой части человеческого разума: язык рассматривается в связи с другими когнитивными системами, такими как память, внимание, эмоции и т. д. и изучается в контексте мультикомпетентности. Это имеет важное значение для понимания человеческого разума и его способностей, а также множества лингвистических и когнитивных ресурсов, доступных обучаемым при социальном взаимодействии [11].

Развитие лингвистического сознания означает повышение чувствительности обучаемых к лингвистическим особенностям языка. Основное внимание уделяется сложности и многогранности языка. В практическом плане это включает в себя обучение стратегиям изучения языка с учетом: 1) анализа личных способов и средств изучения языков (биография изучения языка); 2) проведения регулярных сравнений между языками для установления сходств и различий, это подчеркивает необходимость работы со словарным запасом разных языков, чтобы понять наличие множества языковых ресурсов в своем языковом репертуаре; 3) понимания того, какую роль играет культурный контекст в процессе изучения языка (личная культурная биография); 4) отношения к родному языку как познавательному инструменту, с помощью которого строится обучение. Отсюда следует, что лингвистическое сознание ведет к лучшему восприятию общего и уникального в языковой организации различных языков.

Еще одним принципом транскультурного подхода выступает развитие культурного сознания обучаемых. Культурное сознание — это чувствительность к той роли, которую культура играет в использовании языка и коммуникации. Поэтому процесс обучения иностранным языкам должен быть организован так, чтобы можно было увидеть культуру в словах и действиях обучаемых. Подобно тому, как лингвистическое сознание опирается на знания родного языка, культурное сознание опирается на имеющиеся у обучаемых знания культуры. По сути, «имеющиеся знания и родной язык учащихся обеспечивают когнитивную основу, с помощью которой

конструируются и регулируются новые знания» [12]. Процесс повышения культурного сознания расширяет языковой и культурный репертуар учащихся, связывая «их знакомые повседневные языковые и культурные модели с иноязычными языковыми и культурными моделями» [13]. Он сосредоточен на установлении регулярной культурной и лингвистической значимости предыдущего опыта в языке и культуре.

Заключение. Транскультурный подход принадлежит к системе культурологических подходов и имеет свои принципиальные отличия. Во-первых, он основан с учетом исследований в области лингвистики, философии, психологии, педагогики и методологии на целостном видении языка как одной из сложных когнитивных систем, характеризующих человеческий разум. Во-вторых, транскультурный подход рассматривает культуру как сущность без языковых, территориальных и этнических границ и направлен на развитие способности понимать ее как таковую.

Транскультурный подход опирается на существующие знания обучаемых о языке или культуре и развивает их, раскрывая их взаимозависимость и комплексность. Это приводит к лучшему восприятию языка и развивает способности обучаемых общаться на широкой многонациональной глобализированной культурной арене за счет гибкости обучения через языки и культуры, лингвистического и культурного сознания. Транскультурный подход направлен на развитие восприимчивости к другим языкам и культурам путем выявления их различных аспектов.

Таким образом, транскультурный подход может выступать перспективным направлением развития иноязычного образования, поскольку позволяет определить вектор современной образовательной политики и способствует формированию поликультурной личности в условиях глобализации.

Список цитируемых источников

1. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 15.06.04 / П. В. Сысоев ; Тамбовск. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — М., 2004. — 47 с.
2. Менская, Т. Б. Поликультурное образование: программы и методы / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире. — М., 1993. — Вып. 2. — С. 56—69.

3. *Шафикова, А. В.* Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Шафикова. — Казань, 1999. — 194 л.

4. *Lee, J. W.* The politics of translanguaging: After Englishes. Routledge. [Electronic resource] / J. W. Lee. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/338881096_The_everyday_politics_of_translingualism_as_transgressive_practice. — Date of access: 23.10.2022.

5. *Hawkins, M. R.* Considering 'Trans-' Perspectives in Language Theories and Practices [Electronic resource] / M. R. Hawkins, J. Mori. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/323401497_Considering_%27Trans-%27_Perspectives_in_Language_Theories_and_Practices. — Date of access: 23.10.2022.

6. *Canagarajah, S.* Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations [Electronic resource] / S. Canagarajah. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/323720408_Translingual_Practice_as_Spatial_Repertoires_Expanding_the_Paradigm_beyond_Structuralist_Orientations. — Date of access: 23.10.2022.

7. *García, O.* Translanguaging: Language, Bilingualism and Education [Electronic resource] / O. García, L. Wei. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/326227505_Translanguaging_Language_Bilingualism_and_Education_by_Ofelia_Garcia_and_Li_Wei. — Date of access: 23.10.2022.

8. *García, O.* Translanguaging in bilingual education [Electronic resource] / O. García, A. M. Y. Lin. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/312053254_Translanguaging_in_Bilingual_Education. — Date of access: 23.10.2022.

9. *Vogel, S.* Translanguaging [Electronic resource] / S. Vogel, O. Garcia. — Mode of access: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/01/vogelgarciatrlng.pdf>. — Date of access: 23.10.2022.

10. *Li, W.* Multi-competence and the Translanguaging Instinct [Electronic resource] / W. Li. — Mode of access: https://assets.cambridge.org/97811070/59214/frontmatter/9781107059214_frontmatter.pdf. — Date of access: 23.10.2022.

11. *Li, W.* Translanguaging as a practical theory of language [Electronic resource] / W. Li. — Mode of access: <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>. — Date of access: 23.10.2022.

12. *Hall, G.* Own-language use in language teaching and learning: state of the art. [Electronic resource] / G. Hall, G. Cook. — Mode of access: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT_A4_FINAL_WEB%20ONLY_0.pdf. — Date of access: 23.10.2022.

13. *Lin, A. M. Y.* Theories of trans/languageing and trans-semiotizing: implications for content-based education classrooms [Electronic resource] / A. M. Y. Lin. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/327461894_Theories_of_translanguaging_and_trans-semiotizing_implications_for_content-based_education_classrooms. — Date of access: 23.10.2022.

Ю. Д. Ошерова¹, Ю. В. Маслов²

*Учреждение образования «Белорусский государственный
экономический университет», Минск, Республика Беларусь,
¹ojuliad@mail.ru, ²maslove@tut.by*

СТРАТЕГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАГОЛОВКОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЙ США)

В статье представлены наблюдения за стратегиями использования заголовков в современном англоязычном политическом медиа-дискурсе. Материалом исследования служат публикации в интернет-изданиях («Си-эн-эн», «Эй-би-си Ньюс», «Ю-эс-эй Тудей», «Блумберг» и «Форбс»), появившиеся в период с августа по октябрь 2021 года и относящиеся к проблематике американско-китайских отношений. Результаты показывают, что в американских интернет-изданиях активно применяется стратегия гейткипинга, реализуемая через употребление определенного типа лексических единиц в заголовках статей.

Ключевые слова: политический дискурс; медиа-дискурс; гейткипинг; заголовки.

Y. D. Asherava¹, Y. V. Maslov²

*Belarus State Economic University, Minsk, the Republic of Belarus,
¹ojuliad@mail.ru, ²maslove@tut.by*

THE STRATEGIES OF USING HEADLINES IN POLITICAL MEDIA DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF THE US ONLINE PUBLICATIONS)

The article presents observations of strategies of using headlines in contemporary English-language political media discourse. The material of research comes from publications in online versions of news sources (“CNN”, “ABC News”, “USA Today”, “Blumberg”, “Forbes”) published August through October 2021 and dealing with US-Chinese relations. The results show that US media sources are actively employing the strategy of gatekeeping that manifests itself in selecting a particular type of lexis in article headlines.

Key words: political discourse; media discourse; gatekeeping; headline.

Введение. Вопросы изучения политического дискурса в силу многих причин становятся все более актуальными. Политическая коммуникация играет важную роль во всех сферах общественной деятельности. Место страны и ее роль на международной арене во многом зависят от способов ее представления, в том числе в средствах массовой информации (далее — СМИ).

Основная часть. Политический дискурс является особой разновидностью дискурса, основная цель которого — завоевать и удержать внимание аудитории, убедить слушателей, доказать верное направление своих взглядов, удержать власть [1, с. 64].

По мнению Ю. С. Степанова, любой вид дискурса раскрывается в виде особой социальной реальности. Таким образом, политический дискурс находит свое отражение в текстах, за которыми раскрывается особый мир, в котором действуют свои специфические правила, это возможный (альтернативный) мир, отражающий мир политики [2, с. 44].

Потоки информации стали настолько огромными, что сложно ориентироваться в материалах СМИ. Действительно, СМИ стали самым удобным и выгодным инструментом формирования общественного мнения. В них можно по-разному представлять информацию, формировать представления аудитории, выдвигая на первый план иные процессы и явления.

Следует отметить, что специалисты пользуются различными методами создания определенных представлений. Например, один из самых известных приемов — обеспечение первоочередности. Его суть заключается в понимании человеческой психики. Человек принимает на веру первую поступающую информацию и начинает ее анализировать. Даже то, что позднее у человека повышаются шансы получить более достоверную информацию, не означает, что она будет восприниматься так же, как та, которую индивид увидел или услышал в самом начале. На подсознательном уровне доверие формируется к первым источникам и данным, а последующая информация будет восприниматься только как второстепенная и практически ничего не значащая [3, с. 12].

Согласно вполне традиционным для западного общества представлениям, журналисты занимают «центральное место в демократическом процессе» [4, с. 265]. В представлении журналистов о демократии понятие «суверенитета граждан основывается на качестве информации, которой обладает общественность, и именно журналисты должны это качество предоставить» [4].

Редакторы вносят вклад в этот процесс, прежде всего, принимая на себя роль гейткиперов. Посредством отбора контента они обеспечивают «восприятие обществом как данность только то, что редактор сочтет необходимым» [4].

Концепция гейткипинга, или теория привратника, была впервые применена в распространении новостей Дэвидом Уайтом, который изучал работу редакторов газеты. Уайт пришел к выводу, что редактор рассматривается как «привратник» между всеми событиями, о которых сообщается в течение дня. Хотя у редакторов может быть личное мнение и предпочтения, они должны действовать в рамках профессиональной деятельности и организационной структуры при отборе новостей. На самом деле отбор новостей может быть коллективным, и в редакции может быть несколько «привратников». Тем не менее акцент при выборе по-прежнему делается на то, что попадает в новости, а что нет. Подразумевается, что правильное функционирование гейткипинга обеспечит беспристрастность [4, с. 269].

Недавнее исследование гейткипинга показало, что данная концепция остается актуальной, несмотря на технологические изменения. Исследование по освещению президентских дебатов в газетах показало, что журналисты выполняли роль гейткиперов. «Они отметили более 90 % сказанного во время дебатов, делая акцент на характере выступающего, а не на его политических идеях, и на споре при обсуждении, а не на вступительной части. Несмотря на особое внимание к “живому” освещению событий, журналисты продолжают привычную практику гейткипинга официальных источников в новостном фрейминге» [4, с. 269].

Некоторые исследования показывают, что журналисты полностью или частично сохраняют роль «привратника», когда переходят на онлайн-ресурсы. Бочковски сделал вывод, что «редакторы электронных СМИ, в работу которых входит написание статей и редактирование текстов, имеют схожую практику с редакторами печатных СМИ» [цит. по 4, с. 270].

В других работах выделены новые проблемы, связанные с ролью гейткипера. Уильямс и Делли Карпини привели в пример скандал Клинтон—Левински «как иллюстрацию провала данной роли в медиасреде с практически неограниченными источниками информации» [цит. по 4, с. 270]. Сингер обнаружил, что редакторы электронных версий газет отказываются от роли гейткиперов при

написании международных новостей, делая упор на местный контент своих сайтов [4, с. 270].

Независимо от того, что именно редакторы электронных версий газет выбирают для освещения, их сайты находятся в едином медийном пространстве. Медиасистема США является одной из самых развитых, именно на нее ориентируется большинство СМИ в мире. При этом в большинстве случаев в прессе выражается мнение доминирующих политических элит. В результате чего именно политический курс государства, его национальные интересы становятся ключевыми в освещении того или иного мирового события.

Средства массовой информации США лидируют во всем мире по функциональным возможностям, количественным характеристикам и многообразию. Нынешняя журналистика США многогранна. Динамика изменений в ней определяется мировыми тенденциями, и в то же время США сами задают тон в ее изменении; это связано с тем, что на данный момент Соединенные штаты являются самой сильной информационной державой.

Одновременно с этим в мире происходят существенные геополитические изменения. В настоящее время возрастает значение Китая в международной политике и экономике, что представляет собой определенную угрозу для гегемонии США.

Китайские внешнеполитические и внешнеэкономические приоритеты лежат в трех плоскостях: взаимоотношениях со странами соседями; Азиатско-Тихоокеанском регионе; рамках осуществления глобальной политики. В своей внешней политике Китай стремится решить несколько задач: создать мирную международную среду, в которой он сможет продолжать свое экономическое развитие и в которой можно представить себя в качестве ответственного и конструктивного игрока; обеспечить ресурсы, необходимые для поддержания своего экономического развития; создать международные политические альянсы, которые разделяют отрицательную китайскую позицию к внешнему вмешательству во внутренние дела других государств; убедить других, что он является великой державой, возможно, способной стать вровень с США, и воссоединить материковый Китай с Тайванем по апробированной в Гонконге и Макао модели. Так, геополитические стратегии США и Китая противоречат друг другу по тайваньскому вопросу и далее по островам в Восточно-Китайском и Южно-Китайском морях [5, с. 30].

США рассматривают Китай как вызов. Китайская альтернативная модель развития для развивающихся стран может «затмить» западную модель, основанную на либеральной демократии и рыночной экономике. Очевидно, что американские СМИ должны каким-то образом участвовать в процессе формирования у американцев определенных представлений о мировой геополитике.

Цель данного исследования — анализ публикаций американских интернет-изданий о Китае в целях выявления стратегий гейткипинга. Источником фактического материала стали старейшие периодические издания США, имеющие наибольшие тиражи и обладающие мировой известностью — «Си-эн-эн», «Эй-би-си Ньюс», «Ю-эс-эй Тудей», «Блумберг» и «Форбс». Объем выборки на основе электронных информационных изданий в сети Интернет составил 100 новостных заголовков (в период с августа по октябрь 2021 года).

Объектом изучения являются заголовки, так как заголовок является одним из основных элементов медиатекста. По мнению исследователей, заголовок есть особая лингво-прагматическая единица, призванная привлечь внимание читателя и в краткой форме проинформировать его о содержании медиатекста [6, с. 182]. Заголовок может отражать различные грани действительности: личностные приоритеты автора, позиции редакции, политические и идеологические установки, культурные ценности, технические возможности печатного издания.

Более того, заголовок является первым элементом текста новостного сообщения, на который пользователь обращает внимание. Поскольку современное медиапространство включает в себя огромное количество информации, именно заголовок, будучи важнейшим компонентом новостного материала, предопределяет дальнейшие действия адресата: прочитать материал или проигнорировать его [7, с. 183].

Для того чтобы заинтересовать пользователя, журналистам необходимо придумать оригинальный и запоминающийся заголовок, в противном случае статья останется незамеченной. Как отмечает А. А. Градюшко, создание эффективного заголовка является одной из центральных проблем в новостной журналистике [8, с. 37].

В задачу данного исследования входил анализ лексического состава используемых в американских СМИ заголовков. Основной исследовательский вопрос можно сформулировать следующим образом: проявляется ли стратегия гейткипинга в выборе вполне определенных лексических единиц?

В результате анализа выявлено, что в исследуемом массиве англоязычных заголовков наиболее частотными являются следующие лексические единицы: *human rights* 'права человека', *crypto* 'криптовалюта', *military* 'военный', *war* 'война', *debt* 'долг', *tensions* 'напряженность', *threat* 'угроза', *bitcoin* 'биткоин', *crisis* 'кризис', *to fall* 'резко снижаться', *stocks* 'акции', *Taiwan* 'Тайвань', *space* 'космос', *technology* 'техника/технология', *to call to/for* 'призывать', *mission* 'задача'.

Очевидно, что частотный характер словосочетания *права человека* означает, что в исследуемый период американские СМИ усиленно рисуют образ Китая как государства, в котором имеют место определенные нарушения прав человека (в западной трактовке этого концепта).

Одним из наиболее частотных существительных является лексема *threat* 'угроза', что напрямую может способствовать формированию образа Китая как государства, противостоящего США. Более того, в заголовках часто встречаются различные семантически близкие варианты, особенно глагольные — *to threaten* 'угрожать', *to retaliate* 'нанести ответный удар', *to harm* 'причинить ущерб'. Все они прямо способствуют формированию конфронтационных представлений об отношениях между двумя странами.

Отрицание мирного развития Китая подчеркивается с помощью слова *military* 'военный'. Это способствует созданию образа силы, опасной не только для самих США, но и для всего мира.

Для того чтобы подчеркнуть опасность, которую несет экономическое возвышение Китая, часто используется слово *challenge* 'вызов' в сочетании с экспрессивными прилагательными *rapid*, *fast*, *quick*, что создает у читателя представление о Китае как государстве, развивающемся крайне быстро.

С помощью этой и подобной лексики формируется представление о глобальных переменах, грозящих изменить весь мировой порядок. Поскольку такое видение мира противоречит американ-

ским интересам, оно провоцирует восприятие Китая как недружественного конкурента.

Заключение. Отражение образа Китая в американском политическом медиа-дискурсе полностью зависит от внешнеполитической повестки дня между странами. Именно от национальных интересов США зависят формируемые при помощи СМИ в общественном сознании мнение о Китае как государстве. Количество публикаций, их качество, объективность, а также тональность в массмедиа США зависят от того, кого на данном этапе хочет видеть Вашингтон в лице Пекина — противника или друга.

Список цитируемых источников

1. *Акопова, Д. Р.* Стратегии и тактики политического дискурса / Д. Р. Акопова. — М., 2013. — 384 с.
2. *Степанов, Ю. С.* Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип Причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX в. — М., 1995. — С. 37—48.
3. *Посталовский, А. В.* Традиционные СМИ против интернет-ресурсов: направления трансформации национального информационного поля / А. В. Посталовский. — М., 2017. — 120 с.
4. *Singer, J. B.* Stepping Back from the Gate: Online newspaper editors and the co-production of content in Campaign 2004 / J. B. Singer // Journalism & Mass Communication Quarterly. — Volume 83 (2). — 2006. — P. 265—280.
5. США — Китай : борьба двух стратегий и практик мирового лидерства / под ред. Л. С. Вартазаровой, И. Я. Кобринской. — М. : ИМЭМО РАН, 2018. — 65 с.
6. *Сорокина, О. Н.* Метафоризация как основной прием формирования образа Китая в СМИ США / О. Н. Сорокина // Вест. Пятигорск. гос. лингвист. ун-та. — 2010. — № 1. — С. 195—199.
7. *Сорокина, О. Н.* Языковая репрезентация образа Китая в СМИ США: информационная модель «нарушение прав человека» / О. Н. Сорокина // Вест. Пятигорск. гос. лингвист. ун-та. — 2010. — № 4. — С. 183—186.
8. *Градюшко, А. А.* Региональные медиа в цифровой среде : монография / А. А. Градюшко. — Минск : Звезда, 2020. — 184 с.

А. Д. Пантелеев

*Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы «Московский городской
педагогический университет», Москва, Российская Федерация,
pad257097@gmail.com*

СПЕЦИФИКА КОММЕНТАРИЯ В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА *INOSMI.RU*)

Статья посвящена изучению специфики переводческих комментариев в текстах средств массовой информации (СМИ), содержит анализ текстов комментариев, описание их типов, а также лингвистических и экстралингвистических факторов, определяющих частоту комментариев в публицистическом дискурсе. Переводческий комментарий в электронных СМИ охарактеризован как самостоятельный текст, создаваемый в жестких временных рамках, автономность которого позволяет переводчику эксплицировать информацию с минимальными временными затратами. В статье также отмечается роль переводческого комментария как эффективного средства обеспечения коммуникации между автором оригинального текста и читателем его переводной версии.

Ключевые слова: переводческий комментарий; примечание; СМИ; публицистический дискурс.

A. D. Panteleev

Moscow City University, Moscow, the Russian Federation, pad257097@gmail.com

TRANSLATOR'S NOTES SPECIFICS IN ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION OF MEDIA TEXTS (BASED ON MATERIAL OF *INOSMI.RU* WEBSITE)

The article deals with the specifics of translator's notes in media texts and focuses on the discussion of comments and their types as well as linguistic and extralinguistic factors that determine the frequency of comments in media discourse. A translator's note in media discourse is described as an independent text created under time pressure, its autonomy enabling the translator to explicate essential information with a minimal time input. The article also approaches translator's notes as an effective means of providing communication between the author of the original text and the reader of its translated version.

Key words: translation commentary; translator's note; mass media; media discourse.

Введение. Коммуникативная модель перевода наделяет переводчика двумя ролями: адресата оригинального и адресанта переводного текста. От успеха его деятельности зависит успех коммуникации между отправителем оригинального текста и получателем переводного. Он должен раскодировать информацию текста оригинала и перекодировать ее языком перевода, учитывая в своей работе как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. Такая дополнительная информация часто появляется в переводческих комментариях.

В теории и практике перевода под комментарием понимается «толкование, разъяснение смысла какого-либо слова, имени собственного, термина, исторического события, грамматического или стилистического явления, фоновых связей лексических единиц и особенно национальных реалий» [1, с. 80]. Из данного определения следует, что одной из функций переводческого комментария является компенсация смысловых потерь при переводе. Возможно также предположить, что содержание комментариев и их количество связано с жанром и тематикой текста.

В научной литературе специалисты оперируют двумя понятиями: «переводческий комментарий» и «примечание переводчика». Вслед за Н. Р. Гейко и Н. Р. Воскресенской мы придерживаемся точки зрения о тождественности этих понятий [2, с. 31].

Основная часть. Современный этап изучения комментария характеризуется относительно малым количеством научных работ, посвященных этому переводческому приему. С одной стороны, переводческий комментарий, как справедливо замечает Т. А. Алексейцева, является «одним из эксплицирующих способов, помогающих восполнить в переводе ускользающую от нового читателя часть подразумеваемой информации» [3, с. 118]. С другой стороны, комментарий, являющийся по своей сути самостоятельным текстом, вторичным по отношению к тексту перевода, может оцениваться как «позор переводчика», «признание собственного бессилия», «проявление некомпетентности» и т. д. [3, с. 117]. Ю. К. Папулова обращает внимание на информационную и интерпретационную силу комментария: «...переводческий комментарий не может быть абсолютно нейтральным, как не может быть абсолютно нейтральным перевод текста: перевод начинается интерпретацией текста, комментарий ее продолжает. Отсюда следует, что, с одной стороны, переводческий комментарий помогает

читателю понять произведение, с другой стороны, он также способен трансформировать его» [4, с. 44]. Схожую мысль выражает и Е. Д. Леоненкова: «...переводческий комментарий, с одной стороны, помогает читателю лучше понять произведение автора, а с другой — изменяет исходный текст, так как в нем отражается субъективная оценка переводчика» [5, с. 183]. Более однозначную позицию занимают А. Н. Кочетков и О. А. Садовникова, считающие, что переводческие «комментарии выполняют образовательную функцию, позволяя читателю получить новую информацию об иноязычной культуре» [6, с. 408].

Для данной работы особый интерес представляет концепция Н. Р. Гейко, согласно которой выделяется четыре категории примечаний, связанных с переводом реалий, упоминанием запрещенных организаций, изложением неточной информации, использованием иностранных слов, аббревиатур, интертекстуализмов [2, с. 33].

Представляется, что появление переводческих комментариев на сайте иноСМИ отчасти объясняется фактором времени: перевод новостных сообщений осуществляется круглосуточно в режиме реального времени. Это означает, что переводчик вынужден работать с очень большой скоростью. Возможно предположить, что переводчик будет прибегать к переводческому комментарию чаще, чем при работе в менее жестких временных рамках.

При знакомстве с текстами на сайте иноСМИ (<https://inosmi.ru>), публикуя переводенные на русский язык новости иностранных средств массовой информации (далее — СМИ), обращает на себя внимание тот факт, что комментарии имеют три варианта авторства — примечания иноСМИ, примечания переводчика и примечания редактора. В данной статье преследуется следующая цель — выявить специфику переводческих комментариев в текстах СМИ.

Методом сплошной выборки были отобраны 44 комментария из 239 новостных постов, появившихся на сайте в период с 01.10.2022 по 07.10.2022 включительно. Отобранные комментарии распределились по трем группам в соответствии с их авторством: 1) примечания иноСМИ (Прим. иноСМИ; прим. ИноСМИ или Прим.ИноСМИ) — 31 комментарий; 2) примечания переводчика (прим. пер. или прим. перев.) — восемь комментариев; 3) примечания редактора (прим. ред.) — пять комментариев.

Анализ группы примечаний иноСМИ дал следующие результаты:

- восемь комментариев вызваны упоминанием в тексте запрещенных организаций: «Били также сыграла важную роль в раскрытии тесных связей “Белых касок” с сирийским отделением “Аль-Каиды” (Террористическая организация, запрещенная на территории России — Прим. ИноСМИ.), а также причастности ее членов к зверствам, совершенным поддерживаемыми Западом сирийскими боевиками» (<https://inosmi.ru/20221001/referendum-256470129.html>);

- шесть комментариев связаны с необходимостью пояснить реалии других культур: «Его привычка делать резкие развороты в политике на сто восемьдесят градусов стала легендой. Тут и обструкция в законодательном органе, и определение брака, и вопрос о ношении масок, и обязательная вакцинация, и Саудовская Аравия, и поправка Хайда (о запрете на использование федеральных средств для оплаты аборт — прим. ИноСМИ), и добыча методом гидроразрыва пласта, и пресловутое “Китай съест наш обед? Да ладно, ребята”» (<https://inosmi.ru/20221004/bayden-256498168.html>);

- один комментарий указывает на ошибочность приведенной информации: «Президент США Джо Байден предупредил в четверг о риске “апокалипсиса”. Такая опасность, по его словам, возникла впервые со времен холодной войны. Всю опасность Байден видит в том, что он называет “угрозами применения ядерного оружия Россией”. (На самом деле президент Путин даже не упоминал ядерное оружие, он сказал только, что мы “будем защищать нашу землю всеми имеющимися средствами”, версия о том, что это угроза Западу ядерным оружием — домысел Байдена — прим. ИноСМИ)» (<https://inosmi.ru/20221007/bayden-256616209.html>).

Анализ позволил выделить четыре типа комментариев, три из которых идентичны предложенным Н.Р. Гейко группам (запрещенные организации, реалии, неточная информация). Еще один тип (16 комментариев) нельзя отнести к какой-либо группе из концепции ученого.

Что касается примечаний переводчика, то в этой группе встречается всего один комментарий, связанный с необходимостью расшифровки аббревиатуры: «После скандала, напоминающего о феодальных структурах и связанного с растратой средств на личные цели ненавистным ныне директором RBB (Радио Берлина

и Бранденбурга — прим. перев.), онлайн-журнал сообщает, что сотрудники северогерманского радио жалуются на “политические фильтры”, вводимые их начальством» (<https://inosmi.ru/20221007/korrupsiya-256594936.html>).

Анализ примечаний переводчика позволил выделить всего одну группу, описанную в типологии Н. Р. Гейко (иностранные слова, аббревиатуры, интертекстуализмы). Семь примечаний переводчика нельзя отнести к какой-либо группе ее типологии.

Комментарии редактора разделились на следующие сопоставимые по количеству группы:

- два комментария обусловлены упоминанием запрещенных организаций: «Поражение России — единственный способ излечить ее раз и навсегда от ее “империалистического вируса”, как выразился Гарри Каспаров (признан иноагентом в РФ — прим. ред.)» (<https://inosmi.ru/20221002/globalizm-256475425.html>); «*запрещенная в РФ террористическая организация — прим. ред.» (<https://inosmi.ru/20221004/zapad-256508135.html>);

- один комментарий связан с необходимостью пояснения инокультурных реалий: «В своем выступлении в среду Владимир Путин вновь обрушился с критикой на международное сообщество (“Цель Запада — развалить нашу страну”) и угрожал применением ядерного оружия. Можем ли мы в ответ представить, что США реализуют стратегию “смены режима”, когда-то принятую неоконсерваторами? (Неоконы, или neoscons, — в английском языке сегодня так обозначается группа наиболее агрессивных деятелей американской внешней политики, нацеленных на утверждение американских интересов и “демократии” за рубежом силой оружия — прим. ред.)» (<https://inosmi.ru/20221002/globalizm-256475425.html>).

Анализ комментариев редактора показал: два типа комментариев (запрещенные организации, реалии) совпадают с указанными в типологии Н. Р. Гейко. Два примечания редактора нельзя отнести к какой-либо группе ее типологии. 25 комментариев составляют отдельную группу, которая отсутствует в рассматриваемой классификации. Эти комментарии объединяет наличие дополнительной фоновой информации, расширяющей контекст: «Судя по всему, многие на востоке Германии имеют другой взгляд на Россию, чем абсолютное большинство людей на западе нынешней Федеративной Республики Германии (до 1990 года так называлась только

западная часть нынешней Германии, вошедшая в историю как ФРГ, противопоставлявшая восточной Германской Демократической Республике — ГДР — Прим. ИноСМИ.)» (<https://inosmi.ru/20221004/gdr-256529131.html>).

Заключение. Появление переводческих комментариев в текстах СМИ вызвано как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. К последним можно отнести 1) необходимость соблюдения действующего законодательства Российской Федерации, предписывающего СМИ указывать на факт признания лица иноагентом и на запрещенность определенных организаций; 2) корректировку неточной информации, что является скорее журналистским приемом, а не переводческим. К лингвистическим факторам относится использование комментария в целях: 1) пояснения реалий другой культуры — чаще всего культурных или социальных; 2) объяснения иностранных слов, оставленных в оригинальном описании. Анализ собранного материала позволил добавить к четырем категориям типологии Н. Р. Гейко категорию комментариев, которые содержат дополнительную информацию, расширяющую контекст.

Что касается дискуссии о том, является ли комментарий эффективным переводческим приемом экспликации информации или это показатель некомпетентности переводчика, в контексте перевода СМИ мы придерживаемся первой точки зрения. Переводческий комментарий в текстах СМИ также свидетельствует об ответственности переводчика за обеспечение коммуникации между автором текста исходного языка и читателем его переводной версии. Эта коммуникация должна быть обеспечена в жестких временных рамках. Создание отдельного текста переводческого комментария, написанного простым языком часто с соблюдением стандартной формы, позволяет снизить временные затраты переводчика.

Перспективы данного исследования предполагают расширение эмпирического материала, на основе которого можно будет составить более полное представление о специфике переводческих комментариев в текстах СМИ.

Список цитируемых источников

1. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. — 3-е изд., перераб. — М. : Флинта: Наука, 2003. — 320 с.

2. Гейко, Н. Р. Переводческий комментарий в русскоязычных текстах СМИ (на материале сайта «ИНОСМИ») [Электронный ресурс] / Н. Р. Гейко // Вест. ЧелГУ. — 2021. — № 4 (450). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodcheskiy-kommentariy-v-russkojazychnyh-tekstah-smi-na-materiale-sayta-inosmi>. — Дата доступа: 21.10.2022.

3. Алексейцева, Т. А. Примечания переводчика: за и против [Электронный ресурс] / Т. А. Алексейцева // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 99. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primechaniya-perevodchika-za-i-protiv>. — Дата доступа: 21.10.2022.

4. Папулова, Ю. К. Переводческий комментарий как особый вид метатекста [Электронный ресурс] / Ю. К. Папулова // Вест. ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2015. — № 1 (11). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodcheskiy-kommentariy-kak-osobyuy-vid-metateksta>. — Дата доступа: 21.10.2022.

5. Леоненкова, Е. Д. Переводческий комментарий: зло или необходимость? / Е. Д. Леоненкова // Русский язык и культура в зеркале перевода. — 2019. — № 1. — С. 175—183.

6. Кочетков, А. Н. Переводческие комментарии как интерпретация и конкретизация / А. Н. Кочетков, О. А. Садовникова // Евразийское Научное Объединение. — 2021. — № 3—5(73). — С. 405—409.

УДК 81

А. М. Секамова

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Российская Федерация, SekamovaAM@mgpu.ru

КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ С ОБЩИМ ЗНАЧЕНИЕМ «ЛИЧНЫЙ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В фокусе данного исследования находится семантика лексической единицы *личный* в русском и английском языках, особенности ее употребления в речи. Объектом анализа является категория посессивности, а также характер её концептуализации в картинах мира двух рассматриваемых языков. Эмпирическую базу исследования составили 348 предложений, в которых русское прилагательное *личный* переводилось на английский язык. На основании проведенного исследования с использованием триангуляционного подхода, гипотетико-дедуктивного метода, семантического эксперимента, корпусного анализа

и обращения к поисковым системам Google и Яндекс, предпринимается попытка построить когнитивную модель личного пространства индивида в английском и русском лингвокультурном пространстве.

Ключевые слова: семантика; категория посессивности; концепт; семантический эксперимент; корпусный анализ.

A. M. Sekamova

Moscow City University, Moscow, the Russian Federation, SekamovaAM@mgpu.ru

COMPARING SEMANTICS OF THE ADJECTIVES WITH THE GENERAL MEANING “PERSONAL” IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

The paper covers the semantics of the Russian and English adjectives conveying personal space, the differences in their meanings and their occurrence in speech. The aim is to offer a cognitive model of the personal space in both languages. The paper focuses on both possessiveness and its nature. The author researched 348 Russian to English samples of written text with the adjective *личный*. The detailed theoretical background is specified. It involves a triangulated approach that combines the hypothesis-deductive method relying on linguistic experiment, corpus analysis and Google/Yandex search engines.

Key words: semantics; possessiveness; personal; corpus analysis.

Введение. Семиосфера внутреннего мира человека и феномен языковой личности неоднократно освещались в отечественной лингвистике [1, с. 50; 2, с. 54; 3, с. 123]. Выражение проявлений языковой личности непосредственно связано с «посессивностью». Критический лингвистический анализ выявил два подхода к пониманию термина «посессивность»: широкое и узкое [4, с. 577]. Согласно первому, под этим термином понимается непосредственно принадлежность. Согласно второму — более широкий спектр отношений между объектами, в особенности — отношения между предметом и характеризующим его признаком. Проблема выражения языковой личности и интерпретации категории «посессивность» до сих пор находится в фокусе внимания современной лингвистической науки.

Актуальность настоящего исследования определяется, в первую очередь, тем, что в современную эпоху глобализации и интеграции роль личности становится всё значительнее, поэтому возрастает интерес и к средствам ее выражения [5, с. 32].

Более того, слово, репрезентирующие личное пространство и обладание (рассматриваемое в настоящей работе русское прилагательное *личный*), становится более частотным, информационно более значимым и семантически «нагруженным» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Частотность прилагательного

Номер по порядку	Прилагательное	Количество документов в публицистике (НКРЯ)	Количество вхождений в публицистике (НКРЯ)	Частотность
783	<i>Личный</i>	2 316	3 910	149,2

Словарные описания данной единицы не представляются достаточно убедительными, так как её значения трактуются через другие прилагательные, обозначающие личное пространство индивида (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Словарные дефиниции прилагательных

Словари	<i>Личный</i>
Толковый словарь русского языка под ред. Д. В. Дмитриева	Личным называют то, что связано с частными , семейными отношениями данного лица.
Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова	Принадлежащий исключительно данному лицу, находящийся в чьем-н. исключительном обладании. Осуществляемый собственной особой, персонально
Большой толковый словарь русского языка	Принадлежащий данному лицу (3 зн.), находящийся в пользовании лица
Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова	Осуществляемый самим, непосредственно данным лицом

Примечание. Выделенные части определений указывают на образование порочных кругов в толковании.

Информация, приведенная в таблице, говорит об образовании порочных кругов в толковании, что, в свою очередь, предполагает возможность взаимозаменяемости лексических единиц во всех контекстах. Действительно, в ряде случаев взаимозамена вполне возможна. Так, если в высказывании *«Именно социальные сети и (свой) частный сайт помогли смертельно больному Стивену исполнить мечту...»* прилагательное *частный* заменить на *личный*, получится вполне приемлемое высказывание: *«Именно социальные сети и личный сайт помогли смертельно больному Стивену исполнить мечту...»* *Частный сайт* здесь не противопоставляется *государственному*, прилагательное *частный* привносит информацию о том, что данный индивид сам занимался как разработкой, так и последующим продвижением/поддержанием данного сайта, так как это было для него основной задачей; причём доступ к сайту могут иметь и третьи лица, тогда как *личный сайт* вносит информацию о том, что индивид лично занимался всеми вопросами, касающимися сайта, объект входил в сферу посессивности индивида, при этом данное прилагательное привносит представление о том, что доступ к сайту имеет протагонист или доверенные лица.

Более того, в ряде случаев взаимозамена невозможна, так как приводит к появлению неверного высказывания. Если в предложении *«Парк будет строить частный инвестор»* прилагательное *частный* заменить на прилагательное *личный*, замена будет неприемлемой: в русском языке вообще не существует понятия *личный инвестор*. Иными словами, в значениях данных слов есть как сходства, так и различия, которые не допускают возможности взаимозаменяемости во всех контекстах.

Отметим, что значимость настоящего исследования также определяется анализом переводной литературы, где встречаются определённые переводческие ошибки, связанные с различным выражением, которое находит категория посессивности в исходном языке и языке перевода.

Основная часть. В качестве первоисточника лингвистических данных использовался Национальный корпус русского языка: в строку поиска заносилась лексема *личный* без логического оператора «», чтобы вывести результаты с различными словоформами, например: *личный, личного, личное, личному*. Все исходные предложения и их переводы являются примерами художественной литературы и публицистики (рисунок 1).

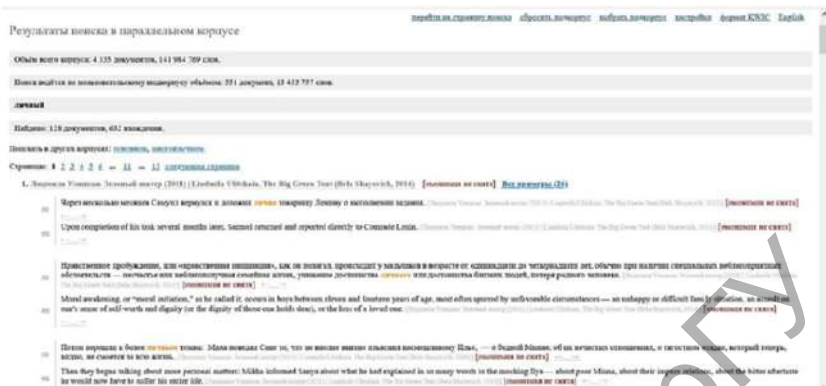


Рисунок 1 — Результат поиска в НКРЯ с лексемой *личный*

Экспериментальная методика в современных семантических исследованиях предполагает как наличие информанта, так и возможность применения поисковых технологий *Big Data*, позволяющих использовать данные базы в качестве «коллективного информанта». Выбор релевантной поисковой системы зависит от языка материала исследования. Так, система Яндекс используется для обработки запросов на *русском языке*, тогда как система Google (в большинстве случаев) — на *английском* [6, с. 394].

Полученные результаты выводились в таблицу, иллюстрирующую стратегию перевода словосочетаний, в которых употребляется русское прилагательное *личный*. Рассмотрим некоторые случаи перевода русского прилагательного *личный* на английский язык (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Вариант перевода прилагательного *личный*

Русский язык	Английский язык
Словосочетания с прилагательным <i>личный</i> и их перевод прилагательным <i>personal</i>	
<i>Личные интересы</i>	<i>Personal interests; self-interest</i>
<i>Добиваться личной выгоды</i>	<i>Courting personal gain</i>
<i>Личного обогащения</i>	<i>Personal enrichment</i>
<i>Личная мотивация</i>	<i>Personal motivation</i>

Окончание таблицы 3

Русский язык	Английский язык
Словосочетания с прилагательным <i>личный</i> и их перевод с метонимическим переносом	
<i>Получение личной выгоды от президентской должности</i>	<i>Profiting from the presidency</i>
<i>Благодаря своему личному обаянию</i>	<i>He could charm</i>
<i>Их личных заслуг</i>	<i>Their merit</i>
<i>Положительными личными качествами</i>	<i>A good personality</i>
Словосочетания с прилагательным <i>личный</i> и их перевод прилагательным <i>private</i>	
<i>Свое личное добро</i>	<i>His private property</i>
<i>Личном транспорте</i>	<i>Private cars</i>
<i>Личном дневнике</i>	<i>Private journal</i>
Словосочетания с прилагательным <i>личный</i> и их перевод прилагательным <i>individual</i>	
<i>Личная свобода</i>	<i>Individual autonomy</i>
<i>Личные вкусы</i>	<i>Individual quirks</i>
<i>Личную судьбу</i>	<i>Individual fate</i>

Далее на основе результатов, полученных при корпусном анализе, были выбраны частотные словосочетания (*личное дело, личный интерес, личная жизнь, личная проблема*). В целях верифицирования выдвинутых исследователем гипотез, установления частотности употребления словосочетаний с исследуемой языковой единицей и выявления тенденции перевода прилагательного *личный* на английский язык в поисковой системе Google были сформированы соответствующие запросы по типу (*личн дел — “personal matter”, личн дел — “private matter”*). Результаты представлены в таблице 4.

Т а б л и ц а 4 — Данные запросов в поисковой системе Google

Словосочетание и его перевод на английский язык	Количество употребления языковой единицы в Google
<i>Личн дел — “personal matter”</i>	1 080
<i>Личн дел — “private matter”</i>	1 660
<i>Личн дел — “individual matter”</i>	142

Окончание таблицы 4

Словосочетание и его перевод на английский язык	Количество употребления языковой единицы в Google
Личн интерес — “personal interest”	9 190
Личн интерес — “private interest”	3 810
Личн интерес — “individual interest”	783
Личн жизн — “personal life”	55 100
Личн жизн — “private life”	73 600
Личн жизн — “individual life”	4 730
Личн проблем — “personal problem”	1 600
Личн проблем — “private problem”	278
Личн проблем — “individual problem”	784

Выявлены следующие переводческие решения:

1. Опускание прилагательного в переводе (*личная встреча* — *a meeting*, *милость его личной судьбы* — *a special favor of fate*, *личное дело* — *folder*, *личный состав* — *headquarters personnel* (термин)).

Переводческое решение об опущении прилагательного может быть связано с тенденцией к экономии лексических средств в английском языке, а также окружающим контекстом, не требующим вносить дополнительную информацию в виде уточняющего прилагательного *personal*. Так, в предложении «*Старик слегка покосился на женщину, стараясь почувствовать ее личное отношение к вопросу*». — “*The old man glanced sideways at the woman, trying to sense her attitude to the matter*” переводчик принимает решение опустить прилагательное, оставляя только притяжательное местоимение *ее* (поскольку из контекста становится ясно, что имеется в виду именно ее личное отношение, однако вместе с этим утерян компонент важности, значимости для индивида, присущий лексической единице *личный*).

2. Метонимический перенос (перегруппировка семантических компонентов): *получение личной выгоды от президентской должности* — *his profiting from the presidency*; *благодаря своему личному обаянию* — *he could charm*.

В словарном описании глагола *profit* указана идея получения выгоды от чего-либо, при этом её принадлежность не закреплена

за человеком, в данном случае идея метонимически переносится на субъект (*он* — *his*).

3. Использование прилагательного *own* с добавлением притяжательного местоимения: *личная жизнь* — *her own life*; *личную интонацию* — *her own sound*.

Переводческое решение об использовании прилагательного *own* с использованием притяжательного местоимения может быть обусловлено семантической структурой прилагательного *личный*, в котором сфера посессивности субъекта (X-а) затронута непосредственно и часто сопровождается именем деятеля [7, с. 270]. Так, в предложении «У каждой была теперь своя жизнь, своя *личная тайна*» — “*Each of them had her own life, her own secrets to keep*” переводчик использовал личное местоимение и прилагательное *own* в целях разграничить сферы посессивности нескольких X-ов. Более того, данное переводческое решение может быть связано с применением лексического повтора как литературного приёма, служащего для придания большей экспрессивности высказыванию.

4. Использование прилагательного *private*: *личное добро* — *private property*; *личном транспорте* — *private cars*; *личном дневнике* — *private journal*; *личное дело* — *private matter*.

В данном случае выбор в пользу прилагательного *private* обусловлен тем, что возникает необходимость подчеркнуть юридическое закрепление права собственности за индивидом. Действительно, прилагательное *private* используется для разграничения сферы частного и общественного (государственного) владения. Таким образом, объект, характеризующийся при помощи прилагательного *private*, относится к личному владению, деятельности или хозяйству и принадлежит отдельному физическому или юридическому лицу/лицам (не обществу и не государству). Между деятелем X и упоминаемым объектом Y установлены посессивные отношения «владелец ↔ его собственность» (*private* — *I*).

Отдельного рассмотрения требуют следующие словосочетания: *личный дневник* — *private journal* и *личное дело* — *private matter*. Здесь выбор в пользу прилагательного *private* обусловлен иными причинами. Второе значение прилагательного *private* предполагает его использование при характеристике личной жизни индивида или сообщества (семья, дом, сфера деятельности, мировоззрения и т. д.). При этом в высказывании привносится представление о том, что X стремится сохранить определенную степень

конфиденциальности или определённую информацию в тайне от посторонних (*private* — 2) [8, с. 204].

5. Использование прилагательного *individual*: **личные** вкусы — ***individual quirks***; **личная** свобода — ***individual autonomy***; **личную** судьбу — ***individual fate***.

В данном случае выбор в пользу прилагательного *individual* может быть обусловлен тем, что речь идет о вкусах, свободе и судьбе конкретного человека (*an individual*). Так, в предложении «Вот это же ощущение... все это выражало некий большой замысел, было частью гигантского плана, но применительно к **личной судьбе** служило средством обесмыслить ее» — “*I experienced the same feeling ... it expressed a great concept, it was part of a gigantic plan, but when applied to **an individual fate** it served as a way of making it meaningless*” речь идет о конкретном человеке (говорящем), который осознает соотношение некоего глобального (космического/божественного) замысла со значительно меньшей по степени важности судьбе какого-то одного человека.

6. Использование прилагательного *personal*: **личный** вкус — ***personal taste***; **личная** проблема — ***personal problem***; **личная** мотивация — ***personal motivation***

Выбор переводчиком в пользу прилагательного *personal* обусловлен тем, что оно концептуализирует описываемые объекты как неотъемлемые составляющие пространства посессивности индивида, позволяющие представить личностную характеристику X-а.

Заключение. Русское прилагательное *личный* может быть переведено английскими прилагательными *private, personal, individual, own* + местоимение, опускаться при переводе и метонимически переноситься в сферу субъекта. Приведенные переводческие трансформации всегда обусловлены семантикой лексем исходного и переводящего языков, а также окружающим контекстом.

Список цитируемых источников

1. Богданова, Л. И. Ценностный аспект в описании семантики языковых единиц / Л. И. Богданова // Вест. Моск. городского пед. ун-та. Сер. : Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2017. — № 1 (25). — С. 50—58.
2. Ларина, Т. В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация / Т. В. Ларина. — М., 2013. — 360 с.
3. Ращупкина, К. С. Privacy в англоязычной коммуникативной культуре / К. С. Ращупкина // Изв. Южного федер. ун-та. Филолог. науки. — 2014. — № 3. — С. 122—130.

4. Селиверстова, О. Н. Труды по семантике / О. Н. Селиверстова. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 960 с.
5. Джиева, А. А. Английский менталитет сквозь призму языка: концепт “privacy” / А. А. Джиева // Английский язык в школе. — Изд-во Моск. ун-та, 2014. — № 2 (18). — С. 30—40.
6. Сулейманова, О. А. Использование эксперимента на основе больших данных в когнитивном и лингвокультурологическом исследовании русского и английского языка / О. А. Сулейманова // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. — 2020. — № 13 (3). — P. 392—400.
7. Секамова, А. М. Концептуализация личного пространства индивида в естественном языке / А. М. Секамова // В многомерном пространстве современной лингвистики : сб. работ молодых ученых. — М., 2019. — С. 268—280.
8. Секамова, А. М. Концептуализация личного пространства индивида в естественном языке / А. М. Секамова // В многомерном пространстве современной лингвистики : сб. работ молодых учёных / отв. ред. О. А. Сулейманова, сост. К. С. Карданова-Бирюкова. — М., 2021. — С. 200—206.

УДК 81-25

Г. Н. Теряева¹, Т. И. Шатрова², Э. Е. Гордова³

*Новомосковский институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева»,
Новомосковск, Российская Федерация, ¹teryaewa.galina@yandex.ru,
²tatyana.shatrova@yandex.ru, ³gordova.ella@yandex.ru*

КОММУНИКАЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: СУЩНОСТЬ, ФОРМЫ, ВАРИАНТЫ

Растущая потребность в общении с использованием иностранного языка обуславливает быстрый рост числа различных видов коммуникативных ситуаций. Цель настоящей статьи — рассмотреть коммуникацию на иностранном языке как целостный языковой феномен; проанализировать коммуникативное поведение партнёров по общению с учётом их уровня владения языком коммуникации (инофон — носитель языка) и выявить возможные формы коммуникативных комбинаций и коммуникативные приоритеты каждого из коммуникантов.

Ключевые слова: коммуникация; интеракция; асимметричная коммуникация; переключение кодов; аутентичность коммуникации.

G. N. Teryaeva, T. I. Shatrova, E. E. Gordova
*Novomoskovsk Institute of D. Mendeleev University of Chemical Technology
of Russia, Novomoskovsk, the Russian Federation*, ¹*teryaewa.galina@yandex.ru*,
²*tatyanashatrova@yandex.ru*, ³*gordova.ella@yandex.ru*

COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE: ESSENCE, FORMS, VARIANTS

The growing need for communication using a foreign language causes a rapid increase in the number of different types of communicative situations. The purpose of this article is to consider communication in a foreign language as an integral linguistic phenomenon; to analyze the communicative behavior of communication partners, taking into account their level of proficiency in the language of communication (a foreign speaker is a native speaker) and to identify possible forms of communicative combinations and communicative priorities of each of the communicants.

Key words: communication; interaction; asymmetric communication; code-switching; authenticity of communication.

Введение. Под общением на иностранном языке понимают такой вид вербальной коммуникации или языковой интеракции, при которой для одного из коммуникантов язык общения не является родным. Термин «вербальная коммуникация» рассматривается как наиболее общее понятие, а «языковая (вербальная) интеракция» — один из его специфических видов.

Языковая коммуникация предполагает, как известно, наличие автора текста (речи) и реципиента, который имеет возможность понять и принять письменный или устный текст, созданный автором. При этом ответ реципиента на полученную информацию не обязателен. Языковая интеракция, напротив, требует вербальной или невербальной реакции реципиента, приводящей к созданию коммуникативной ситуации.

Основная часть. Основной целью изучения иностранного языка является общение на новом, неродном для обучающегося языке. Главным фактором такого общения выступает не только процесс восприятия (понимания) текста на иностранном языке, но, в первую очередь, производство информации на этом языке.

Интересно отметить, что в коммуникативной ситуации на иностранном языке понятие «иностраннный» (неродной) язык в сопоставлении «создание—восприятие» может иметь несколько интерпретаций в зависимости от того, кто вступает в процесс общения и как меняются роли общающихся. Например, с позиции носителя

языка, общающегося с инофоном, своя речь будет восприниматься как родная, речь же партнера, говорящего на том же языке, как иностранная. С позиции инофона и своя речь и речь партнёра, носителя языка общения, будут рассматриваться как иностранные [1].

Общение носителя языка с инофоном в научной литературе обычно называется «асимметричной коммуникацией». Подобное общение может проходить как в устной форме (диалоги, полилоги), так и письменной (переписка, научные и другие виды публикаций). Асимметричность состоит в том, что один из коммуникантов, а именно носитель языка, обладает несравненно большими ресурсами языка и возможностями произвести нужную информацию. Наиболее типичным примером такого общения выступает урок иностранного языка для иностранных учащихся, где преподаватель является носителем этого языка (изучения русского языка инофонами в России).

Учащиеся испытывают определённый дефицит в лексико-семантических, грамматических и фонологических знаниях. Им недостаёт синтаксических образцов и вариативности в выборе языковых средств для производства речи. В этом случае носитель языка занимает доминирующую позицию. Релевантность такой асимметрии отодвигается за счёт активных действий инофонов и ответной реакции носителя языка. Сигналы неуверенности, поиска языковых средств выражения мысли подталкивают партнёра к активной реакции — оказанию помощи в формировании языкового текста.

Одним из простых средств преодоления подобного языкового замешательства является онлайн-урок. Преподаватель «ведёт» своего ученика в процессе говорения, предугадывает необходимые для него языковые конструкции и записывает их синхронно с производимой речью в чате, зуме и т. д., помогая снять трудности. Таким образом, преподаватель в проблемных случаях угадывает языковые потребности инофона и подсказывает необходимые языковые единицы. Одновременно может происходить процесс исправления ошибок или интерпретация, уточнение и объяснение полученной информации.

Асимметричный вид коммуникации предполагает ответственность носителя языка за реализацию коммуникативной ситуации.

Более сложным видом коммуникации на иностранном языке выступает общение инофонов на неродном языке, т. е. язык взаимодействия для двух или более коммуникантов является неродным,

Например, в процессе обучения в иностранном учреждении высшего образования инофонам часто приходится сталкиваться с проблемой взаимодействия на иностранном языке с другими иностранными студентами. Возможность помощи и исправление ошибок со стороны носителя языка отсутствует, за исключением случаев учебных диалогов и полилогов в аудитории под контролем преподавателя — носителя языка. На помощь может прийти лишь разный уровень владения языком коммуникантами-инофонами.

Коммуниканты-инофоны не прошли социализацию на языке общения и поэтому не обладают культурными и эмоциональными составляющими культуры этого языка. Процесс идентификации себя с языком общения минимальный. Язык в этом случае является только техническим средством, с помощью которого можно донести нужную информацию до собеседника.

Идентификация с языком представляет собой выражение собственной культуры, к которой инофон принадлежит, или выбрал индивидуально для себя. Общение на конкретном языке открывает в целом культуру страны, народа и языка. Общение без идентификации себя с определённым языком возможно. Язык в этом случае используется лишь как система знаков конкретной культуры.

При такой форме взаимодействия коммуниканты говорят медленно, используют простые слова и несложные грамматические конструкции, что на определенном уровне владения языком упрощает процесс коммуникации.

Интересной формой вербального общения на иностранном языке является языковое поведение коммуникантов — носителей одного и того же родного языка, для которых язык общения в различной степени будет чужим (неродным). Примерами таких коммуникаций служит изучение иностранного языка в учебном заведении, школе или учреждении высшего образования, когда обучаемые (школьники или студенты) и обучающие (учителя или преподаватели) говорят на одном родном языке.

На протяжении многих лет одной из самых спорных проблем при изучении иностранного языка остаётся роль родного языка и его применение в качестве посредника на уроках иностранного языка, а также уровень пользы и вреда от его использования. Важным фактором такого вида коммуникации является процесс «переключения языковых кодов». В этом случае он является скорее нормой, нежели исключением.

При рассмотрении видов коммуникации на иностранном языке необходимо учитывать аутентичность коммуникативной ситуации. Это реальная, естественная коммуникация или искусственно созданная в целях обучения языку. Однако аутентичность на уроках иностранного языка обеспечивается такими этапами, как приветствие, прощание, выражение благодарности и просьбы.

Самый простой сценарий устной искусственно созданной коммуникации на уроке представляет собой модель «вопрос—ответ». Вопросы задаёт преподаватель, отвечающий за их грамматическую и лексическую правильность, порой в ущерб содержательной стороне вопроса, и, таким образом, регулирует предполагаемый ответ.

Искусственность коммуникативной ситуации отличает и письменные упражнения (создание письменного текста), при которых обучающийся получает задание, например, написать письмо с изначально заданными тематическими ориентирами, которые должны быть освещены в тексте. Такое письмо не является индивидуальной реакцией автора на ранее полученное сообщение, не имеет реального адресанта, который ожидает ответ. Подобные задания предполагают не реальность коммуникативной ситуации, а преследуют учебные цели контроля языковой грамотности и тренировки в употреблении определенного лексического и грамматического материала [2].

Специфичность ситуации на уроке иностранного языка институциональной образовательной направленности имеет следующие особенности в сравнении с реально существующей и функционирующей коммуникацией.

1. Производимый текст направлен на воспроизведение формализованных содержательных моделей без учёта их творческого использования. Тексты кажутся «вычищенными», «стерильными», монотонными, и им недостаёт авторской индивидуальности.

В реальной коммуникативной ситуации происходит порой диаметрально противоположный феномен. Произведённым текстам недостаёт стереотипных коммуникативных выражений, типичных для определённых видов коммуникации и помогающих создавать более точную и эффективную информацию.

2. В искусственно созданной коммуникативной ситуации на уроке основной целью является не решение коммуникативных задач, а языковая правильность, при которой допускается непосредственное исправление ошибок в процессе речи. При этом часто

перед производством речи учащийся получает конкретные задания тематически-содержательного характера для их реализации [2].

С точки зрения лингвистики текста урок иностранного языка отличает интертекстуальный феномен, некое движение «от текста к тексту», так как текст является исходным пунктом коммуникации и её целью. С позиции обучающегося любой исходный текст воспринимается как образец или импульс для понимания, переработки и создания собственного текста. Однако необходимо отметить, что взаимоотношения исходного и произведенного текстов относительно и вариативны, потому что созданный обучающимися текст может стать отправным пунктом для создания последующих текстов и коммуникативной ситуации в целом [3].

При тематическом анализе понятия «коммуникация на иностранном языке» возникает понимание тесной связи с термином «межкультурная коммуникация». Изначально возникает мнение, что эти термины равноправны, так как обозначают одно и то же явление, потому что при таком виде коммуникации в общение вступают представители различных культур, которые волей-неволей оказывают воздействие на форму, языковую и содержательную стороны коммуникации. Поэтому многие лингвисты и культурологи считают, что коммуникация, в которой для одного из участников язык общения является неродным, должна рассматриваться как межкультурная. Однако коммуникативная ситуация, возникающая между инофонами при общении на третьем языке, и процесс изучения иностранного языка вводят дополнительную характеристику такого вида общения, а именно лингвострановедческую.

Заключение. Успешная языковая коммуникация требует намного больше составляющих, нежели только знание грамматических правил и лексических единиц. Адекватное коммуникативное поведение с учётом вида, сущности и вариантов общения позволяет существенно сократить взаимное непонимание и избежать негативной оценки как собственных коммуникативных возможностей общения на иностранном языке, так и навыков партнера по общению.

Слова могут забываться, однако потребность в выражении мыслей, идей, взглядов, в контактах между людьми, представителями различных культур, сохраняется, поэтому иностранные языки продолжают изучаться.

Список цитируемых источников

1. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Д. П. Гавра. — СПб. : Питер, 2011. — Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/6260906/gavra-d.p.-osnovy-teorii-kommunikacii-2011-> . — Дата доступа: 12.10.2022.
2. Черниговская, Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание [Электронный ресурс] / Т. В. Черниговская. — М. : Языки славянской культуры, 2017. — Режим доступа: https://vk.com/doc4605748_440069822 . — Дата доступа: 16.10.2022.
3. Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse [Electronic resource] / hrsg. W.-D. Von Krause. — Potsdam : Universitätsverlag, 2010 — 310 S. — Mode of access: <https://d-nb.info/1218859695/34> . — Date of access: 15.10.2022.

УДК 378.016:81

И. В. Тивьяева

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Российская Федерация, tivyaeva@yandex.ru*

АКАДЕМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье ставится вопрос о важности информированности участников международной научной коммуникации об академической культуре как о значимом факторе, от которого зависит исход межкультурного взаимодействия. Автор выделяет два типа межкультурных различий, значимых для участников академического сообщества, и описывает опыт внедрения лингвокультурного компонента в программы дополнительного профессионального образования по иностранному языку для профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: академическая культура; иноязычная научная коммуникация; английский язык для академических целей.

ACADEMIC CULTURE AND PREPARING UNIVERSITY TEACHERS FOR ACADEMIC COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES

The paper focuses on the importance of awareness among scholars about academic culture as a significant factor affecting the outcome of intercultural interaction. The author describes two types of intercultural differences relevant to members of the academic community and deals with the experience of integrating the linguocultural component into advanced professional training courses in English for university faculty.

Key words: academic culture; academic communication in a foreign language; English for academic purposes.

Введение. Современные реалии социума и трудового рынка требуют от любого специалиста вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности постоянного самосовершенствования и развития компетенций, необходимых для его профессиональной востребованности и успешного развития отрасли. В сложившихся обстоятельствах в особом положении оказываются преподаватели учреждений высшего образования, на которых возложена ответственность по подготовке кадров, готовых встретить вызовы современной экономики. Данная профессиональная группа должна быть в авангарде отраслевых инноваций, в равной степени свободно ориентируясь в отечественных и зарубежных разработках. Очевидно, что овладение актуальной научной информацией из зарубежных источников возможно только при условии уверенного владения преподавателями иностранными языками, необходимыми для участия в жизни международного академического сообщества, в первую очередь — английским языком.

Владение английским языком в высшей школе на уровне, позволяющем обеспечить полноценное участие в международной научной коммуникации, уже давно осознается как профессиональная необходимость, тем не менее реальность такова, что далеко не все преподаватели учреждений высшего образования готовы присоединиться к глобальной академической дискуссии. Причины такого положения дел видятся, прежде всего, в организации обучения иностранным языкам на уровне аспирантуры. Традиционно в России и государствах постсоветского пространства

программа по иностранному языку для аспирантов ориентирована на пассивное восприятие текстов на иностранном языке [1], что не позволяет будущим преподавателям и исследователям выступать в роли активного участника международной научной коммуникации [2], тогда как мировая практика обучения иностранному языку для академических целей, во-первых, исходит из активной роли обучаемого и, во-вторых, рассчитана на иную целевую аудиторию — старших школьников и студентов.

Существующий запрос со стороны преподавательского сообщества требует разработки программ дополнительного профессионального образования, курсов и тренингов, направленных на подготовку преподавательских кадров к ведению научной коммуникации на английском языке. В настоящей статье представлен авторский опыт участия в проектировании модели подготовки преподавателей Московского городского педагогического университета к осуществлению научной коммуникации на английском языке в сфере профессиональной деятельности. При этом в фокусе нашего внимания находится, в первую очередь, лингвокультурный компонент содержания обучения, поскольку, как показывает практика, для успешного включения в международную научную коммуникацию языковой подготовки оказывается недостаточно [3].

Основная часть. Современная исследовательская деятельность строится на принципах открытой науки, предполагающих, помимо прочего, открытый доступ к научным публикациям, исходным данным и рецензиям, а также свободный обмен идеями в академическом сообществе. Несмотря на то, что декларируемые принципы открытой науки создают равные возможности для вовлеченности и участия всех исследователей, очевидно, что русскоязычные ученые испытывают серьезные трудности в процессе коммуникации с зарубежными коллегами. Причинами вышеназванных трудностей выступают языковой и культурный барьеры. Если проблема наличия языкового барьера давно признается российскими исследователями, препятствие в виде культурных различий в академических практиках осознается далеко не всеми участниками международной научной коммуникации. Между тем существование культурного барьера наглядно подтверждают многочисленные факты отказа в публикации, который получают ведущие русскоязычные ученые от редакций мировых высокорейтинговых журналов даже при наличии профессионального перевода текста статьи.

С учетом вышесказанного подготовка профессорско-преподавательского состава Московского городского педагогического университета к ведению профессиональной деятельности на английском языке осуществляется с опорой на лингвокультурный компонент. Для данных целей были разработаны и реализованы три модуля программы дополнительного профессионального образования «Основы англоязычной научной речи». Вводный модуль знакомит слушателей с основными принципами научной коммуникации на английском языке и нормами академического дискурса [4]. Второй модуль ориентирован на подготовку к чтению лекций и выступлениям на конференциях на английском языке, и третий модуль разработан для слушателей, готовящих научную публикацию на английском языке. В соответствии с целевой установкой каждого модуля была предложена лингвокультурная составляющая для каждого из трех курсов, позволяющая ознакомить слушателей с особенностями международной академической культуры.

Следует отметить, что среди исследователей отсутствует единый подход к пониманию академической культуры. По мнению ученых, академическая культура может реализоваться на разных уровнях — от подразделения до государственного института, однако вне зависимости от масштабов понимания академической культуры исследователи солидарны в том, что академическая культура объединяет участников научной коммуникации и определяет формат представления научных результатов.

В силу исторических причин в современном академическом сообществе доминирует англо-саксонская культура, объективируемая посредством английского языка, имеющего статус *lingua franca* международной научной коммуникации [5] или, как его называют отдельные исследователи, *lingua academica* [6]. Англо-саксонская академическая культура существенно отличается от русской традиции по ряду параметров как на уровне взаимодействия между преподавателем и студентом, так и между преподавателями и исследователями. Межкультурные различия, получившие некоторое описание в работах [7—10], требуют внимания со стороны русскоязычного участника научно-образовательного сообщества, так как без их учета успешный исход межкультурной научной коммуникации не представляется возможным.

Анализ сложившихся академических практик позволяет говорить о двух типах межкультурных различий, представляющих

сложности для русскоязычных участников научной коммуникации. Первый тип межкультурных различий предполагает наличие практик и явлений, типичных для англо-саксонской академической культуры, но отсутствующих в отечественной традиции. Например, к данному типу межкультурных различий в академической среде возможно отнести практики открытого рецензирования и размещения препринтов. Академическая культура стран постсоветского пространства в вопросах научных публикаций традиционно ориентируется на экспертную оценку научной значимости статьи, при этом ответственность за проведение экспертизы возлагается на редакцию журнала. В англо-саксонской академической культуре широко распространена практика размещения препринтов — авторских версий научной статьи до правок рецензентов — и их открытого обсуждения на тематических онлайн-площадках. Исследователь, не знакомый с западной академической культурой, неминуемо столкнется с культурным барьером в процессе подготовки авторских материалов к публикации в зарубежном журнале, поэтому одна из задач в подготовке преподавателей учреждений высшего образования к иноязычному профессиональному общению заключается в освоении культурно маркированных коммуникативных практик и форматов взаимодействия.

Второй тип межкультурных различий связан с иными подходами к общенаучным практикам, используемым в западном академическом сообществе. Так, например, и в русскоязычной, и англосаксонской традиции используется унифицированный стандарт при оформлении списка литературы к научной или учебно-методической работе. Однако оформление библиографии в отечественной практике регулируется требованиями немногочисленных ГОСТов, тогда как зарубежные журналы используют различные стили цитирования, допускающие модификации, количество которых достигает нескольких десятков. Культурно маркированный выбор необходимого стиля цитирования и его применение также представляется нелегкой задачей для русскоязычных участников глобального академического сообщества.

В целях снижения рисков появления межкультурных барьеров в процессе научной коммуникации на английском языке в программах дополнительного образования для профессорско-преподавательского состава были предусмотрены лингвокультурологические блоки, знакомящие слушателей курсов с коммуникативно релевантными особенностями англо-саксонской акаде-

мической культуры. В частности, в вводном модуле одно лекционное и одно практическое занятие посвящены принципам ведения научной коммуникации на английском языке, основам открытой науки, а также профессиональной этике, вопросам авторства, «хищническим» публикационным практикам, «черным» и «белым» исследовательским ресурсам, ключевым вопросам наукометрии. В рамках модуля, посвященного подготовке выступления на конференции, лекционное и практическое занятие отводятся для изучения культурно релевантных коммуникативных стратегий и форматов выступления, изучения признаков фейковых конференций и недобросовестных ресурсов, фейковых импакт-факторов и сборников материалов. В третьем модуле, направленном на подготовку слушателей программы к написанию научной статьи на английском языке, практическое и лекционное занятия были предусмотрены для изучения формата IMRAD и содержания каждого из разделов публикации, а также изучения принципов подбора ключевых слов и оформления метаданных в целях оптимизации текста статьи под поисковые системы и индексацию в наукометрических базах данных.

Таким образом, в рамках каждой из программ дополнительного профессионального образования, реализуемых на базе Московского городского педагогического университета, задействован лингвокультурный компонент, цель которого состоит в знакомстве слушателей программы с коммуникативно значимыми особенностями англо-саксонской академической культуры.

Заключение. Современное академическое сообщество стремится к реализации принципов открытой науки, предполагающей свободный обмен данными и идеями между исследователями из разных стран, национальных и культурных сообществ, а также обеспечение свободного доступа к полученным ранее научным результатам. Важным шагом в обеспечении интеграции русскоязычных ученых в международное академическое сообщество является не только обеспечение владения английским языком на высоком профессиональном уровне, но и нейтрализация возможных культурных барьеров, обусловленных академическими традициями. Внедрение лингвокультурного компонента в программы дополнительного профессионального образования, разработанные для профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, видится эффективной мерой, способствующей достижению указанной цели.

Список цитируемых источников

1. *Ivanova, V. I.* Teaching foreign languages in Soviet and present-day Russia: A comparison of two systems / V. I. Ivanova, I. V. Tivyaeva // Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja. — 2015. — № 47 (2). — P. 305—324.
2. *Tareva, E. G.* Individual Styles of Summary Writing: Approaches to Styles Description and Diagnostics / E. G. Tareva, B. V. Tarev // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. — 2020. — № 13(6). — P. 1028—1037.
3. *Гуляниц, С. Б.* Межкультурная коммуникация в академической среде: к проблеме перевода терминов образовательной среды / С. Б. Гуляниц, А. М. Иванова // Вест. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. : Лингвистика. — 2020. — № 4. — С. 71—81.
4. *Сулейманова, О. А.* К вопросу о нормативности письменного академического дискурса / О. А. Сулейманова // Вест. Моск. городского педагог. ун-та. Сер. : Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2017. — № 2(26). — С. 52—61.
5. *Bennett, K.* English as a lingua franca in academia / K. Bennett // The Interpreter and Translator Trainer. — 2014. — № 7(2). — P. 169—93.
6. *Chan, L. T.* Beyond non-translation and “self-translation”. English as lingua academica in China. Translation and Interpreting Studies / L. T. Chan // The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association. — 2016. — № 11(2). — P. 152—176.
7. Прагматическая адаптация контента сайта университета как средство мотивации адресата / О. А. Сулейманова [и др.] // Вест. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2 : Языкознание. — 2017. — № 16(2). — С. 137—149.
8. *Тивьяева, И. В.* Лингвистическое сопровождение научно-исследовательской деятельности: переводческий и методологический аспекты / И. В. Тивьяева, О. Ю. Семина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. — 2022. — № 2. — С. 83—93.
9. *Тивьяева, И. В.* Лингвокультурная и профессиональная адаптация текста научной статьи при переводе на английский язык / И. В. Тивьяева // Слово. Словарь. Термин. Лексикограф : сб. ст. по материалам Междунар. научно-практ. конф. памяти доктора филол. наук, профессора Юрия Николаевича Марчука. — М. : МГОУ, 2019. — С. 607—614.
10. Стилистические аспекты перевода / О. А. Сулейманова [и др.]. — М. : Академия, 2010. — 176 с.

A. A. Savko

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
Savko74@mail.ru*

PECULIARITIES OF AMERICAN AND BRITISH COMMUNICATIVE BEHAVIOUR AND ITS CONNECTION WITH CULTURAL AND VALUE ORIENTATIONS

The positive attitude towards the addressee is closely connected with the linguistic culture of the speakers. The present study used data from comparative socio-psychology, which deals with the problems of ethno-cultural specificity of communicative behaviour. The results of their research are equivocal, but the connection between the value orientations of cultures and their emotional behaviour can be traced. A supra ethnic tendency is the predominance of positive emotional states over negative ones. However, psychology cannot sufficiently account for the active constitutive role of language in shaping ethno-cultural behaviour. Language is able to influence the system of values, the model of behaviour. Psychology does not provide a clear description of how culture affects the expression and intensity of feelings in communication. It seems that more reliable data can be obtained on the basis of ethnomethodological interpretation of speech behaviour, carried out on the material of natural communication.

Key words: American language community; British language community; culture; communicative behaviour; national character; individualism.

А. А. Савко

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, Savko74@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЕГО СВЯЗЬ С КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТИРАМИ

Положительное отношение к адресату тесно связано с языковой культурой коммуникантов. В настоящем исследовании использовались данные сравнительной социопсихологии, занимающейся проблемами этнокультурной специфики коммуникативного поведения. Результаты их исследований не однозначны, однако прослеживается связь между ценностными ориентирами культур и их эмоциональным поведением. Надэтнической тенденцией является преобладание положительных эмоциональных состояний над отрицательными. Однако психология не может в достаточной мере учитывать активную конституирующую

роль языка в формировании этнокультурного поведения. Язык способен влиять на систему ценностей, модель поведения. Психология не дает четкого описания того, как культура влияет на выражение и интенсивность чувств в общении. Представляется, что более достоверные данные можно получить на основе этнометодологической интерпретации речевого поведения, проводимой на материале естественной коммуникации.

Ключевые слова: американский языковой коллектив; британский языковой коллектив; культура; коммуникативное поведение; национальный характер; индивидуализм.

Introduction. When communicating with Americans and Britons (as well as with any other linguistic culture), having as much information about each other as possible plays an important role. Each society is characterized by its own historically formed culture.

By culture we, following W. Goodenough, G. Hofstede, I. I. Tokareva, understand “all that knowledge which a person must have in order to be a functional member of society; culture consists not of things, people, behaviour or emotions, but of forms or organization of these things in the minds of people; collective programming of mind which distinguishes members of one group from another” [1, p. 12]. We can add that “culture is the traditionally established aesthetic, moral, ethical, religious and other views and attitudes that distinguish one ethnos from another. And ethnos is this or that ethnic community — nation, people, nationality, tribal union, tribe” [2, p. 776] or “an intuitively determined by a person belonging to some traditional culture” [3, p. 127].

Main part. We consider American and British language communities as representatives of an individualistic culture. The very notion of “language community” is derived from the concept of “ethnos” and is associated with the notion of a single culture. The concept was formulated by B. Worf, L. Blomfield, J. Gumpertz, D. Himes, A. D. Schweitzer, I. I. Tokareva. Following A. D. Schweitzer, we understand language community as “a set of socially interacting individuals, discovering a certain unity of language features” [4, p. 71]. Also it is possible to supplement the given formulation and to define language community as a single collective (though heterogeneous in structure)/set of people, members of which are united by those or other forms of social interaction, including communicative and capable of interpreting the cultural communicative models accepted in society.

The language community, which is composed of all English speakers, is divided politically into the United States and the British Empire [5]. Speaking about the language community, we should first pay attention to such a notion as national character, as the features of national character have a significant impact on the speech behaviour of communicators. The national character is understood as something acquired, received in the process of interaction of a certain society of people throughout their centuries-long life. These are the traditional forms of reaction of people to the world around them, established norms of behaviour and activities. Finally, it is a set of the most important ways of regulating communication, developed on the basis of the value system of society, and these ways are assimilated at both conscious and unconscious level [6, p. 12].

National features of communicative behaviour which we face in intercultural communication are the collective habits of the people fixed by tradition, manifested in the choice and preference of use in the process of interpersonal interaction of certain communication strategies and communication tools (both verbal and non-verbal). As a result, a national style of communication or communicative ethnostyle is developed.

According to J. Hofstede, individualism-collectivism is one of the primary characteristics of cultures according to the system classification, designed to explain the social behaviour of ethnicities. Individualism is understood as a belief in the original significance of the individual, an attitude of self-sufficiency and personal freedom, responsibility for oneself and the right to personal choice. The notion of individualism determines the nature of the state, the legislative system, as well as the communication between individuals in the professional sphere and at home. The concept of individualism is manifested in the choice of verbal means and in the peculiarities of non-verbal behaviour [7, p. 174].

In addition to this principle the classification includes: the attitude to distance and power, commitment to masculinity or femininity and the desire for certainty (uncertainty avoidance) [8]. These principles act as fundamental parameters of the variability of cultures at the socio-psychological level.

According to the principle of individualism-collectivism, American culture is defined as the most individualistic, giving preference to such values as self-direction, stimulation, hedonism, achievement [9, p. 167], emphasizing the priority of the individual, its independence,

self-sufficiency and autonomy (distancing). A positive feature of American society is individual freedom, self-realization and self-determination.

For the British this cultural value is embodied in the value of personal space of a person, his right to independence, autonomous territory. For its designation in English there is a special word *privacy*, the exact equivalent of which is absent not only in Russian, but also in other European languages. The cultural value (the word *privacy*) is manifested in the psychology of the British who have a very well-developed sense of personal freedom and independence. As it is known the greeting *How are you?* regardless of the real state of affairs, is always answered in the same positive way — *I'm fine / I'm great / I'm very well*, etc. by both Americans and Brits. On the one hand this can be explained by a positive outlook on life, as well as an unwillingness to burden others with their problems. But on the other hand, it is a kind of communicative barrier that surrounds the Briton, just as a real fence surrounds his home. This barrier establishes distance and does not allow the interlocutor to penetrate his zone of autonomy. For people in individualistic cultures, and especially for minorities who have learned to ignore the prejudices of others, the evaluation of oneself and one's group by others does not matter so much. Western literature glorifies the individual who relies on his own strength. The psychology of Western cultures suggests that life will be richer if "you identify your possible selves and believe in your own power of personal control. Don't follow what others expect of you. Be your own self. Seek your own happiness. Do your own thing. To love others, first love yourself" [10, p. 71—72].

Individualistic cultures highlight the needs of the individual, relations within the social hierarchy, associate social skills with superficial social relations. In individualistic societies people are driven mainly by personal interests and the interests of immediate family members. The core values of these societies are respect for human rights and the high value of human life. In the United States one's own separate self is completely independent from other people, from the social context [11, p. 148]. The American "I" which forms the basis of the US society is united with the "I" of other individuals, but it never dissolves in this unity. This individualism is a product of certain social conditions, and it has certain consequences. The fact that American culture assigns a higher priority to individualism affects self-concepts, social relationships, and parenting. From an early age, Americans are taught

the self-value of their own identity and the ability to manifest it in communication with others. The individualism of the British manifests itself in their dislike of communication, the ability to withdraw into their inner world, even when they are among people.

At the communicative level American and British individualism is manifested in the nature of speech acts, the choice of verbal means and communicative strategies. It should be noted that the peculiarities of the composition and character of ethnic thinking and belonging to a certain type of culture affect the communicative behavior of representatives of one or another ethnic group. The form of cultural communication, according to D. Carbaugh, opens the way for some actions and closes the way for others [12, p. 23]. Culture, as it seems to us, can influence the world model of each language collective, giving it, according to D. Pakanowsky, a certain meaning: "The process of transmission of ethno-cultural meaning in the process of communication, revealing social relations can be analyzed through its organization, forms and meanings dominating in this culture" [13]. When communicating representatives of this or that national culture consciously or unconsciously adhere to the values, features of their culture, customs and traditions. As a result it affects the use of language.

Among the leading principles defining communication in the American environment,

E. Stewart singled out the following, which reflect the specifics of communication in an individualistic society in the best way possible:

- 1) making a clear distinction between work and leisure;
- 2) objectivity (depersonalization) in relations with others;
- 3) perception of man as separate from nature and dominating it;
- 4) high value of possession of material objects;
- 5) awareness of one's own "I" capable of existing separately, in isolation as a result of individualism, self-sufficiency, independence;
- 6) ability to fragmented perception of others and reaction to them from the point of view of their separate qualities and social roles as opposed to whole perception of the personality [7, p. 175]. American categories of speech emphasize social neutrality and normative regulation of interaction [1, p. 101], something we find confirmation of in our study. American speech is "fast, mobile, reflecting the speed and vigor of the country's development", "it is emotional, appellative, and characterized by means of hyperbolizing the evaluative meaning of the statement as a whole" [14, p. 96]. American humor based on wit,

exaggeration and hyperbole — constant characteristics of the American language — originate in the history of the formation of the young American state. According to R. Lewis, “American language has never recovered from the influence of history” [14, p. 96].

The main features of American communicative behaviour include: sociability, demonstrative democratism and goodwill, cheerfulness, contactiveness, noisiness, businesslike conversation, truthfulness in communication, tolerance, striving to reach a compromise, little information, thematic limited communication, the great role of oral communication in reaching an agreement, love of showing one's successes, the presence of humor in communication [6]. There is a certain pragmatism in the size and character of speech messages, which gravitate towards brevity and concreteness [1].

N. Reschke singles out such dominant features of the communicative behaviour of the English as: few words, high level of self-control in communication and emotional restraint, household politeness, non-categorical and anti-conflict orientation of communication, high level of thematic taboo in communication, development of secular communication. Individualism of the individual (as well as: personal space, private life, personal time, plans and obligations) is highly valued. One cannot ignore the fact that their opinion is much more important for them than the opinion of other people around them.

The British prefer small talk to frank heart-to-heart talk — a conversation without content, superficial, unveiled communication which plays an important communicative role — it is used to fill pauses, create a goodwill psychological atmosphere and establish contacts. At the same time it is important to emphasize that the most important values of English communicative culture include emotional restraint. The ability to regulate and control one's emotions is an integral part of British culture, and it is what makes British people so different from active Americans [15]. Emotional restraint in Britain applies not only to negative but also to positive emotions and extends to all areas of communication, including such intimate areas as parent-child relationships, to which it would seem that rules restricting displays of emotion should not apply. Compared to Americans, Britons are prone to rigid self-control of their emotions, the open and relaxed display of feelings, typical of the American language community, is considered in Britain a sign of bad manners.

Conclusion. Psychology cannot sufficiently account for the active constitutive role of language in shaping ethno-cultural behaviour. Also,

the influence of culture on the expression and intensity of emotions in communication has not been studied in psychology. Therefore, more reliable data can be obtained on the basis of ethnomethodological interpretation of speech behaviour, relying on the material of natural communication.

References

1. *Tokareva, I. I.* Ethnolinguistics and ethnography of communication / I. I. Tokareva ; ed. by F. A. Litvin. — Minsk : MSLU, 2001. — 244 c.
2. Modern Explanatory Dictionary of Russian Language / author-compiler A. I. Chemkhonenko. — Minsk : Harvest, 2007. — 784 c.
3. *Tokareva, I. I.* Sociolinguistics and the problems of studying communication: a course of lectures / I. I. Tokareva ; ed. by A. P. Klimenko. — Minsk : MSLU, 2005. — 210 c.
4. *Schweitzer, A. D.* Modern sociolinguistics: Theory, problems, methods / A. D. Schweitzer. — Moscow : LIBROCOM, 2009. — 176 c.
5. *Bloomfield, L.* Language Collective [Electronic resource] / L. Bloomfield. — 2011. — Mode of access: <http://classes.ru/>. — Date of access: 15.03.2021.
6. *Sukharev, E. A.* Europeans and Americans through the Eyes of a Psychologist / E. A. Sukharev, M. V. Sukharev. — Minsk : “Belarus”, 2000. — 366 c.
7. *Leontovich, O. A.* Russians and Americans: Paradoxes of Intercultural Communication / O. A. Leontovich. — Moscow : Gnosis, 2005. — 351 c.
8. *Hofstede, G.* Motivation, Leadership and Organization: Do American Theories Apply Abroad? / G. Hofstede // *Organizational Dynamics*. — 1980. — № 9. — P. 42—63.
9. *Surova, E. A.* Gender Characteristics of Complimentary Interaction : Ph. Candidate of Philological Sciences : 10.02.19 / E. A. Surova. — Ulyanovsk, 2007. — 24 p.
10. *Myers, D.* Social psychology / D. Myers. — St. Petersburg : Petercom, 1998. — 688 p.
11. *Stephan, W. G.* Emotional Expression in Costa Rica and the United States / W. G. Stephan // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — March, 1996. — Vol. 27. — № 2. — P. 147—160.
12. *Carbaugh, D.* Towards a Perspective on Cultural Communication and Intercultural Contact / D. Carbaugh // *Semiotica*. — 1990. — Vol. 80. — № 1/2. — P. 15—35.
13. *Pacanowsky, M.* Organizational communication as Cultural Performances / M. Pacanowsky, N. O'Donnel // *Communication Monographs*. — 1983. — № 50. — P. 126—147.
14. *Lewis, R. D.* When Cultures Collide. Managing Successfully Across Cultures / R. D. Lewis // A Major New Edition of the Global Guide. — London : Nicholas Brealey Publishing, 1999. — 454 p.
15. *Reschke, N.* The peculiarities of discourse and communicative behaviour, typical for the representatives of the Russian, English and American linguacultural communities / N. Reschke // *Language. Society. Culture : proceedings of the international scientific conference, October 12—13, 2005, Grodno : in 2 parts* / ed.: V. S. Istomin [et al.]. — Grodno : Grodno State University, 2006. — Part 1. — P. 166—172.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

УДК 378.147

Н. В. Алексеева¹, А. Д. Мельникова²

*Новомосковский институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский
химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева», Новомосковск,
Российская Федерация, ¹Infeed71rus@yandex.ru, ²nallieligh@yandex.ru*

ПРЕИМУЩЕСТВА КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ

В статье рассматривается проблема иноязычного обучения в школе и учреждении высшего образования. Представлена сравнительная характеристика методов обучения, выявлены преимущества коммуникативной методики в плане формирования свободной речи. Практическое овладение иностранным языком в процессе обучения носит сознательный характер, владение языком оказывается интуитивным, что соответствует психологическим закономерностям речевой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативный метод; грамматико-переводной метод; системный подход; грамматика; баланс.

N. V. Alekseeva¹, A. D. Melnikova²

*Novomoskovsk Institute of D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia,
Novomoskovsk, the Russian Federation,
¹Infeed71rus@yandex.ru, ²nallieligh@yandex.ru*

ADVANTAGES OF THE COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING IN THE DEVELOPING OF SPEAKING SKILLS

The problem of foreign language education at school and university is considered. The comparative characteristics of teaching methods are presented. The advantages of the communicative language teaching in terms of the formation of free speech are revealed. Practical mastery of a foreign language in the learning process is conscious and language proficiency is intuitive and they correspond to the psychological patterns of speech activity.

Key words: communicative method; grammar method; system approach; grammar; balance.

Введение. Во многих сферах современной жизни человеку может пригодиться знание иностранного языка. Работа, туризм, общение в Интернете саморазвитие личности — вот одни из немногих отраслей, в которых знание иностранного языка будет являться непосредственным преимуществом. Однако есть несколько форм владения иностранным языком (речевая грамотность, письменная грамотность и умение свободно говорить). Определим, какая же из них является наиболее востребованной.

Как показывает исследование, проведенное с использованием популярного в России сайта рабочих вакансий, хорошее знание английского языка может стать одним из весомых факторов в кандидатуре специалиста на более высокооплачиваемую должность [1]. Однако немало молодых людей, ищущих себе работу, сталкиваются с затруднением: чаще всего под хорошим знанием иностранного языка подразумевается не столько письменная грамотность, сколько умение свободно выражать свои мысли на другом языке. В предложенной работе рассмотрим, чем же вызвана данная ситуация, и попытаемся найти варианты решения.

Распространенность обозначенного выше вопроса в РФ свидетельствует не об индивидуальной проблеме в области изучения языка у граждан, а глобальном недочете изучения иностранного языка в образовательной системе. Об этом можно заявить на основании того, что иностранный язык входит в список обязательных школьных и университетских учебных дисциплин. По нашему мнению, основной корень вышеназванной проблемы — сам метод изучения иностранного языка в образовательных учреждениях. Но прежде, чем говорить об этом, нужно уточнить, какие именно методы по изучению иностранных языков существуют и являются наиболее распространенными.

Основная часть. Системный подход, основными принципами которого являются целостность, т. е. рассмотрение объекта как единой системы, структурность, понимаемая как взаимозависимость связей и отношений между отдельными элементами этого объекта, и иерархичность, как возможность выделения в рамках некоторой системы других, более элементарных систем, на практике будет иметь разное содержательное наполнение при-

менительно к философии, психологии, социологии, педагогике и другим областям деятельности людей. Более того, даже в рамках одной науки системный подход может проявляться по-разному: в педагогике, в частности, это зависит от того, что именно оказывается в фокусе внимания — проблемы воспитания и развития личности или вопросы дидактики. В свою очередь, тот или иной принцип в общедидактическом его понимании получает дальнейшую интерпретацию при рассмотрении проблем, связанных с преподаванием конкретной дисциплины.

В одной из первых публикаций по системной проблематике сектора системного исследования науки И. В. Блаубергом, В. Н. Садовским и Э. Г. Юдиным для определения научного статуса системного подхода была предпринята попытка разделить всю сферу системных исследований на ряд областей со специфическими задачами:

- формирование специфической системной картины мира и общей системной теории — область на стыке общенаучных и философских разработок;
- разработка логики и методологии системного исследования — область метанаучной дисциплины;
- осуществление специально-научных системных разработок — область конкретных наук;
- построение общей теории систем, смысл которой не в универсальности, а в том, что она является «метатеорией» — некоторой обобщенной концепцией теории систем применительно к определенным классам задач (абстрактно-математических, биологических, технических, социальных) [2, с. 28—31].

Овладение иностранными языками представляет собой сложный «психофизиологический процесс, конечной целью которого является приобретение полноценной коммуникативной компетенции как совокупности знаний, умений и навыков во всех видах иноязычной речевой деятельности. Это также переход к новому образу мышления, обуславливающему речепорождение в соответствии с грамматическими схемами и смысловыми связями системы иностранного языка [3].

Очевидно, что существует множество методов изучения иностранных языков и, в частности, английского языка, но подробно остановимся на двух самых актуальных на данный момент для России: грамматическом и коммуникативном.

Коммуникативный метод опирается на такой подход к обучению иностранному языку, который подчеркивает речевое взаимодействие как средство и конечную цель обучения. Рассмотрим особенности данного метода:

1) учащиеся находятся в такой среде, в которой используется коммуникация для изучения и практики изучаемого языка посредством взаимодействия друг с другом и преподавателем, а также изучения «аутентичных текстов» (текстов, написанных на изучаемом языке для целей, отличных от изучения языка) и использования языка как в классе, так и за его пределами;

2) учащиеся делятся личным опытом с партнерами, а инструкторы преподают темы, выходящие за рамки традиционной грамматики, чтобы развивать языковые навыки во всех типах ситуаций. Использование данного метода поощряет учащихся включать свой личный опыт в среду изучения языка и сосредотачиваться на опыте обучения в дополнение к изучению целевого языка [4].

Грамматико-переводной метод преподавания иностранных языков основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению [5].

Цель обучения — чтение литературы, поскольку иностранный язык рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления учащихся. Рассмотрим особенности данного метода:

1) основное внимание уделяется письменной речи, обучение устной речи почти не предусматривается, говорение и аудирование используются только как средство обучения;

2) обучение лексике осуществляется на материале слов, отобранных из текстов для чтения, широко используется двуязычный словарь, списки слов переводятся на родной язык, осуществляется заучивание, выполняются упражнения по переводу с родного языка на иностранный, и наоборот;

3) грамматика изучается на основе дедуктивного и системного подходов, используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с соответствующими явлениями в родном языке;

4) перевод является целью и средством обучения, поэтому большое внимание уделяется переводным упражнениям, экзаменационные задания в основном состоят из письменного перевода [5].

Грамматико-переводной метод является самым распространенным для обучения в образовательной программе России. Теперь проанализируем, насколько он эффективен.

Непосредственно со своей основной целью он справляется, но данный подход не направлен на формирование свободного восприятия английского языка и речи из-за двух основных недостатков. Рассмотрим их подробнее. Как уже было отмечено выше, основной целью грамматического подхода является формирование грамотной письменной речи. Иными словами, изучая язык при помощи данной системы, на выходе мы получаем базовый словарный запас для чтения, хорошую осведомленность о структуре английской речи, но при этом сама речь оказывается крайне посредственной. Человек с хорошим знанием грамматики сможет легко перевести текст или правильно составить предложение, но, скорее всего, он не сможет легко говорить на этом языке.

В подтверждение вышесказанному можно привести в качестве примера большие трудности русскоязычных туристов, с которыми они сталкиваются в англоязычных странах. Многим кажется, что если присутствует базовый «словарь туриста», то никаких проблем быть не должно. Однако в реальности оказывается, что умение формировать свои мысли настолько же важно, как и основные знания. Из этого примера логически вытекает следующая проблема данной методики. Как уже было упомянуто, для обучения по грамматическому методу часто используется перевод, однако, как правило, это перевод официальной литературы, написанной максимально формальным языком, а иногда и откровенно устаревшим. Доказательством служит следующий пример. В СССР при изучении английского языка вплоть до конца 80-х годов, как базовое приветствие, использовалась структура “How do you do”, в то время как в англоговорящих странах она не употреблялась уже с 50-х годов. Из-за этого фраза довольно быстро стала «маркером советского туриста».

Говоря о грамматике, стоит отметить две стороны данного термина: грамматика как один из основных разделов науки о языке и как грамматический строй речи. Первое значение — это есть совокупность правил, как надо соединять слова в пред-

ложения, а второе — особенности фактического словосочетания и соединения слов.

Но в то же время грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащиеся осознают грамматические особенности иноязычной речи, а затем следует тренировка. Соответственно, правила должны закрепляться не в виде запоминания их словесных формулировок, а в виде выработки определенных речевых навыков и развития соответствующих умений.

Мы предлагаем студентам нашего учреждения высшего образования, например, изучить тему «Времена», при этом на I курсе изучаются только времена группы Simple, представляющие наименьшую сложность и достаточные для построения простых диалогов.

В обучении выделяются два этапа. На первом этапе студенты образуют и употребляют Present, Past, Future Simple в утвердительных, вопросительных и отрицательных предложениях. В дальнейшем предлагаются различные виды упражнений:

- 1) дать предложения в Present, Past, Future Simple;
- 2) использовать наречия и слова, свойственные каждой временной форме;
- 3) тексты;
- 4) перевод предложений (с английского на русский);
- 5) опознание и правильный перевод в тексте. При этом задача преподавателя — объяснить и помочь.

Для закрепления и контроля можно провести тестирование или контрольную работу.

На втором этапе имеет место введение страдательного залога. Преподаватель объясняет его образование в Present, Past, Future Simple. Во временной группе Simple преподаватель пишет формулу образования страдательного залога: Be + Participle II. Глагол “to be” имеет формы am, is, are. Пример: “The book is published”. После этого студенты сами образуют Past, Future Simple, дают перевод, образуют вопросительную и отрицательные формы. Заключительный этап — тестирование и контрольная работа.

На основе вышеприведенных аргументов напрашивается вывод, что грамматический метод изучения языка проигрывает коммуникативному в плане формирования свободной речи и человеку, изучающему язык, в первую очередь ради умения

свободно говорить, лучше обратить свое внимание на второй метод. Однако он создает словарно-письменную базу, без которой освоить язык будет фактически нереально. Это было доказано при реализации программы изучения английского языка под названием Spotlight, которая описывала методику формирования четкой и осознанной английской речи. Составители программы решили, что можно обойтись без таких «неважных» вещей, как изучение букв, структуры предложения, структуры чтения и т. д. Результат был более чем печальный: на данный момент программа Spotlight считается самой неудачной и неудобной для изучения английского языка в России.

Соответственно, баланс — ключ к знанию языка. Самым идеальным методом изучения английского языка является сильная опора на грамматический метод в начале и постепенный переход к коммуникативному в последствии. Понять, когда именно нужно осуществлять переход, можно по различным вариантам проверки уровня иностранного языка. Когда вся база становится понятной — настала пора переходить к непосредственному формированию разговорной речи. На наш взгляд, самым оптимальным уровнем для перехода является Pre-Intermediate level или Intermediate level.

Заключение. Современный быстроменяющийся мир заставляет нас подстраиваться под свои реалии. Методики и цели изучения иностранных языков не стали исключением, ведь сейчас куда более ценится умение свободно говорить, нежели умение переводить по бумажке. Поэтому всем, кто хочет развивать именно свое умение говорить, можно посоветовать коммуникативную методику изучения. Однако нельзя забывать и про базу. Поэтому мы рекомендуем использовать в преподавании системный подход как один из общенаучных, активно используемых разными науками.

Список цитируемых источников

1. Опрос: владение английским может прибавить к зарплате более 75 % в некоторых отраслях [Электронный ресурс] / ТАСС. — Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/8836675> . — Дата доступа: 01.10.2022.

2. Блауберг, И. В. Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования / ред. И. В. Блауберг [и др.]. — М. : Мысль, 1970. — 455 с.

3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. — М. : Модэк, 2001. — 448 с.

4. Общее представление о коммуникативном методе изучения иностранного языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_language_teaching . — Дата доступа: 17.10.2022.

5. Общее представление о грамматико-переводном методе изучения иностранного языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/user/barkovskaya-yuliya-andreevna/blog/metodi-obucheniya-inostrannomu-yaziku-132826.html> . — Дата доступа: 17.10.2022.

УДК 371.3

Е. В. Булатая¹, Е. А. Лобковская²

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

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНКВЕЙНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности использования приема «синквейн» на занятиях по иностранному языку в учреждении высшего образования. Устанавливается последовательность работы преподавателя и обучающихся по составлению синквейна на занятиях по иностранному языку, описываются возможности использования данного приема на различных этапах усвоения информации на занятии. Делается вывод об универсальности приема «синквейн» в целом, отмечается многообразие вариантов использования синквейна на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения; иностранный язык; синквейн; этапы работы над синквейном.

PECULIARITIES OF USING CINQUAIN IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article is devoted to the peculiarities of using the “cinquain” technique in foreign language classes at an institution of higher education. The article establishes the sequence of the teacher’s and students’ work on composing cinquain in a foreign language class and describes the possibilities of using this technique at different stages of information assimilation in the class. The conclusion about the versatility of the “cinquain” technique in general is made, the variety of options for using cinquain in a foreign language class is noted.

Key words: innovative learning technologies; foreign language; cinquain; stages of work on cinquain.

Введение. Обеспечение подготовки грамотных и высококвалифицированных специалистов в научно-образовательной среде учреждения высшего образования базируется на эффективном взаимодействии в образовательном процессе высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, развитой материально-технической базы учреждения и инновационных образовательных технологий. При этом важную нишу в многогранном образовательном конструкте занимают инновационные технологии, позволяющие полноценно развиваться обучающимся в постоянно изменяющихся условиях современного мира в целом и образовательной среды в частности.

Основная часть. Обращаясь к трактовке термина «инновационные технологии», отметим прежде всего, что само понятие «инновация» представляет собой «внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком» [1], другими словами — «конечный результат интеллектуальной деятельности человека, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации» [1].

При этом известный исследователь в области андрагогики и проблем непрерывного образования М. Т. Громкова подчёркивает, что суть инновационных процессов в профессиональном

образовании проявляется тогда, когда преподаватель, будучи компетентным, берет на себя функции организатора, методиста, психолога, управленца, педагога и др. [2, с. 73].

Под инновациями в образовательном процессе Ж. Л. Цауркубуле понимает «процесс совершенствования, внедрения и практического использования в работе передовых технологий, информационных технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения» [3, с. 444].

По мнению известного учёного, доктора педагогических наук И. И. Цыркуна, инновации затрагивают цели, содержание, методы, формы и средства образования. «Педагогу, — справедливо отмечает ученый, — как никогда ранее предоставлена свобода в инновировании образования» [4, с. 54].

Следовательно, примеряя термин «инновации» на образовательный процесс, можно заключить, что инновационные образовательные технологии — это многоаспектный механизм или способ действия, посредством которого реализуются новые приёмы и средства в образовательной среде, способствующие качественному повышению эффективности процесса обучения. Основная цель преподавателя, использующего на занятиях инновационные технологии обучения, — создать в процессе обучения условия, дающие возможность обучающимся выйти за рамки традиционного понимания учебного материала, обеспечивая развитие у них креативного мышления, интеллектуальных и творческих способностей.

Внедрение инноваций характеризует главный показатель качественной образовательной деятельности [2, с. 74—75]. Соответственно, преимущества инновационных образовательных технологий очевидны и неоспоримы.

Заметим при этом, что не следует рассматривать инновационную составляющую образовательного процесса как заранее заданный алгоритм инновационной деятельности. Каждое учреждение высшего образования по-своему внедряет уже имеющийся инновационный опыт, находя оригинальные подходы и пути его реализации [5].

Важное место среди инновационных образовательных технологий занимает прием «синквейн», характеризующийся универсальностью применительно к различным учебным предметам или дисциплинам, суть которого состоит в создании пятистрочного стихотворения на заданную тему.

Форма «синквейн» возникла в начале XX столетия и стала в дальнейшем использоваться как эффективный метод развития образной речи и расширения словарного запаса для более эффективного выражения своей мысли [6]. Слово «синквейн» происходит от французского слова “*cinquains*” и означает «пять». В своей практике мы работаем с дидактическим синквейном, в котором текст основывается на содержательной и синтаксической заданности каждой строки, а не на слоговой зависимости, как в традиционном синквейне.

Вместе с тем необходимо указать, что, хотя речь и не идет о соблюдении рифмы, составление синквейна подчинено определенным правилам. Первая строка синквейна представляет собой название темы, которой посвящено занятие или определенный его этап, и включает одно слово, выраженное именем существительным. Вторая строка включает два слова, выраженных именами прилагательными или причастиями, цель которых заключается в описании темы. В третьей строке используется три глагола или деепричастия, которые описывают возможные действия, относящиеся к теме синквейна. Четвертая строка представляет собой целое предложение по рассматриваемой теме, т. е. фразу, раскрывающую отношение обучающегося к теме, его личное суждение. В свою очередь, данное предложение может быть как непосредственно составлено самим обучающимся, так и являться подходящим к теме афоризмом, цитатой, пословицей или поговоркой. И, наконец, пятая строка, как и первая, включает всего одно слово, которое, однако, уже подразумевает собой определенный вывод, резюме относительно разрабатываемой темы. Как правило, данное слово представлено синонимом к теме.

Остановимся далее непосредственно на особенностях использования приема «синквейн» на занятиях по иностранному языку в учреждении высшего образования со студентами лингвистического профиля. На наш взгляд, использование синквейна в заданных условиях, несмотря на его универсальность, наиболее рационально на занятиях по специальным дисциплинам: «Практика устной и письменной речи», «Дискурсивная практика», «Профессиональное общение», «Аудирование иноязычной речи», «Средства массовой информации», «Анализ письменного текста», «Основы межкультурной коммуникации», «Лексикология»,

«Стилистика» и др. Кроме того, применение синквейна возможно и на занятиях по дисциплинам общенаучного и общепрофессионального цикла, таких как «Страноведение», «Зарубежная литература», «Бизнес-курс немецкого языка» и др.

Говоря об этапах работы над синквейном на занятиях по иностранному языку, необходимо указать на определенную последовательность шагов преподавателя и обучающихся, обеспечивающих эффективность и высокую результативность данного вида деятельности. Первым этапом выступает этап снятия смысловых трудностей, связанных с пониманием значения самого термина «синквейн», а также особенностей его использования в качестве приема обучения (если прием используется впервые). В данном случае вполне логично привести для ознакомления пример синквейна на родном и иностранном языках. По приведенным примерам следует объяснить требования по составлению синквейна. Заметим, однако, что данные подэтапы можно поменять местами, объяснив сначала правила, а затем привести примеры синквейнов. Вторым этапом является объяснение темы для составления синквейна, определение времени и режима работы над синквейном: индивидуально, в парах, группах. Следующим этапом выступает представление составленных синквейнов обучающимися. В свою очередь, это может быть как простое зачитывание, так и комментирование синквейна его разработчиками или другими обучающимися. На заключительном этапе предлагаются, как правило, задания по определению самых интересных или удачных синквейнов, определяются положительные и отрицательные стороны, даются рекомендации по улучшению данного вида работы на занятии.

Указывая на особенности использования приема синквейна на различных этапах занятия, отметим, что он может быть применен как на этапах введения и закрепления материала, так и в качестве одного из вариантов проведения рефлексии. На этапе введения материала преподавателем может быть предложен вариант работы по введению обучающихся в тему занятия: преподаватель посредством синквейна объясняет структуру темы, основные направления по ее изучению. Например, в начале практического занятия по дисциплине «Литература Германии» студентам предлагается определить тему синквейна, т. е. угадать

слово, стоящее в первой строке. В приведенном примере тема синквейна — название баллады Ф. Шиллера:

???
edel, mutig
gehen, aufheben, werfen
äußert Protest gegen die Regeln
der Ritter

Студенты, изучающие немецкий язык как второй иностранный, уже знакомы с творчеством Ф. Шиллера и могут назвать произведение, над которым предстоит работа на занятии: „Der Handschuh“ («Перчатка»).

На стадии закрепления изученного материала составление синквейна даёт возможность преподавателю оценить промежуточные результаты понимания обучающимися изучаемой темы. Поскольку прием синквейна является достаточно непривычной формой работы на занятии для обучающихся, то он способствует снятию у них эмоциональной нагрузки, обеспечивая смену деятельности и ненавязчивую систематизацию знаний. Например, при изучении темы «Педагогическая практика, её значение» по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка» студентам предлагается составить синквейны на немецком языке:

Schulpraktikum
beharrlich, verantwortungsvoll
hospitieren, anregen, erhalten
Meister fallen nicht vom Himmel
Berufserfahrung

Затем, используя их как опору, студенты рассказывают о роли педагогической *практики* в профессиональном *становлении* *будущих учителей*.

На практических занятиях по дисциплине «Средства массовой информации» студентам предлагается на основе изученной информации дать своё определение термина/понятия в форме синквейна. Например:

Politikverdrossenheit
negativ, gleichgültig
fernhalten, ablehnen, sich beteiligen
die Politiker sollen nicht mehr so viel streiten
Unzufriedenheit

Zeitung
fettgedruckt, informativ
erscheinen, berichten, erfahren
die Zeitung informiert über aktuelle umweltpolitische Themen
Medium

При этом на практических занятиях по дисциплине «Анализ письменного текста» написание синквейнов предусмотрено в рамках изучения образов литературных героев, обсуждения тем, посвященных любви, нравственности, дружбе, счастью. Это даёт студентам возможность сказать то, что они думают, а преподавателю — понять, насколько глубоко обучающиеся видят и осознают проблему, о которой говорится на занятии.

Предлагаем примеры синквейнов, написанных студентами во время работы над романом Эриха Марии Ремарка «Три товарища» (E. M. Remarque „Drei Kameraden“):

Patrice
zart, edle
kümmern, genießen, sorgen
innere Schönheit und Werte sind wichtiger als Aussehen
Liebe

Patrice
jung, krank
leiden, frieren, verstecken
„Wie schön ist es zu leben“
Tod

Robert
zuverlässig, mutig
warten, lieben, hoffen
„Mut hat man nur, wenn man auch Angst hat“
Verlust

На этапе рефлексии прием «синквейн» даёт преподавателю возможность выявить уровень усвоения обучающимися изученного материала по теме. К примеру, в рамках изучения темы «Профессия учителя» („Lehrerberuf“) можно использовать синквейн в качестве индивидуального творческого задания для мониторинга того, как относятся студенты к учёбе в университете:

Uni
schwierig, eifrig
begeistern, entwickeln, üben

*Studium soll Spaß machen
Entwicklung*

*Universität
interessant, modern
studieren, unterstützen, bestehen
eine neue Stufe in die Zukunft
Ausbildung*

Вариантов работы с синквейном на занятиях по иностранным языкам может быть предложено достаточно много в зависимости от поставленных целей и задач, содержания обучения и т. п. Обобщенно среди наиболее эффективных можно выделить следующие способы работы с синквейном на занятиях по иностранным языкам:

- 1) составить синквейн по заданной теме;
- 2) дополнить незаконченный синквейн по теме. При этом тема синквейна может быть не названа. Обучающимся следует угадать её по имеющимся в синквейне структурным элементам;
- 3) внести исправления в предложенный преподавателем синквейн, содержащий ошибки, допущенные преподавателем намеренно;
- 4) на основе предложенного преподавателем синквейна составить устный или письменный рассказ;
- 5) сравнить несколько синквейнов по заданной теме, выбрать наиболее удачный, логично раскрывающий тему;
- 6) выбрать из предложенных преподавателем синквейнов тот, который противоречит вашему мнению. Изучая дополнительный материал по теме, найти в нём доказательства предложенной «чужой» точки зрения;

7) составить синквейн по прочитанному произведению так, чтобы в четвертой строке была сформулирована идея произведения.

В целях определения эффективности использования приема «синквейн» на занятиях по иностранному языку (немецкому) студентам предлагалось оценить работу с синквейном по десятибалльной шкале (1 — min, 10 — max). В целом эффективность работы с синквейном была оценена студентами в 8,8 балла. Так, будущие педагоги отмечали: *«Синквейн — интересный способ описать кого-либо. Нужно мало писать, а много думать»*. *«Дать определение в форме синквейна и еще обосновать свой выбор очень сложно, так как нужно подобрать соответствующие слова на иностранном*

языке, а для этого необходимо очень тщательно изучить информацию». «Благодаря работе с синквейном мы можем понять, хорошо ли мы узнали главных литературных героев».

Заключение. Прием «синквейн» на занятиях по иностранному языку даёт возможность преподавателю мотивировать обучающихся к активной работе, стимулировать их учебно-познавательную деятельность, активизировать их творческое мышление и фантазию. Обобщая свои знания и выражая их в краткой форме посредством использования синквейна, обучающиеся лучше усваивают и осмысливают материал на занятии.

Таким образом, среди основных преимуществ приема «синквейн» можно назвать следующие: у обучающихся развиваются образное мышление и воображение, способности к анализу и синтезу, в целом повышается интерес к изучаемому материалу. Акцентируя внимание непосредственно на усвоении иностранного языка, отметим, что данный прием способствует расширению словарного запаса обучающихся, развитию у них умений ёмко и последовательно формулировать свои мысли на иностранном языке, свободно выражать своё мнение относительно изучаемой проблемы, быстрому запоминанию информации в целом.

Список цитируемых источников

1. Инновация [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/152267>. — Дата доступа: 04.04.2022.
2. Громкова, М. Т. Методология педагогических инноваций в современном профессиональном образовании / М. Т. Громкова // Primo aspect. — 2016. — № 2. — С. 68—76.
3. Цауркубуле, Ж. Л. Использование инновационных технологий в формировании образовательного процесса вуза / Ж. Л. Цауркубуле // Технологии информатизации и управления : сб. науч. ст. / редкол. : А. М. Кадан (отв. ред.) [и др.]. — Минск, 2011. — Вып. 2. — С. 443—448.
4. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие // И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. — Минск : БГПУ, 2006. — 311 с.
5. Тарантей, В. П. Инновации в высшем образовании: методологические и теоретические подходы и их практическая реализация / В. П. Тарантей // Журналистика. Педагогика. — 2013. — № 2. — С. 89—94.
6. Кендиван, О. Д.-С. Дидактические синквейны как средство активизации познавательной деятельности учащихся / О. Д.-С. Кендиван, Л. Л. Куулар // Фундаментал. исследования : науч. журн. — 2014. — № 3. — С. 827—829.

А. М. Гацко

*Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»,
Баранавічы, Рэспубліка Беларусь, agocko10@gmail.com*

ДА ПРАБЛЕМЫ РАЗВІЦЦЯ КРЫТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ АСОБЫ Ё ПРАЦЭСЕ МОЎНАЙ АДУКАЦЫІ

У артыкуле разглядаецца сутнасць metodyкі, накіраванай на развіццё здольнасці крытычнага мыслення студэнта, а таксама яе рэалізацыя пры чытанні лекцыі на беларускай мове, што дае магчымасць выкарыстоўваць розныя яе сродкі ў комплексе.

Ключавыя словы: педагагічная тэхналогія; крытычнае мысленне; метады і прыёмы развіцця крытычнага мыслення.

A. M. Gatsko

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
agocko10@gmail.com*

TO THE PROBLEM OF DEVELOPING CRITICAL THINKING OF A PERSON IN THE PROCESS OF LANGUAGE EDUCATION

The article deals with the essence of the technique aimed at developing student's critical thinking skills as well as its realization while lecturing in Belarusian, which gives a chance to use its various means as a complex.

Key words: pedagogical technology; critical thinking; methods and techniques of developing critical thinking.

Уводзіны. Падрыхтоўка да жыцця ў адкрытым грамадстве патрабуе ад навучэнцаў развіцця такіх важных пазнавальных навыкаў, як уменне выпрацаваць асабістую думку, асэнсаванне вопыту, пабудаванне ланцугу доказаў. Традыцыйная школа знаёміла з прадуктамі мыслення, гэта значыць давала канкрэтныя веды, якія выражаны ў кнігах, лекцыях, але рэдка дэманстравала працэсы, з дапамогай якіх гэтыя веды былі атрыманы. У новай «Канцэпцыі развіцця сістэмы адукацыі Рэспублікі Беларусь»

падкрэсліваецца, што ўстановам адукацыі неабходна «прымяняць тэхналогіі навучання, якія накіраваныя на фарміраванне ў студэнтаў крытычнага і творчага мыслення, сістэмнага аналізу, прадпрымальніцкіх навыкаў» [1]. Гэта адлюстроўвае сённяшняю патрэбу педагагічнай навукі і практыкі ў новых падыходах да зместу і форм адукацыі, у сродках дасягнення вынікаў выхавання, адэкватных сучасным патрабаванням.

У існуючым сацыяльна-культурным становішчы грамадства інфармацыя не проста памнажаецца па аб'ёму ці ўскладняецца, але хутка становіцца ўстарэлай, ідэі пастаянна пераправяраюцца і пераасэнсоўваюцца. Галоўным «капіталам» выступае не сама інфармацыя, а здольнасць да яе эфектыўнага засваення, перапрацоўкі і стварэння. Інфармацыйнае грамадства прадугледжвае ўдасканаленне не толькі тэхнікі ці тэхналогіі, але і самага чалавека, перш за ўсё, яго мыслення. Ніколі раней сістэма адукацыі не рыхтавала навучэнцаў ў такой дынаміцы змяненняў, непрадказальнасці, складанасці. Таму развіццё крытычнага мыслення з'яўляецца адной з базавых форм падрыхтоўкі да паспяховай жыццядзейнасці.

Ідэя культывавання крытычнага мыслення як гуманістычнай каштоўнасці знайшла адлюстраванне ў адукацыйных праграмах многіх краін свету. Такое разуменне ролі крытычнага мыслення, з аднаго боку, сведчыць аб актуальнасці і перспектывнасці дадзенай праблемы, з другога — аб неабходнасці мэтанакіраванага яго фарміравання і ўдасканалення на ўсіх этапах навучання.

Д. Халперн у сваёй кнізе «Псіхалогія крытычнага мыслення» падкрэслівае, што адукацыя, разлічаная на перспектыву, павінна будавацца на аснове двух непадзельных прынцыпаў: умення хутка арыентавацца ў імгненна растучай плыні інфармацыі і знаходзіць патрэбнае і ўмення асэнсаваць і прымяніць атрыманую інфармацыю [2, с. 29].

Асноўная частка. Праблема развіцця мыслення ў адукацыйным працэсе звязваецца з пытаннямі актывізацыі пазнавальнай дзейнасці (Е. С. Заір-Бек, І. А. Зімня, А. Н. Ксенафонтава, Г. І. Шчукіна), арыентацыямі на творчае мысленне (Л. А. Грыгаровіч, Г. Ліндсэй, Р. Ф. Томпсан, П. Ф. Філіпаў, К. С. Халл), фарміраваннем альтэрнатыўнага мыслення (В. І. Загвязінскі, В. В. Краеўскі) і даследчай культуры асобы (Т. Е. Клімава, В. А. Сласценін).

Словы «крытычны» і «крытычнасць» вытворныя ад слова «крытыка». Акадэмічны «Тлумачальны слоўнік беларускай мовы» раскрывае адно з лексічных значэнняў слова «крытычны» наступным чынам: «Крытычны. 1. Які заключае ў сабе крытыку, з'яўляецца крытыкай. *Крытычныя заўвагі. Крытычны артыкул. Крытычная літаратура.* 2. Здольны крытычна адносіцца да кагочаго-н. *Крытычны розум*» [3]. «Крытычнасць» — гэта ўласцівасць па значэнню прыметніка «крытычны» [3]. Такім чынам, крытычнае мысленне — гэта мысленне, якое ўтрымлівае крытыку, здольнае да крытыкі.

Разнастайнасць дэфініцый крытычнага мыслення, часам іх супярэчлівасць з'явіліся асновай для аналізу, сістэматызацыі і абагульнення падыходаў, удакладнення тэрміналогіі. Сучасныя ўяўленні пра крытычнае мысленне заснаваны на даследаваннях ў розных галінах навук: псіхалогіі, логіцы, філасофіі, таму ў педагогіцы нельга пазбегнуць падыходаў, занятых з розных дысцыплін.

У апошнія дзесяцігоддзе паняцце «крытычнае мысленне» ўвайшло ў тэрміналогію псіхалагічных і педагогічных даследаванняў розных вучоных. Пэўныя аспекты праблемы развіцця крытычнага мыслення асвятлены ў работах В. А. Болатова, Д. М. Шакіравай, І. В. Муштавінскай, А. В. Бутэнка, Л. А. Мальц, А. І. Федатоўскай, Д. А. Шарова, Л. І. Пунько, Г. М. Галузы, Н. В. Шуневіч, А. Ю. Бурнель, Н. В. Байдаковай і інш., у якіх сустракаем розныя дэфініцыі дадзенага паняцця.

На думку І. А. Загашава, задача развіцця крытычнага мыслення заключаецца ў тым, «каб вучні прыйшлі да разумення, асэнсавання ў саміх сабе праяў натуральнай чалавечай схільнасці лічыць сваё меркаванне і каштоўнасныя арыентацыі адзіна правільнымі, імкнуліся пераадолець гэту схільнасць» [4, с. 8].

Як заўважае І. В. Муштавінская, «крытычнае мысленне — гэта пункт апоры для мыслення чалавека, яго натуральны спосаб узаемадзеяння з ідэямі і інфармацыяй, пры сутыкненні з якімі вучні павінны ўмець разглядаць іх удумліва, крытычна, бачыць розныя пункты погляду, рабіць высновы» [5, с. 38].

Сёння ў грамадстве асабліва запатрабаваныя людзі з крытычным мысленнем, незалежнымі меркаваннямі. Заняткі па беларускай мове змяшчаюць багаты матэрыял для развіцця крытычнага мыслення. Найбольш прадуктыўнай, на наш погляд, з'яўляецца тэхналогія развіцця крытычнага мыслення пасродкам чытання і пісьма.

Крытычнае мысленне — гэта натуральны спосаб узаемадзеяння з ідэямі і інфармацыяй. Студэнты пастаянна стаяць перад праблемай выбару інфармацыі, якой неабходна не толькі авалодаць, але і крытычна ацаніць, асэнсаваць, прымяніць. Больш таго, крытычнае мысленне — мысленне рэфлексіўнае, адкрытае, якое развіваецца шляхам накладвання новай інфармацыі на асабісты жыццёвы вопыт. Гэтым і адрозніваецца крытычнае мысленне ад мыслення творчага, якое не прадугледжвае азначнасці. Аднак крытычнае і творчае мысленне развіваецца ў сінтэзе.

Тэхналогія развіцця крытычнага мыслення прызначана для таго, каб навучэнцы сталі лепш думаць, задаваць пытанні: «Як гэта суаднесці з тым, што я ўжо ведаю?» «Як я магу выкарыстоўваць атрыманую інфармацыю?» і інш.

Важна навучыць ставіць пад сумненне звесткі, якія паступілі з розных крыніц: кніг, выкладчыка, камп'ютара. Задача выкладчыка навучыць спосабам рашэння праблем, выпрацаваць навык выкарыстання ведаў у заканамерных і выпадковых сітуацыях. Менавіта такія якасці дапамогуць маладым людзям быць канкурэнтаздольнымі ў далейшай прафесійнай дзейнасці.

Базавая мадэль тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення праз чытанне і пісьмо складаецца з трох этапаў (стадый): выкліку, асэнсавання і рэфлексіі. Такая структура, на думку псіхолагаў, адпавядае этапам чалавечага ўспрымання: спачатку трэба настроіцца, успомніць, што табе вядома па гэтай тэме, затым пазнаёміцца з новай інфармацыяй, потым падумаць, для чаго табе спатрэбяцца атрыманыя веды і як ты іх зможаш прымяніць.

Кожная стадыя мае свае мэты і задачы, а таксама набор характэрных прыёмаў, накіраваных спачатку на актывізацыю даследчай, творчай дзейнасці, а потым на асэнсаванне і абагульненне набытых ведаў. Структуру тэхналогіі можна прапанаваць у выглядзе наступнай табліцы 1.

Т а б л і ц а 1 — Структура тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення

Стадыя (фаза)	Дзейнасць выкладчыка	Дзейнасць навучэнцаў	Магчымыя прыёмы і метады
Выклік	Аktуалізацыя ўжо атрыманых ведаў па	Навучэнец «ўспамінае», што яму вядома па	Складанне спісу «вядомай інфармацыі»;

Заканчэнне табліцы 1

Стадыя (фаза)	Дзейнасць выкладчыка	Дзейнасць навучэнцаў	Магчымыя прыёмы і метады
	вывучаемым пытанні; актывізацыя навучэнцаў; матывацыя для далейшай працы	вывучаемым пытанні, сістэматызуе інфармацыю да яе вывучэння, задае пытанні, на якія ён хацеў атрымаць адказ	расказ-уяўленне па ключавых словах; графічная сістэматызацыя матэрыялу: кластары, табліцы; праўдзівыя і непраўдзівыя сцвярджэнні; пераблытаны лагічны ланцужок і інш.
Асэнсаванне	Аktуалізацыя ўжо атрыманых ведаў па вывучаемым пытанні; актывізацыя навучэнцаў; матывацыя для далейшай працы	Навучэнец «успамінае», што яму вядома па вывучаемым пытанні, сістэматызуе інфармацыю да яе вывучэння, задае пытанні, на якія ён хацеў атрымаць адказ	Складанне спісу «вядомай інфармацыі»; расказ- уяўленне па ключавых словах; графічная сістэматызацыя матэрыялу: кластары, табліцы; праўдзівыя і непраўдзівыя сцвярджэнні; пераблытаны лагічны ланцужок і інш.
Рэфлексія	Звярнуць навучэнцаў да першапачатковых запісаў; унесці змены, дапаўненні, даць творчыя, даследчыя ці практычныя заданні на аснове вывучаемай інфармацыі	Навучэнцы суадносяць «новую» інфармацыю са «старой», выкарыстоўваюць веды, атрыманыя на стадыі асэнсавання	Запаўненне кластараў, табліц; устанаўленне прычынна-выніковых сувязей паміж блокамі інфармацыі; зварот да ключавых слоў, праўдзівых і непраўдзівых сцвярджэнняў; адказы на пастаўленыя пытанні; арганізацыя вусных і пісьмовых круглых сталоў; напісанне творчых работ; даследаванні па асобных пытаннях тэмы і інш.

Інфармацыя, якая была атрымана на першай стадыі, выслухоўваецца, запісваецца, абмяркоўваецца. Праца вядзецца індывідуальна, у парах або групах. На другой стадыі ажыццяўляецца непасрэдны кантакт студэнтаў з новай інфармацыяй (тэкст, лекцыя, матэрыял параграфа), праца вядзецца індывідуальна ці ў парах. Адметная асаблівасць стадыі рэфлексіі — творчая перапрацоўка, аналіз вывучаемай інфармацыі, праца вядзецца індывідуальна, у парах, групах.

Разгледзім дадзены працэс на прыкладзе лекцыйных заняткаў па беларускай мове пры вывучэнні тэмы «Марфемная будова слова».

Названая тэма не з’яўляецца новай у мовазнаўстве. Аднак яе можна дапаўняць у залежнасці ад таго, што ведаюць навучэнцы па гэтай тэме са школы. Зацікавіць і актуалізаваць новымі ведамі выкладчык павінен ужо на першым этапе сваёй работы. Так, пачынаючы разважанне па тэме, можна прапанаваць навучэнцам графічна прадставіць будову некалькіх слоў і запісаць азначэнне раздзела мовазнаўства — марфеміка (стадыя «выкліку»). У канцы лекцыі гэта азначэнне патрэбна будзе ўдакладніць, абавіраючыся на змест лекцыі.

У ходзе лекцыі навучэнцы выконваюць заданне творчага характару, сутнасць якога можна прадставіць прыёмам «інсерт» (табліца 2): запаўненне табліцы, якая мае на мэце ўважлівую перапрацоўку вучэбнага матэрыялу і выкарыстанне пры гэтым умоўных абазначэнняў (стадыя асэнсавання).

Для сістэматызацыі матэрыялу выкладчык прапануе суаднесці змест інсрта са схемамі марфемнай будовы. У выніку гэтага абгрунтоўваюцца новыя паняцці — постфікс, інтэрфікс, конфікс, перарывістая аснова. Выкладчык фармулюе навуковае азначэнне гэтых паняццяў і канкрэтызуе іх на практычным матэрыяле: бытапісальнік, асноватворны, паабвязваліся, суразмоўца.

Т а б л і ц а 2 — Прыём «інсерт»

Ведаю (+)	Даведаўся (!)	Хачу ведаць (незразумела)?

Падтрымліваць цікавасць да тэмы ў навучэнцаў можна, прапанаваўшы новую інфармацыю — рэгулярныя і нерэгулярныя марфемы. Рэгулярныя марфемы: прыстаўкі *за-, на-, па-, пера-* ў назоўніках, прыметніках і дзеясловах; нерэгулярныя марфемы: канчаткі *-ыма (вачыма, трыма), -м (дам, ем), -ума (двума)*.

У канцы лекцыі выкладчык можа звярнуць увагу студэнтаў да першапачатковых запісаў, удакладніць азначэнне паняцця «Марфэміка» з улікам новых ведаў (стадыя рэфлексіі).

Магчымымі прыёмамі далейшай работы па тэме могуць стаць даследаванні па асобных яе пытаннях Добрым прыкладам з'яўляецца тэма «Гістарычныя змены ў аснове слова ў працэсе развіцця мовы». Для гэтага даследавання ёсць падстава: раней слова *парэчка* мела корань *-рэч-*, цяпер корань *-парэч-*, раней у слове *пасада* выдзяляўся корань *-сад-*, а цяпер — корань *-пасад-*. Такая сумесная праца выкладчыка і студэнтаў — адна з умоў развіцця крытычнага мыслення навучэнцаў.

Эфектыўным на занятках па мове з'яўляецца прыём «Канцэптуальная табліца», выкарыстанне якога мэтазгодна ў тым выпадку, калі прадугледжваецца параўнанне трох ці больш аспектаў. Табліца мае наступны выгляд: сярэдняя калонка называецца «Лініі параўнання», дзе пералічаны тыя катэгорыі, па якіх будуць параўноўвацца пэўныя з'явы, падзеі, факты, а ў калонкі, размешчаныя па два бакі ад «Ліній параўнання», заносіцца інфармацыя, якую неабходна параўноўваць. Дадзены прыём на занятках па беларускай мове можна выкарыстоўваць пры вывучэнні тэм «Стылі мовы», «Часціны мовы» і «Раздзелы мовазнаўства». Дадзены прыём садзейнічае абагульненню і сістэматызацыі ведаў па беларускай мове, устанаўленню ўзаема-сувязей паміж рознымі ўзроўнямі моўнай сістэмы. Трэба адзначыць, што лініі параўнання выводзяць самі навучэнцы. Канцэптуальная табліца дазваляе ім сістэматызаваць інфармацыю, правесці паралелі паміж з'явамі, падзеямі, фактамі. Эфектыўнасць работы павышаецца пры групавым супрацоўніцтве. Пры гэтым выкладчык можа прапанаваць асобныя крыніцы інфармацыі па тэме.

Заклучэнне. Развіццё крытычнага мыслення — педагагічная тэхналогія, якая абумоўлена патрэбай часу. Узаемадзеянне інфармацыі з ідэямі дае магчымасць крытычнага і творчага

мыслення, якія разглядаюцца як адзінае цэлае і складаюць яе сутнасць. Тэхналогія крытычнага мыслення можа паспяхова рэалізавацца ў працэсе моўнай адукацыі на ўсіх яе этапах. Лекцыя як асобны тып заняткаў арганічна ўключае розныя прыёмы тэхналогіі крытычнага мыслення.

Спіс цытуемых крыніц

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. — Минск : [б. и], 2021. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf>. — Дата доступа: 12.10.2022.
2. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — СПб. : Питер, 2000. — 289 с.
3. Глумачальны слоўнік беларускай мовы: больш за 65 тыс. слоў / пад рэд.: М. Р. Суднікі, М. Н. Крыўко. — 4-е выд. — Мінск : БелЭн, 2005. — 784 с.
4. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — СПб., 2003. — 192 с.
5. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление / И. В. Муштавинская // Методист. — 2002. — № 2. — С. 30—35.

УДК 81.22:811.111

Е. Р. Лосовская

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

РОЛЬ ЭФФЕКТА ПРЕВОСХОДСТВА ИЗОБРАЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается актуальность и эффективность использования визуальных образов в качестве стимула для развития навыков иноязычного общения. Указаны преимущества визуализации в обучении иностранному языку. Выделены и систематизированы критерии отбора изображений для использования на занятиях, описаны функции изображения.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков; английский язык; наглядность; изобразительные средства; педагогика.

THE ROLE OF PICTURE SUPERIORITY EFFECT IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

The article discusses the relevance and effectiveness of the use of visual images as an incentive for the development of foreign language communication skills. The advantages of visualization in teaching a foreign language are indicated. The criteria for selecting images for use in the classroom are identified and systematized, and the functions of the image are described.

Key words: teaching methods; English; visualization; visual aids; pedagogy.

Введение. Изображения и их использование в обучении иностранному языку имеют давнюю традицию. Однако вопрос о том, как учить и учиться с помощью образа, был поднят в педагогике лишь в XVII веке.

Проблему использования образов на занятиях по иностранному языку описал Я. Коменский в своем труде “Orbis sensualium pictus”. Картина была названа «медиумом». Кроме того, чешский педагог указывает на иллюстрации как необходимые средства обучения, поскольку речевая мотивация усиливается зрительным восприятием — картинки говорят громче слов.

Во второй половине XX века на роль и качество изображений во многом повлияли новые технические средства. В начале 1980-х годов изображения и их содержание приобрели известность и нашли свое место в коммуникативном обучении в виде графических текстов.

В последние 40 лет большое значение в методике обучения иностранному языку приобрели наглядные пособия, но одним из самых востребованных элементов обучения являются картинки. Визуализации выполняют важную функцию интенсивной передачи знаний и усвоения материала.

Основная часть. Визуальные носители, часто также называемые оптическими носителями, — это те средства, помощь которых выражается в том, что «представление содержания передается через печатный материал и воспринимается человеческим глазом, а затем сохраняется или обрабатывается в мозгу» [1, с. 35].

Например, визуальный носитель может быть рисунком, доской, слайдом, плакатом, фотографией и т. д.

Визуализация информации в обучении иностранному языку — это представление в удобной и доступной форме сообщений об основных фактах, событиях, культурных процессах, передаваемых средствами иностранного языка. Средства визуализации информации (иллюстрации, коллажи, инфограммы, схемы, презентации, видеоролики и др.) знакомят с миром чужой культуры и языка как составной частью, представляя сообщения в уже обработанном, «сжатом» виде, и одновременно выступают в роли визуального стимула для общения [2].

Очевидно, что визуализация в обучении обладает следующими преимуществами: помогает учащимся правильно систематизировать и анализировать информацию (усваивать большие объемы информации, легче запоминать и прослеживать взаимосвязь между блоками информации); развивает критическое мышление; помогает интегрировать новые знания; позволяет связать поступающую информацию с полной картиной конкретного явления или предмета [3].

Особое внимание в наше время занимают средства визуализации с использованием современных информационных технологий. Использование компьютерных презентаций экономит время, дает возможность представить дополнительный материал, повышая эффективность урока. Слайды презентации можно использовать во время объяснения, закрепления или создания проблемной ситуации на занятии. Отбор материала для презентации должен соответствовать принципам научности, доступности, наглядности. Наиболее продуктивной является презентация, в которой после объяснения или изложения материала вставляются упражнения на закрепление или контроль. Но создание презентации требует и кропотливой подготовительной работы.

Визуализация может использоваться для представления некоторых ситуаций, стимулирующих общение. Ситуативная мотивация выявляет потребность в общении между учащимися общеобразовательных учреждений, формирует определенную мотивационную готовность, которая является одним из важных факторов успешного участия в иноязычном общении.

Соответственно, оптические носители выполняют две важные функции: представления и управления. В своей презентационной функции изображение доносит до зрителя иноязычную действительность и достоверность, т. е. важна их культурно-информационная ценность. В той же функции изображение может использоваться для семантизации слов или высказываний. Более того, оптические средства стимулируют самовыражение обучающихся на лингво-коммуникативных этапах обучения, т. е. направляют их деятельность.

Ю. Хошимов и И. Йокубов указывают на способность средств визуализации информировать, представлять, объяснять, мотивировать, напоминать или украшать [4]. Рассмотрим данные функции более подробно:

1) информационная: картинки обычно быстрее, чем тексты, передают информацию о факте, они также могут сделать ситуацию осознанной и понятной;

2) презентации: изображения облегчают понимание. Они иллюстрируют содержание текста и помогают обучающимся лучше понять ситуации. Включение текстовых утверждений делает их более яркими;

3) объяснения: сложные фрагменты текста с помощью изображений конкретизируются. Эта функция может облегчить процесс обучения и пополнения словарного запаса, объясняет и идентифицирует лексические единицы;

4) мотивации: является одной из важнейших. Часто изображения на занятиях иностранного языка используются для стимуляции языковых выражений. Описание изображения, свободные словесные комментарии к изображению, сравнение изображений, ролевая игра и история изображения являются одними из наиболее распространенных упражнений в учебниках;

5) украшения: небольшие изображения, сопровождающие текст, таблица или словарь, украшающие страницы учебника, или различные мультяшные персонажи с речевыми пузырями, комментирующие что-то в учебнике, указывающие на что-то, передающие мнение, «пробуждают» учащихся и стимулируют интерес к учебному материалу. Использование изображений на уроках не ограничивается заданиями и упражнениями, сопровождаемыми изображениями, но также включает иллюстрированные инструкции.

Эффект превосходства изображения относится к явлению, при котором образы запоминаются чаще, чем слова. Этот эффект был продемонстрирован в многочисленных экспериментах с использованием различных методов. Он основан на предположении, что человеческая память чувствительна к символическому способу представления информации [5]. Объяснения эффекта превосходства изображения не являются конкретными и все еще обсуждаются.

Также эффект превосходства изображения наблюдался в задачах на память, когда элементы, выученные в виде изображений, запоминаются лучше, чем элементы, выученные в виде слов, даже когда цели представляются в виде слов на этапе тестирования. Неясно, влияет ли эффект превосходства изображения на процессы знакомства и/или припоминания в соответствии с моделями двойного процесса, которые, как полагают, лежат в основе памяти узнавания [6].

Доказано, что эффект превосходства изображения проявлялся в памяти во время семантической обработки. Более того, картинки в парах или группах лучше организовывались в нашей памяти, чем слова, что приводило к лучшему запоминанию. Эффект превосходства изображения также возникает в пространственной памяти, где расположение объектов и фотографий запоминается лучше, чем расположение слов.

При этом преимущество визуальных средств над словами видно только тогда, когда их сходство является заслуживающей доверия чертой, потому что изображения требуют больше времени для понимания, чем слова. Соответственно, изображения лучше слов только при взгляде на список. В случае, когда ответами являлись изображения, было замечено, что обучение происходило значительно медленнее. Слова вызывали более быструю реакцию, чем изображения, а изображения не имели преимуществ в виде более легкого доступа к семантической памяти или лучшего эффекта по сравнению со словами в теории двойного кодирования.

Исследования с временными ответами обнаружили противоположный эффект превосходства. Это связано с моделью двойственного процесса познания и припоминания. Когда время отклика было коротким, возникал процесс ознакомления с повышенной склонностью вспоминать слова вместо образов [7].

Когда время отклика было больше, использовался процесс припоминания и наблюдался сильный эффект превосходства изображения. Поэтому следует учитывать, что изображения и слова имеют доступ к разным функциям семантического кода.

Обучающиеся могут структурировать ментальную модель во время начальной обработки изображения, чтобы дальнейшее построение модели не требовалось для последующей обработки текста. Представление изображения перед текстом полезно для учащихся с низким уровнем знаний, так как чтение визуальной информации перед обработкой текстовой улучшает понимание. Поэтому многие другие языковые курсы, которые принимают во внимание эффект превосходства изображения, предпочитают не перевод слова рядом с новой лексической единицей, а изображение того, что оно означает. Изображения могут быть более эффективными, чем перевод слов при изучении языка, когда люди не слишком уверены в мнемонической силе изображений. Если они слишком самоуверенны, образы теряют преимущество над словами [8].

На современном этапе основная задача в обучении иностранному языку состоит в том, чтобы определить оптимальный баланс между представлением визуальной и символической информации, так как наилучшие результаты могут быть достигнуты именно при их взаимодействии. Чем лучше обработка зрительной информации и материала визуализации, тем выше степень мыслительной деятельности при работе с этими материалами. Активное использование концепции визуализации позволяет перейти от пассивного восприятия информации к сознательному овладению знаниями.

Заключение. Изучение особенностей процесса зрительного восприятия окружающего мира позволяет обосновать актуальность и эффективность использования методики визуализации при обучении иностранному языку. Сегодня перед педагогами стоит серьезная проблема: как повысить мотивацию школьников и студентов при изучении иностранного языка? Пожалуй, более активное использование визуализации как педагогической технологии и методического приема является лучшим решением — ведь весь окружающий мир мы воспринимаем, прежде всего, через зрительный канал, зрительные образы.

Список цитируемых источников

1. *Аркусова, И. В.* Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения) / И. В. Аркусова. — М. : НОУ ВПО МПСИ, 2014. — 128 с.
2. *Замяткин, Н.* Вас невозможно научить иностранному языку / Н. Замяткин. — М. : Иваново, 2014. — 272 с.
3. *Колесникова, И. Л.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — М. : Дрофа, 2014. — 432 с.
4. *Бим, И. Л.* Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. — Л. : Просвещение, 2014. — 168 с.
5. *Архипова, И. Г.* Английский язык для детей : пособие для учителей / И. Г. Архипова. — М. : ИНТЕЛЛЕКТик, 2015. — 885 с.
6. *Бим, И. Л.* Иностранные языки. Предпрофильная подготовка школьников. 8—9 классы / И. Л. Бим, А. В. Щепилова. — М. : Дрофа, 2013. — 626 с.
7. *Коньшева, А. В.* Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика / А. В. Коньшева. — М. : ТетраСистемс, 2013. — 288 с.
8. *Мелентьева, Т. И.* Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга / Т. И. Мелентьева. — М. : Красанд, 2015. — 176 с.

УДК 378.1

И. И. Любанец¹, И. Г. Копытич²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹irina_lubanez@inbox.ru,
²kopytsich@yandex.by*

BLENDED LEARNING: ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ + ЭЛЕМЕНТЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В последние годы все большую популярность приобретает онлайн-обучение как альтернатива привычному посещению учебных занятий. Особенно ярко его преимущества проявились в период пандемии COVID-19. В данной статье авторы предпринимают попытку анализа преимуществ и недостатков онлайн-обучения. Авторы также рассматривают основные особенности и модели смешанного обучения.

Ключевые слова: онлайн-обучение; электронное обучение; смешанное обучение.

I. I. Lyubanets¹, I. G. Kopytich²

Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,

¹irina_lubanetz@inbox.ru, ²kopytsich@yandex.by

BLENDED LEARNING: TRADITIONAL FORMS OF LEARNING + ELEMENTS OF ELECTRONIC LEARNING

In recent years, online learning and teaching has become increasingly popular as an alternative to the usual attendance of training sessions. Its advantages were especially important during the COVID-19 pandemic. In this article, the authors attempt to analyze the advantages and disadvantages of online learning and teaching. The authors also analyze the main features and models of blended learning and teaching.

Key words: online learning; e-learning; blended learning.

Введение. Чтобы получить полноценное образование или овладеть новыми навыками, обучающимся уже не обязательно посещать занятия в университете. Можно выбирать между электронным (англ. *Electronic Learning*, или *e-Learning*) и очным обучением. Очный формат более привычен, а онлайн-обучение кажется более современным и удобным.

Что же такое электронное обучение? Говоря простыми словами, это метод онлайн-обучения при помощи Интернета и компьютера. В современном обществе все больше людей разных профессий выбирают именно электронное образование. Благодаря онлайн-занятиям обучающийся тратит больше времени на сам процесс обучения, находясь при этом в привычной для себя среде.

Университеты уже включают онлайн-курсы. Например, в США, Японии и некоторых европейских странах доля дистанционного обучения в структуре образования составляет 20—30 % [1].

До пандемии COVID-19 большинство потенциальных обучающихся проводили время, общаясь в социальных сетях или играя в онлайн-игры. На данный момент одна из самых популярных интернет-площадок — онлайн-школы. У этого вида обучения множество сторонников, однако есть и те, у кого возникают сомнения в эффективности онлайн-занятий.

Основная часть. В настоящее время электронное обучение находится в процессе стремительного развития и обладает как неоспоримыми преимуществами, так и очевидными недостатками.

Одним из популярных сегодня направлений в образовании является онлайн-обучение. Из-за последствий пандемии COVID-19 более 1,2 миллиарда обучающихся во всем мире были вынуждены перейти из очного формата обучения в электронный [2].

В глобальном масштабе кризис COVID-19 оказал глубокое влияние не только на экономику, но и сферу образования. На тот момент онлайн-обучение стало наиболее эффективным способом получения образования через такие онлайн-платформы, как *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meetings* и т. д. Этот формат обучения является и в настоящее время современной образовательной тенденцией [3], которая обладает следующими преимуществами:

1) гибкость расписания. Онлайн-обучение позволяет легко выбрать удобное время и место для обучения. Преподаватели и ученики могут начать занятия в любое время и в любом месте;

2) доступность. В любое время обучающийся может получить доступ к большому количеству онлайн-курсов, которые доступны 24/7. Более того, обучающиеся могут зарегистрироваться на несколько курсов одновременно;

3) совершенствование технических навыков. Онлайн-преподавание и онлайн-обучение улучшают технические навыки владения компьютером как преподавателей, так и обучающихся. Преподаватели могут использовать новые технологии для создания увлекательного учебного контента;

4) понижение уровня тревожности у обучающихся. В современных учреждениях образования возникает много проблем с психологическим состоянием обучающихся. Особенно повышается уровень тревожности. Находясь дома без прямого взаимодействия, обучающиеся могут чувствовать себя в безопасности;

5) контроль выполнения заданий. В настоящее время компьютерные технологии позволяют преподавателям предоставить обучающимся онлайн-тесты и эффективно их оценить, а наличие случайных вопросов не дают возможность обучающимся обмениваться ответами.

И самое главное достоинство онлайн-обучения состоит в том, что оно может быть не связано напрямую с каким-то определенным учреждением образования. Неважно, где находятся преподаватели и обучающиеся — в Европе, Азии, Австралии или Африке.

Всё, что нужно для обучения, — компьютер, планшет или мобильный телефон с выходом в Интернет. Можно учиться из любой точки планеты, и это делает образование доступным.

Однако онлайн-обучение имеет ряд недостатков:

1) ограниченное социально-эмоциональное взаимодействие. Онлайн-обучение не обеспечивает полностью социально-эмоциональное общение, поскольку отсутствует реальное взаимодействие. Сервисы *Zoom*, *Skype*, мессенджеры и социальные сети с функцией видеосвязи заменили живое общение в случае онлайн-обучения;

2) отсутствие базовых технических условий. Прежде чем внедрять онлайн-преподавание и обучение, следует выполнить два основных условия. Во-первых, наличие компьютера, ноутбука и т. д. Во-вторых, стабильное интернет-соединение. Плохая связь, отключение света, сбой платформы — и занятие заканчивается раньше, чем планировали;

3) мотивация к обучению. Основными факторами онлайн-обучения являются самоконтроль и самодисциплина. Когда обучающийся находится на занятиях под контролем преподавателя, это вынуждает его соблюдать правила и нормы поведения, что прививает чувство дисциплины. Без участия в реальном учебном процессе и четкого расписания занятий обучающийся может легко потерять концентрацию и не посвятить учебе необходимое время.

Несмотря на некоторые недостатки, этот формат обучения по-прежнему является востребованным для получения как дополнительного образования, так и основного.

С нашей точки зрения, в образовательном процессе не следует отдавать предпочтение какому-то одному методу обучения.

С развитием информационных технологий смешанное обучение занимает по праву достойное место в списке популярных образовательных тенденций. Смешанное обучение — это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения [4]. Учебный процесс при смешанном обучении совмещает синхронные активности (обучение «лицом к лицу») с асинхронными — материалами для самостоятельного обучения и домашними заданиями. Например, на первом этапе обучающиеся посещают лекцию в аудитории, на втором — проходят электронный тест или выполняют задания на онлайн-плат-

форме для закрепления материала [5]. Следует отметить, что смешанное обучение объединяет три основных метода: традиционный (ориентированный на преподавателя), персонализированный (ориентированный на обучающегося) и электронный.

До сих пор не существует универсального определения смешанного обучения. Однако одно можно сказать наверняка: смешанное обучение — это интеграция цифровых инструментов, методов и материалов (элементы электронного обучения) с аудиторной деятельностью (традиционная модель обучения) и самостоятельным обучением (индивидуальное обучение).

Типичная модель смешанного обучения включает в себя три основных компонента: учебные онлайн-материалы, которые предоставляются обучающимся преподавателем, аудиторские занятия под руководством преподавателя и для самостоятельного изучения учебных онлайн-материалов.

Существует более 40 моделей смешанного обучения, на наш взгляд, наиболее иллюстративно их взаимосвязь представлена на рисунке 1.

Самыми интересными, по нашему мнению, являются следующие модели:

1) перевернутый класс. Обучающиеся работают вне аудитории в учебной онлайн-среде с использованием собственных электронных устройств с доступом в Интернет, знакомятся с новым или закрепляют изученный материал. На аудиторном занятии происходит закрепление изученного и актуализация полученных знаний, которая может проходить в формате семинара, ролевой игры, проектной деятельности и других интерактивных формах. Эта модель позволяет уйти от фронтальной формы работы в аудитории и реализовать интерактивные формы работы на занятии;

2) ротация станций. Обучающиеся делятся на три группы по видам учебной деятельности, каждая группа работает в своей части аудитории (станции): станция работы с преподавателем, онлайн-обучения и проектной работы. В течение занятия группы перемещаются между станциями так, чтобы побывать на каждой из них. Состав групп от занятия к занятию меняется в зависимости от педагогической задачи;

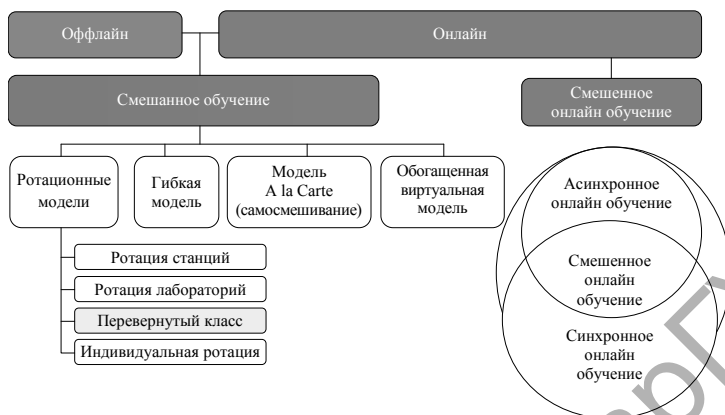


Рисунок 1 — Модели смешанного обучения: классификация [6]

3) A la Carte. Модель A la Carte позволяет обучающимся пройти асинхронные онлайн-курсы с онлайн-преподавателем в дополнение к другим очным курсам, что часто позволяет сделать расписание обучающихся более гибким. Курсы A la Carte — хороший вариант в ситуации отсутствия у учреждения образования преподавателя, который может вести занятия непосредственно в аудитории, физического пространства для данного предмета, а также для изучения факультативных курсов [6].

При работе с новым материалом в аудитории использование LMS (систем управления обучением), например Moodle, Canvas или BlackBoard даёт возможность преподавателю сразу же проверить понимание нового материала обучающимся. Эти цифровые платформы позволяют обучающимся получать знания в виртуальной учебной среде. Они также могут взаимодействовать со своим преподавателем и другими обучающимися посредством вебинаров. Между тем преподаватели могут регулярно обновлять содержимое онлайн-материалов на этих платформах.

В формате смешанного обучения обучающиеся имеют не только возможность использовать все преимущества электронного обучения, но и напрямую взаимодействовать со своим фасилитатором и другими обучающимися. Следует обратить внимание на тот факт, что в случае со смешанным обучением, с нашей точки зрения, было бы более уместным вместо термина «преподаватель»

использовать термин «фасилитатор». В традиционном обучении преподаватели играют центральную роль на занятии. Они являются основным источником знаний. Однако при смешанном обучении преподаватель, утрачивая роль «основного передатчика информации», становится «фасилитатором», «коучем» или «наставником». Теперь его миссия более разнообразная и сложная, так как фасилитатор несет ответственность за предоставленные обучающимся онлайн-материалы (видео, документы, задания, онлайн-курс) и последующее взаимодействие на занятии [7].

Подготовка учебных онлайн- и офлайн-материалов является одной из наиболее важных составляющих в работе фасилитатора. Электронное и персонализированное обучение, а также работа в аудитории должны дополнять друг друга, чтобы повысить мотивацию обучающихся к учению.

К основным принципам смешанного обучения относятся:

1) последовательность в преподавании. Самостоятельное знакомство обучающегося с учебным материалом — работа с теоретическим материалом под руководством преподавателя в аудитории — применение полученных знаний на практике. Во многом этот принцип пересекается с моделью «Перевернутый класс»;

2) наглядность. Создание базы учебных онлайн-материалов (видеоуроки, книги или тренажеры), которые всегда будут доступны обучающимся;

3) практическое применение. Для усвоения теории обязательны практические занятия;

4) непрерывность. Смешанное обучение отчасти базируется на принципах микрообучения. За счет доступности материала обучающийся всегда может зайти на учебный портал и получить «новую порцию» материала;

5) поддержка. В системе удаленного обучения студент всегда может задать вопрос преподавателю и оперативно получить ответ, не дожидаясь следующего аудиторного занятия [8].

Заключение. При традиционных методах весь процесс обучения контролируется. Ограничения, установленные учебными программами, иногда становятся основными факторами, сдерживающими творческий потенциал обучающихся. Смешанное обучение помогает персонализировать учебный опыт обучающихся и мотивировать их желание учиться. Наиболее серьезной

проблемой аудиторного обучения можно называть отсутствие мотивации: обучающийся не понимает, зачем он изучает тот или другой предмет и вообще учится. В качественном смешанном обучении преподаватель только помогает обучающемуся выстроить путь к поставленным целям через доступные возможности. При таком подходе образование приобретает личный смысл для обучающегося и возникает сильная мотивация.

Достижения информационных технологий сами по себе способствовали развитию смешанного обучения, прежде всего благодаря возможности делиться информацией через Интернет. Вопросы к экзаменам, образцы выполнения проектных заданий, учебные материалы можно просто выложить на университетской платформе.

Список цитируемых источников

1. Плюсы и минусы онлайн-обучения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://blog.skillfactory.ru/plusy-i-minusy-online-obucheniya/> . — Дата доступа: 10.10.2022.
2. *Thuy, Ph.* 10 Popular Trends in Education (2022 — 2025) [Электронный ресурс] / Ph. Thuy. — Режим доступа: <https://atomisystems.com/elearning/10-popular-trends-in-education/>. — Дата доступа: 12.10.2022.
3. *Thuy, Ph.* Pros and Cons of Online Learning for Teachers and Students [Электронный ресурс] / Ph. Thuy. — Режим доступа: <https://atomisystems.com/elearning/pros-and-cons-of-online-learning-for-teachers-and-students/> . — Дата доступа: 12.10.2022.
4. *Борищёва, О. В.* Педагогические условия эффективности смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / О. В. Борищёва. — Режим доступа: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2021/01/2020-4-72.pdf> . — Дата доступа: 12.10.2022.
5. Что такое смешанное обучение и как оно устроено [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://we.study/blog/blended_learning . — Дата доступа: 19.10.2022.
6. Модели смешанного обучения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://blendedlearning.pro/blended_learning_models/ . — Дата доступа: 19.10.2022.
7. *Пусенкова, Г. А.* Модель смешанного обучения [Электронный ресурс] / Г. А. Пусенкова. — Режим доступа: <https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/90359/283-284.pdf?sequence=1> . — Дата доступа: 19.10.2022.
8. Что такое смешанное обучение: принципы и методики эффективного внедрения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-smeshannoe-obuchenie/> . — Дата доступа: 21.10.2022.

А. В. Прадун¹, В. В. Завьялова²

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

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ КОМПЛЕКСА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ)

Авторы рассматривают проведение научных исследований, нацеленных на разработку комплексов упражнений для формирования иноязычных речевых навыков и умений обучающихся, как эффективное средство развития профессиональных компетенций будущих преподавателей иностранных языков. В статье представлен пример авторского комплекса упражнений для формирования речевых лексических навыков учащихся с использованием опор на основе типов восприятия, созданный в рамках деятельности студенческого научного кружка.

Ключевые слова: комплекс упражнений; профессиональные компетенции; научное исследование; формирование речевых лексических навыков обучающихся; опоры на основе типов восприятия.

A. V. Pradun¹, V. V. Zavyalova²

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹yutanaP@yandex.ru, ²vera_zavy@mail.ru*

DESIGNING A SET OF TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE FRAMEWORK OF CONDUCTING SCIENTIFIC RESEARCHES (ON THE EXAMPLE OF THE SET FOR ACQUIRING LEARNERS' LEXICAL SPEECH HABITS)

The authors consider conducting scientific researches aimed at designing sets of tasks for acquiring learners' foreign language speech habits and communicative skills as an effective means of developing professional competencies of future foreign language teachers. The article adduces an example of the author's set of tasks for

acquiring learners' lexical speech habits using cues based on types of perception created in the framework of a student scientific group's activities.

Key words: set of tasks; professional competencies; scientific research; acquiring learner's lexical speech habits; cues based on types of perception.

Введение. Образовательным стандартом высшего образования направления специальности 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» предусмотрено формирование у будущих преподавателей иностранных языков ряда профессиональных компетенций, в частности, «пользоваться иностранными языками как предметом и средством обучения»; «реализовывать цели и содержание обучения, осуществлять оптимальное планирование образовательного процесса по иностранным языкам»; «учитывать психологические и дидактические особенности обучения иностранным языкам разных групп обучаемых»; «применять новые методики преподавания/изучения иностранных языков на основе использования информационных технологий»; «владеть основами методологии и теории научного исследования»; «осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по инновационным технологиям в области лингвистики и лингводидактики»; «развивать потребность к самосовершенствованию, творчеству и инновациям в профессиональной деятельности» [1, с. 10—12]. Одним из направлений развития перечисленных компетенций может выступить проведение студентами исследований (в рамках деятельности научных кружков), нацеленных на создание комплексов упражнений для обучения сторонам и видам иноязычной речевой деятельности. Приведем пример подобного исследования, организованного в 2020—2022 годах, автором которого выступает В. В. Завьялова, участник студенческого научного кружка кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета «Методическая мастерская» (руководитель — А. В. Прадун).

Основная часть. Целью проведенного исследования выступала разработка комплекса упражнений для формирования речевых лексических навыков (далее — ЛН) учащихся с использованием опор на основе типов восприятия. В процессе создания комплекса упражнений были учтены, выделенные

Е. И. Пассовым стадии формирования речевого ЛН и выявленные в результате изучения литературных источников типы восприятия, на основании чего учащихся условно разделили на три группы: «визуалы», «аудиалы», «кинестетики» [2—4].

При этом содержанием обучения выступили 15 лексических единиц (далее — ЛЕ) по теме “My Family”, представленные в учебном пособии для четвертого класса: *granny, grandad, mum, dad, brother, sister, aunt, uncle, cousin, man, woman, parents, children, daughter, son* [5].

Разработанный комплекс упражнений включает три этапа процесса усвоения иноязычной продуктивной лексики, т. е. формирования речевых ЛН: 1) введение новых ЛЕ (ознакомительные беспереводные; языковые дифференцировочные упражнения); 2) тренировка учащихся в использовании новых ЛЕ (языковые и условно-речевые имитационные; условно-речевые подстановочные и трансформационные упражнения); 3) применение усвоенных ЛЕ в устной и письменной речи (условно-речевые репродуктивные упражнения / речевые упражнения в монологической речи; речевые упражнения в письменной речи).

Поскольку этап введения новых ЛЕ был подробно представлен нами в предыдущей публикации [6], остановимся на этапах тренировки и применения.

Этап тренировки учащихся в использовании новых ЛЕ нацелен на фонетическую отработку новых слов и автоматизацию речевых ЛН, что достигается в ходе выполнения имитационных, подстановочных и трансформационных упражнений соответствующих типов.

Фонетическая отработка новых ЛЕ может быть осуществлена на основе *языкового имитационного упражнения*, выполняемого с применением хорового и индивидуального режимов работы: “Repeat our new words after me. Altogether, please... (*Masha*), will you pronounce the words?”

В целях реализации стадии «имитативное использование слова во фразе» выполнялось *условно-речевое имитационное упражнение*, направленное на выражение согласия с высказыванием учителя: “Now imagine that you agree with my statements and say it to us using the phrase ‘I agree that’”. Pattern: “Nikki is Liz’s sister.” — “I agree that Nikki is Liz’s sister”.

Для прохождения стадии «обозначение, или самостоятельное использование слова в ограниченном контексте для называния (обозначения) какого-то объекта» проводились условно-речевые подстановочные упражнения, где обучающимся, например, предлагалось не согласиться с высказыванием учителя и исправить исходную фразу: *“Now imagine that you disagree with my statements and correct them”*. E.g.: *“Nikki is Liz’s brother.”* — *“No, Nikki is Liz’s sister”*. Вторым вариантом данного вида упражнения может выступить дополнение высказывания с использованием новых ЛЕ: *“Now complete the following ideas”*. E.g.: *“My dad’s dad is...”* — *“My dad’s dad is grandad”*.

На стадии «комбинирование или использование данного слова в сочетаниях с другими» представляется целесообразным выполнение условно-речевых трансформационных упражнений, задания которых варьируются по типам восприятия. При этом учащимся предоставляется раздаточный материал, включающий речевую задачу и пять высказываний.

«Визуалам» необходимо было сократить высказывание, заменив описание внешности на новое слово и имя собственное: *“I’ll give you a card with 5 statements. Say them shorter”*. E.g.: *“A woman with short fair hair and blond eyes, 30 years old, is cooking dinner now.”* — *“Liz’s mum Helen is cooking dinner now”*. Выбор такого вида трансформации связан непосредственно с типом восприятия и воспроизведения информации «визуалами». По описанию внешности либо изображению им проще воссоздать в памяти личность и имя человека, которого они знали или видели. Поэтому, например, они чаще вспомнят фильмы, в которых играл тот или иной актер, чем его имя и фамилию.

Вторым вариантом упражнения на комбинирование для «визуалов» может быть перефразирование высказывания, где необходимо заменить имя собственное на новую ЛЕ и дополнить информацию о внешности члена семьи, используя раздаточный материал, полученный обучающимися на этапе введения: *“I’ll give you a card with 5 statements. Paraphrase the following statements: instead of the names use the words that mean family members and add some information about their appearance”*. E.g.: *“Helen has beautiful eyes, hair and nose.”* — *“Liz’s mum has beautiful blue eyes, fair hair and a little nose”*.

Задание на комбинирование для «аудиалов» заключалось в том, чтобы выразить ту же идею другими словами: *“I’ll give you a card with 5 statements. Say the same idea in another way”. E.g.: “My dad’s dad and my dad’s mum like reading.” — “My grandad and my granny like reading”*. Как уже упоминалось, процесс запоминания и воспроизведения информации «аудиалами» связан не столько со звуками вокруг, сколько с устной речью. В то же время выбор задания обусловлен способностью «аудиалов» упрощать свою или услышанную речь. При изучении иностранного языка это проявляется в том, что «аудиал» выражает мысль по-другому, но зачастую лаконичнее, используя знакомые ему слова.

Второй вариант трансформационного упражнения для «аудиалов» — дополнить высказывания, используя новые ЛЕ: *“I’ll give you a card with 5 statements. Add some information to these ideas using new words”. E.g.: “Helen is Liz’s mum.” — “Helen is Liz’s mum, Liz’s sister’s mum and Liz’s brothers’ mum”*.

«Кинестетикам» предлагалось трансформационное упражнение на перефразирование, в котором учащимся необходимо было заменить имена собственные новыми ЛЕ и дополнить информацию о внешности, характере, привычках героев рассказа, представленного на этапе введения: *“I’ll give you a card with 5 statements. Paraphrase the following statements: instead of the names use the words that mean family members and add some information about their appearance, character, etc”. E.g.: “Helen is beautiful.” — “Liz’s mum is beautiful and short, and she likes cooking”*. Необходимо пояснить, что «кинестетики» чаще других обращают внимание на то, что они чувствуют и ощущают по отношению к другим людям или сложившейся ситуации, поэтому отчасти их мышление и память связаны с ассоциациями. Имея часть информации о ком-либо, например, имя, они могут восстановить в памяти связь с этим человеком либо же описать его характер, вспомнив все ситуации, в которых они взаимодействовали.

В рамках этапа применения усвоенных ЛЕ в устной и письменной речи осуществлялась активизация речевых ЛН посредством условно-речевых репродуктивных упражнений и/или речевых упражнений в монологической, а также письменной речи, дифференцированных в соответствии с типом восприятия учащихся. При этом тип и вид упражнения варьировался в зависимости от заданного учителем уровня высказывания ученика:

уровень фразы — для условно-речевого репродуктивного упражнения; сверхфразового единства или текста — для речевого упражнения в монологической или письменной речи.

В первую очередь на стадии «употребление слова в неограниченном контексте» выполнялись устные упражнения (*условно-речевые репродуктивные упражнения и/или речевые упражнения в монологической речи*). Примером указанных упражнений может выступить следующее: картинки с изображениями членов семьи Лиз размещаются учителем на полу, разных партах или в разных частях кабинета; учитель называет имя одного из членов семьи, задачей обучающегося является нахождение картинки с изображением данного члена семьи и рассказ о нескольких или всех его родственниках: *“Now you can see photos of Liz’s family members on the floor/desks, etc. I will name one of them, for example, I say: ‘(Masha), tell me, please, about Helen.’ (Masha) should find the photo of Helen, Liz’s mum, come up to it and tell us: who her parents are / whether she has a sister or a brother / about all her family ties”*.

Далее учащимся могут быть предложены *речевые упражнения в письменной речи* (в том числе как задание на дом), дифференцированные по типам восприятия.

«Визуалам» учитель раздает три картинки с разными типами семейного дерева (рисунок 1). Задача ученика — выбрать то, которое лучше всего подходит для его семьи, написать о ней рассказ и заполнить свое семейное дерево: *“You will get three cards with pictures of different family trees. You should find the type that is the best to show your family, write a story about it, and draw your own family tree”*.

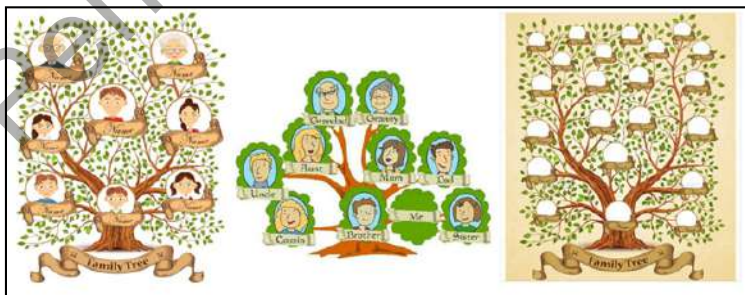


Рисунок 1 — Опоры для выполнения речевого упражнения в письменной речи («визуалы»)

Вторым вариантом упражнений для «визуалов» может служить задание, где необходимо описать недавно прошедший семейный праздник, а именно то, что или кого они видели, их внешность, украшения дома, блюда на столе и т. д.: *“Imagine you are at your your family celebration. Write a description of everything you see: name family members; say some words about their appearance; describe the house decorations, the main colours, the dishes on the table, etc”*.

В рамках речевого упражнения в письменной речи учитель предоставляет «аудиалам» видеофайл, в котором девочка рассказывает о своей семье (выбор в пользу видео, а не аудио, сделан по той причине, что учащимся четвертого класса затруднительно воспринимать иноязычную информацию только на слух, следовательно, необходима визуальная опора для лучшего запоминания). Задача учеников — просмотреть видео, представить, что они встретились с семьей девочки и написать, о чем они говорили с членами семьи: *“I will give you a story to watch at home. In this video a girl speaks about her family. You should watch it, imagine that you meet the girl’s family members, and write what you talk to them about”*.

Второй вариант упражнения для «аудиалов» — описать семейное мероприятие, упомянув темы разговоров, сопровождавшие общение звуки, музыку и другую информацию, связанную с восприятием на слух: *“Imagine you are at your your family celebration. Write a description of everything you hear: the topics your family members talk about; the sounds (eg. music, noise); who is laughing most of all, who is the quietest, etc”*.

Для выполнения речевого упражнения в письменной речи «кинестетикам» предоставляются карточки со словами и словосочетаниями, например, *soft hands, reading a newspaper, wearing glasses, playing football, cooking breakfast, eating cheeps, fishing* (рисунок 2). Задача обучающихся — написать о всех членах семьи, которых они ассоциируют с данными словами и словосочетаниями, и объяснить почему: *“You will get several cards with words or word combinations, for example, ‘soft hands’ or ‘fishing’. Write about all your family members with whom you associate these words and explain why”*. Примерный письменный ответ ученика: *“My mum has soft hands. I like to dance with her and hug her a lot. My aunt Lena has soft hands. I visit her in Minsk. She likes me and hugs me with her soft hands”*.

Playing football	Eating chips	Soft hands
Wearing glasses	Cooking breakfast	Reading a newspaper
Fishing		

Рисунок 2 — Опоры для выполнения речевого упражнения в письменной речи («кинестетики»)

Второй вариант упражнения для «кинестетиков» — написание рассказа о семейном празднике с описанием вкуса блюда, своих мыслей, ощущений, внутреннего состояния, общей атмосферы дня: *“Imagine you are at your your family celebration. Write a description of everything you feel: your mood, thoughts; the taste of food; the family member who hugs you, dances most of all, etc”*.

Заключение. Разработанный комплекс упражнений выступил основой для написания В. В. Завьяловой дипломной работы, которая по результатам защиты была оценена на девять баллов, что свидетельствует об эффективности развития перечисленных выше профессиональных компетенций студентов посредством их участия в проведении научных исследований.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-21 06 01 Современные иностранные языки (по направлениям). Направление специальности 1-21 06 01-01 Современные иностранные языки (преподавание). Квалификация лингвист, преподаватель двух иностранных языков (с указанием языков) : ОСВО 1-21 06 01-2013 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 88. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 51 с.

2. How to spot visual, auditory, and kinesthetic-learning executives [Электронный ресурс] // Inc. — Режим доступа: <https://www.inc.com/molly-reynolds/how-to-spot-visual-auditory-and-kinesthetic-learn.html> . — Дата доступа: 18.02.2022.

3. Visual, auditory, and kinesthetic learning styles (VAK) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/vakt.html> . — Дата доступа: 18.02.2022.

4. Типы восприятия у детей: визуал, аудиал, кинестетик [Электронный ресурс] // Ранама. — Режим доступа: <https://panama.ua/articles/275/> . — Дата доступа: 18.02.2022.

5. Английский язык : учеб. пособие для 4-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : с электронным приложением : в 2 ч. / Л. М. Лапицкая [и др.]. — Минск : Выш. шк., 2019. — Ч. 1. — 142 с. : ил. + 1 электрон. опт. диск (CD).

6. Завьялова, В. В. Комплекс упражнений для формирования речевых лексических навыков учащихся с использованием опор на основе типов восприятия / В. В. Завьялова, А. В. Прадун // Наука — практике : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 19 мая 2022 г. : в 3 ч. / редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Ч. 1. — С. 247—250.

УДК 37.02

Т. И. Шатрова¹, Г. Н. Теряева²

Новомосковский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева», Новомосковск, Российская Федерация, ¹tatyanashatrova@yandex.ru, ²teryaewa.galina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одной из основных задач, стоящих перед преподавателем при обучении иностранному языку, является формирование коммуникативной компетенции. Однако, несмотря на четкость и конкретность поставленных целей и задач, использование современных технологий, преподаватель учреждения высшего образования сталкивается с множеством проблем, связанных с мотивацией студентов к изучению иностранного языка, вовлечением их в языковые занятия. Одним из подходов к решению проблемы мотивации студентов в процессе обучения является проблемный. В статье обсуждаются методы данного подхода к решению проблем, такие как дебаты и анализ средств массовой информации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; метод проблемного обучения; английский язык как иностранный; обучение иностранному языку; мотивация.

T. I. Shatrova¹, G. N. Teryaeva²

*Novomoskovsk Institute of D. Mendeleev University of Chemical Technology
of Russia, Novomoskovsk, the Russian Federation,*

¹tatyanashatrova@yandex.ru, ²teryaewa.galina@yandex.ru

COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF A PROBLEM APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

One of the main tasks that a foreign language teacher faces is the formation of communicative competence. However, despite the clarity and specificity of the goals and objectives set, the use of modern technologies, there are a lot of problems related to the motivation of students, their involvement in language classes. One of the approaches to solve the problem of motivation of students is a problem-solving approach. The methods of problem-solving approach such as debates and mass media analysis are discussed in the article.

Key words: communicative competence; problem-solving approach; English as a foreign language; teaching a foreign language; motivation.

Введение. Одной из основных задач, стоящих перед преподавателем при обучении иностранному языку, является формирование коммуникативной компетенции. И. А. Зимняя определяет «коммуникативную компетенцию» как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [1, с. 13—14].

Суммируя, мы можем определить, что коммуникативная компетенция включает в себя следующие компетенции: речевую (способность учащегося осуществлять общение во всех видах речевой деятельности); языковую (способность использовать языковые знания для выражения коммуникативного намерения в соответствующей ситуации общения); социокультурную (умение строить межкультурное общение); компенсаторную (умение выходить из затруднительного положения в процессе общения при нехватке языковых средств); учебно-познавательную

(способность самостоятельно овладевать иностранным языком с использованием современных технологий).

Несмотря на ясность и конкретику поставленных целей и задач, применение современных технологий, преподаватель учреждения высшего образования сталкивается с большим количеством проблем, связанных с мотивацией обучающихся к изучению иностранного языка, вовлеченности студентов в языковые занятия. Например, преподаватель «может лишь опосредованно повлиять на мотивацию, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе. Он должен понимать мотивы деятельности учащихся, все их типы и подтипы, а также резервы, позволяющие развивать и корректировать их» [2, с. 156—160].

Основная часть. Одним из подходов для решения проблемы мотивации студентов в процессе обучения является проблемный подход в обучении иностранным языкам.

В отечественной дидактике определение проблемного обучения было дано М. И. Махмутовым: «Проблемное обучение — это форма развивающего обучения с развитием навыков устной речи, сочетающая систематическую самостоятельную поисковую деятельность учащихся с усвоением ими готовых научных выводов, а система методов построена с учетом объективности и принципа проблематичности» [3, с. 368].

На необходимость использования проблемных ситуаций указывал А. А. Леонтьев: «Нам нужно превратить процесс обучения в систему проблемных ситуаций. И содержание обучения существует в системе ресурсов, направленных на решение этих проблемных ситуаций» [4, с. 518].

Ключевая концепция проблемного обучения заключается в том, что формирование коммуникативной компетенции — это «проблемная ситуация», которая создается преподавателем в образовательных целях. Она охватывает как сложный теоретический, так и практический вопрос, требующий изучения, расширения, исследования в сочетании с определенными условиями и обстоятельствами, которые создают конкретную ситуацию.

Проблемные методы обучения развивают творческую активность обучающихся, способствуют развитию их самостоятельности, включению в поисковую деятельность. Это открывает возможности для творческого сотрудничества между преподавателем

и студентом, способствует более глубокому и устойчивому усвоению материала и методов деятельности.

Мы можем разделить процесс проблемного обучения на несколько этапов.

Первым этапом ознакомления с проблемой может быть разминочное занятие: преподаватель просит студентов ответить на некоторые вопросы, связанные с проблемой, и таким образом дать возможность предсказать, в чем может заключаться проблема, и мотивировать студентов. Это может быть картинка, отображаемая на активной панели, или видео. Преподаватель может попросить обучающихся низкого уровня описать картинку, в то время как обучающиеся высокого уровня могут уделить больше внимания ситуации, показанной на картинке. Вопросы помогут студентам ознакомиться с некоторой грамматикой, которую можно использовать в процессе обсуждения.

Второй этап — это чтение рассказа или просмотр видео. Преподавателю необходимо выяснить, какие слова незнакомы обучающимся, и записать их на доске. Затем убедиться, что обучающиеся понимают ситуацию.

Третий этап — проверка понимания. Проверка понимания может проводиться различными способами, например, в виде упражнений на аудирование или чтение. Сначала преподаватель может задать вопросы «да» или «нет», далее перейти к специальным вопросам, а затем предлагает студентам задать свои собственные вопросы. Или преподаватель может предложить различные утверждения, которые могут быть правильными и неправильными, и попросить студентов сказать, верны они или нет, и исправить неправильные.

Следующий этап — обсуждение. Студентам предлагается рассказать о проблемах, представленных в тексте, а также о своем личном опыте. Вопросы могут потребовать от студентов делать предположения и использовать свое суждение. Правильных ответов нет.

Теперь студенты готовы выявить проблемы, найти решения и поговорить о последствиях. Задачи могут быть написаны на доске. Преподаватель может начать обсуждение, задав вопросы: «В чем проблема?», затем «Что можно сделать?» и, наконец, «Каково решение проблемы?» Преподавателю стоит поощрять

студентов излагать свои идеи, и здесь важно не делать акцент на их грамматических ошибках. Не стоит исправлять их ошибки; лучше помочь им с вопросами, которые могут дать им подсказку, если они затрудняются, что сказать дальше. Когда решения будут готовы, преподаватель должен записать их на доске и спросить студентов о возможных последствиях. Преподаватель должен поощрять их использовать свое воображение и критическое мышление, чтобы продумать возможные последствия.

Чтобы выбрать наилучшее решение, преподаватель может разделить обучающихся на несколько групп по три-четыре человека. Студенты могут предлагать новые решения, если считают их более успешными. В каждой группе должен быть модератор, который облегчает обсуждение и несет ответственность за решение группы. На этом этапе преподаватель не должен прерывать обучающихся, чтобы исправить их ошибки, но записать их, чтобы обсудить позже. Когда группы будут готовы предложить свое решение, можно попросить лидера группы озвучить его и объяснить, почему оно было выбрано, а затем спросить студентов из других групп, согласны они с этим или нет. Последним этапом упражнения является обсуждение ошибок.

В качестве примеров считаем целесообразным привести использование дебатов и медиа-анализа, которые обладают определенной степенью универсальности и практичности, могут быть использованы как в больших, так и малых группах, на уровнях от Lower Intermediate до Advanced и во всевозможных учебных ситуациях.

Как правило, дебаты заставляют студентов думать о различных сторонах проблемы, использовать лексику по заданной теме, а также взаимодействовать друг с другом. Кроме того, дебаты разнообразны по спектру возможных тем и формату.

Так как существует четкая связь между навыками письма, чтения и устной речи, то мы полагаем, что перед обсуждением можно предложить студентам письменные задания, которые они выполнят перед участием в обсуждениях. В результате получают короткие тексты, не только содержащие словарный запас по теме и базовые грамматические знания, но и помогающие обучающимся справиться с возможными ограничениями: неуверенностью в своих языковых навыках, недостатком базовых знаний

и информации, отсутствием интереса или какого-либо мнения по теме. Письменные упражнения могут быть назначены в качестве домашнего задания. Большинство заданий и упражнений должны относиться к реальным ситуациям, событиям, людям, фактам.

На этапе проведения дебатов сначала студентам предлагается ознакомиться с темой и предполагаемыми альтернативами ее обсуждения. Затем предоставляется возможность исследовать тему и сформировать свое собственное мнение по данному вопросу. Из числа студентов необходимо сформировать пары или небольшие группы, в которых единомышленники могут поделиться своим мнением и получить информацию от других, подумать о потенциальных аргументах и ответах на них.

Дебаты могут принимать форму классической дискуссии с вступительными и заключительными аргументами с обеих сторон и ограничением времени для опровержений. В качестве альтернативы можно предложить высказывания представителей групп по заданной теме. На заключительном этапе студенты могут высказать свое мнение о том, какая сторона выступила наиболее убедительно. Этот шаг важен тем, что он помогает обучающимся понять, что такой тип мышления и процесса обсуждения может привести к реальным результатам и обеспечить некоторое ощущение завершенности темы.

Основными типами заданий, используемых в рамках дебатов, являются следующие:

- задания, в которых обозначена проблема и требующие совместного решения;
- на завершение истории; для этого необходимо попросить студентов совместно обсудить возможные выводы из необычных историй;
- «говорящие головоломки» — задания, для успешного решения которых требуется подсказка со стороны других учащихся;
- ролевые упражнения, связанные с важными темами;
- устные презентации;
- диаграммы и вопросники, требующие от студентов совместной работы по их заполнению;
- составление истории по фрагменту. В этом задании у каждого студента есть фрагмент сюжетной линии, и все студенты должны совместно составить текст.

Медиаанализ дает студентам возможность задуматься о таких важных проблемах, как предвзятость СМИ и цензура. Однако это не означает, что анализ средств массовой информации должен быть сосредоточен только на вопросах предвзятости и цензуры, поскольку его основная цель — повысить общую осведомленность студентов и побудить их задуматься о проблемах, которые влияют на их жизнь.

Форма СМИ и тема должны быть выбраны либо преподавателем, либо студентами в соответствии с потребностями.

Следует провести обсуждение содержания, чтобы дать обучающимся возможность найти ответы на вопросы, которые у них могут возникнуть. Как только обучающиеся освоятся с содержанием материала, преподаватель предлагает вопросы, призванные стимулировать критическое осмысление прочитанного. Вот некоторые возможные примеры: «Кто автор?»; «Почему они написали или сообщили об этом материале?»; «Считаете ли вы, что факты точны?»; «Почему или почему бы и нет?»; «Уделяет ли автор или репортер равное внимание всем сторонам вопроса?»; «Как эта статья заставляет вас чувствовать себя лично?»; «Как, по вашему мнению, отнеслись бы к этому другие (из других стран, культур, политических групп и т. д.)?»; «Видите ли вы примеры предвзятости либо в самом произведении, либо в выбранном языке?». Хорошим продолжением этого задания является просьба к студентам написать ответ, выражающий их мнение, либо автору, либо редактору статьи.

Заключение. Проблемные ситуации, несомненно, способствуют лучшему усвоению нового материала, активизируют речевую мыслительную деятельность, познавательные потребности обучающихся, их самостоятельную деятельность и развитие творческого потенциала и развитие речевых навыков. Ключом к успеху является усвоение преподавателем содержания и сути теории организации процесса проблемного формирования коммуникативной компетенции, овладение формами, методами и технологией проблемного обучения и систематическое творческое применение усвоенного на практике.

Список цитируемых источников

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя / Авторская версия. — М. : Моск. исследовательский центр подготовки специалистов. — 2004. — С. 13—14.
2. Безбородова, М. А. Мотивация в обучении английскому языку / М. А. Безбородова // Молодой ученый. — 2009. — № 8(8). — С. 156—160.
3. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.
4. Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии. — М. : Смысл, 2016. — 528 с.

UDC 004.8

T. V. Karachun

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
tatyana.karachun@inbox.ru*

DOES ARTIFICIAL INTELLIGENCE ENDEAVOR TO REPLACE HUMAN ACTIVITY IN AN EDUCATIONAL CONTEXT?

New algorithm technologies are permeating every aspect of daily life facilitating utility services, as well as providing more advanced security systems. While it is true that Artificial Intelligence (AI) can offer great opportunities, at the same time it is a priority not to underestimate the profound changes that will affect society as a whole and the concerns resulting from them. Within the world of education there is still no widespread application of these techniques: an endeavour should be made to exploit the potential of machine learning techniques to facilitate teachers in analysing the learners' problem-solving process.

Key words: artificial intelligence; education; online interaction; fields of application; future.

Т. В. Карачун

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, tatyana.karachun@inbox.ru*

СТРЕМИТСЯ ЛИ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ЗАМЕНИТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ?

Новые разновидности алгоритмов проникают во все аспекты повседневной жизни, облегчая пользование услугами, а также обеспечивая более совершенные системы безопасности. Искусственный интеллект (ИИ) открывает большие возможности, но в то же время нельзя недооценивать значительные изменения, которые затронут общество в целом и связанные с ними проблемы. В сфере образования до сих пор нет широкого применения этих технологий: необходимо попытаться использовать потенциал методов машинного обучения, чтобы помочь учителям в анализе процесса решения проблем учащимися.

Ключевые слова: искусственный интеллект; образование; онлайн-взаимодействие; сферы применения; будущее.

Introduction. We live in a world increasingly connected and permeated by digital technologies and devices. As Luciano Floridi [1, p. 17] pointed out, it is pointless even to ask ourselves whether we are online (connected) or offline (disconnected), since the pervasiveness achieved by devices allows us to live onlife: the digital is part of our daily experience, as it can no longer be distinguished or separated from the reality we perceive and interact with.

Within this onlife, Artificial Intelligence (or Artificial Intelligence, frequently abbreviated to AI) is assuming a predominant role, underpinning so many technological platforms that enable the most diverse activities. Consider, for instance, Amazon.com, a very famous e-commerce website that “studies” our habits and our online purchases in order to propose the “Recommended for you” section, containing products of potential interest to us. Meanwhile, Facebook is one of the most established social networks used all over the world: its feed (i. e. the bulletin noticeboard featuring posts and news) is constantly modified on the basis of our interactions, i.e. our likes comments and views. In addition, the major search engine, Google, enables us to find information of interest in the boundless world of the, customises the marketing messages and advertisements that are displayed during navigation on the basis of our tastes tastes, experiences, and knowledge extrapolated in the course of using all the tools of the Google family.

The “intelligent” behaviour displayed by the above-mentioned platforms are obtained thanks to artificial intelligence algorithms. But what is meant by AI and how can it be defined in more rigorous terms? John McCarthy, one of the founding fathers of AI proposed this definition: “[Artificial Intelligence] is the science and engineering of creating intelligent machines, in particular intelligent computer programmes. AI refers to activities such as employing computers to understand human intelligence, but AI should not be confined to methods that are biologically observable” [2].

Therefore, one of the main purposes of AI is to understand human intelligence, i.e. that ability to reason, plan, solve problems learn quickly and learn from experience [3, p. 13—23].

To realise this understanding and to enable AI to interact with human intelligence an attempt was made to design solutions that would allow algorithms to learn from large data sets (to be considered as ‘experience’ in computer science). Dehaene suggests that “Learning (and thus learning), means capturing with thought: to retain a portion of reality, a model of the structure of the world. <...> Through learning, the raw data that strike upon our senses become abstract ideas, sophisticated and generalized enough to be exploited in new situations. situations” [4].

What Dehaene proposed for people represents the dream for AI projects: within this field it is common to find references to machine learning. This expression denotes the set of statistical techniques that improve automatically through experience.

Imagine, for instance, that you want to train a computer to recognize independently the presence of a cat within a photo. One could achieve this by exploiting machine learning techniques with supervised approach, i. e. selecting a large number of photos containing cats (which are associated with the label “cat”). At the same time a large quantity of images in which no cats are present and (associated with the label “no cat”) shown. By feeding these two classes to a machine learning algorithm, an optimised model can be arrived which will have automatically recognised the patterns (i.e. recurrent patterns) present in the images of both classes, thereby being able to make predictions in the event that a new photo (not used in the training phase) is provided as input to the model. It is worth emphasizing a distinction between machine learning techniques implemented by electronic computers and

the learning process that occurs when a child learns to recognise a cat: AI algorithms need several hundred thousand photos in order to be properly trained, whereas after just a few encounters with a cat, the child will be able to recognise the animal in new life situations.

In these few lines we have summarised the three fundamental steps in AI: preparation of the data, choice and training of the machine learning model, prediction and verification of the correctness of the algorithm.

The spread of AI and machine learning have proceeded extremely fast, and have contaminated so many areas of human life: education is no exception.

Main part. The international scientific literature highlights AI in education as a particularly emerging field within educational technology [5]. For over thirty years, in fact, AI in education (AIEd-Artificial Intelligence in Education) has been the subject of a wide debate that is increasingly characterised by an extended interdisciplinarity: education, psychology, neuroscience, linguistics, sociology and anthropology. The specific objective is to promote the development of adaptive learning environments and other flexible, inclusive AIEd tools. AIEd tools that are flexible, inclusive, personalised, engaging and effective, exploring potential pedagogical opportunities [6]. In particular, AI, integrated into learning activities for continuous analysis of student outcomes, it can provide just-in-time feedback and assessments, as well as predict the likelihood of a student failing an assignment or dropping out a course [7]. In this regard, one must first distinguish four main areas of AI: Machine Learning (ML); Deep Learning (DL); Natural Language Processing (NLP); and Computer Vision (CV).

Within the framework of ML, DL is a field of research that is based on the creation of models of learning on multiple levels, with particular reference to the learning of verbal and visual data that are not provided by humans, but are learnt through the use of algorithms of statistical calculation with the aim of understanding how the human brain works.

Learning takes the form of a pyramid: the highest concepts are learnt from the lowest levels. An example is the facial recognition system in which the data made up of pixels allow the edges of a face, individual physiognomic features and individual physiognomic features and finally the image of the face [8]. Indeed, the DL “allows computational models composed of multiple layers over processing to

learn representations of data with multiple levels of abstraction” [9, p. 436—444]. The DL has made important advances in a number of complex tasks, including speech and visual and so-called full knowledge games such as chess and StarCraft [10]. The research areas in which it has the greatest application lie in Natural Language Processing (NLP) and Computer Vision (CV).

Referring to this specific field of research, in the educational field are the Intelligent Tutoring Systems (ITS), used to simulate one-to-one personal tutoring. The ITS contains representations of the learner’s knowledge, a model of domain model that describes the knowledge to be learned and a pedagogical model that guides the student towards the learning objectives. Thus, the ITS can make decisions on the learning path of an individual learner and the content to be select, provide cognitive support and engage the student in dialogue. Furthermore, the ITS, can also contribute to collaborative learning by supporting the formation of adaptive groups based on learner models, facilitating online interaction.

The field of NLP is based on the development of algorithms that empower computers to analyse and understand the contents of natural language, whether written or spoken. Hence, NLP focuses on the understanding of language [11] in relation to its meaning (semantic analysis), the grammar and structuring of sentences and words (syntactic analysis), the extraction of opinions from texts (textual analysis) and the context of use.

New approaches to NLP range from statistical analyses that collect and process written texts by tracing lexical patterns, to the analysis of reflective writing (sentiment analysis) to identify tone of voice and mood, to speech recognition or conversational interfaces such as chatbots or voice assistants that simulate human behaviour through communicative interaction with the user. Personal voice assistants aim to relate to the user in a colloquial manner by simulating a conversation on digital channels (such as websites or mobile applications) through a wide range of interfaces (voice, chat, IoT, etc.). Examples are Apple’s Siri or Microsoft’s Cortana, which make it possible to analyse the habits and user behavior [12].

In educational contexts, NLP methods have been explored to facilitate students’ access to content of online lessons by students, to create courses through the automated generation of e-learning content,

to extract information and assess the quality of sources with an improved comprehension of web resource content web, to facilitate the exploratory process of investigating similarities and differences between texts, to interact in a personalised way through chatbots with positive effects on students in terms of communication, negotiation, interest, motivation and learning [13, p. 179—192].

CV is a field of research aimed at understanding how computers can reproduce processes and functions of the human visual apparatus. Specifically, computers, through DL models, are trained to interpret and understand the visual world. Among the main CV applications:

- remote sensing to detect and classify conditions;
- optical character recognition that converts any type of text into an image;
- the restoration of works of art by analysing surfaces both geometrically and in terms of materials;
- visual serving based on the control of robot movement through the information released by visual sensors;
- the movement tracking and diagnostic analysis in telemedicine;
- the indexing of image databases;
- object or person recognition.

Specifically, in recognition, images are processed through an algorithm that analyses them to recognise according to certain patterns. In this sense, robotics poses as a field closely related to computer vision (robot vision). They are particularly significant in the educational field on computer vision techniques to be incorporated into social robots. Some robots can in fact interact with humans via audio and visual tracking technologies. An example of this is the NAO Robot, which has a high sensory capacity and cameras capable of capturing the images to be processed.

Conclusion. It is important to emphasise two aspects that should always be kept in mind to plan the introduction of Artificial Intelligence in the educational process:

- the centrality of the student in the learning process, to be realized through project-based learning approaches and the construction of AI-enhanced applications. Nevertheless, this centrality has to be taken into account in the design of AI tools that will improve the educational processes, enabling the learner to visualise and reflect on the analyses performed by these systems;

– the importance of the training of teachers, who should not be replaced by technology and algorithms, but who will be able to use powerful tools for analysing student activities, and will be able to save time and energy precisely thanks to these devices enhanced by AI so that they can devote themselves to the relationship with their pupils, a fundamental starting point for effective education and deep learning.

In a nutshell, AI can bring benefits to the educational world only if it succeeds in implementing a necessary collaboration between professionals from the worlds of Technology, Psychology, Pedagogy, Philosophy and Education: a necessary starting point for the design of truly effective and centered AI solutions and focused on the needs of students and teachers. This type of interdisciplinary approach will certainly require significant investment and a lot of work, but given the first promising results it would be inappropriate to forego the advantages that AI could bring in the world of education.

References

1. *Luciano, F.* The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era / F. Luciano. — Berlin : Springer Nature, 2015. — P. 17—22.
2. *Mccharty, J.* What is artificial intelligence? [Electronic resource] / J. Mccharty. — Mode of access: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>. — Date of access: 12.10.2022.
3. *Gottfredson, L. S.* Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography, in *Intelligence* / L. S. Gottfredson. — 1997. — № 24. — P. 13—23.
4. *Dehaene, St.* How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine for Now / St. Dehaene. — London : Penguin, 2020. — 352 p.
5. *Baker, T.* Education rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges [Electronic resource] / T. Baker, L. Smith. — Mode of access: <https://www.nesta.org.uk/report/educationrebooted/>. — Date of access: 25.09.2022
6. *Educause.* Horizon report: 2019 higher education edition [Electronic resource]. — Mode of access: <https://library.educause.edu/-media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf>. — Date of access: 20.10.2022.
7. *Bahadır, E.* Using neural network and logistic regression analysis to predict prospective mathematics teachers' academic success upon entering graduate education / E. Bahadır. — *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2016. — P. 943—964.
8. *Zhang, L.* Deep learning for sentiment analysis: A survey [Electronic resource] / L. Zhang, S. Wang, B. Liu // *WILEs data mining and knowledge discovery*. — Mode of access: <https://doi.org/10.1002/widm.1253/>. — Date of access: 25.09.2022.

9. *LeCun, Y.* Deep learning. Nature [Electronic resource] / Y. LeCun, Y. Bengio, G. Hinton. — Mode of access: <https://doi.org/10.1038/nature14539/> . — Date of access: 10.09.2022.

10. *Batmaz, Z.* A review on deep learning for recommender systems: challenges and remedies [Electronic resource] / Z. Batmaz, A. Yurekli, A. Bilge, C. Kaleli // Artificial Intelligence Review. — Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s10462-018-9654-y/> . — Date of access: 10.09.2022.

11. *Boden, M. A.* Artificial intelligence: A very short introduction / M. A. Boden. — Oxford, UK : Oxford University Press, 2018. — 192 p.

12. *Diesbach, P. L.* Embodied agents on a website: Modelling an attitudinal route of influence / P. L. Diesbach, D. F. Midgley. — Berlin, Heidelberg : Springer, 2007. — P. 223—230.

13. *Kerlyl, A.* Bringing chatbots into education: Towards natural language negotiation of open learner models / A. Kerlyl, P. Hall, S. Bull // Innovative Techniques and Applications of Artificial Intelligence. — London, UK : Springer, 2006. — P. 179—192.

UDC 378.147

N. S. Moyseyonok

*Belarusian State University, Minsk, the Republic of Belarus,
n-moyseyonok@yandex.by*

PLATFORMS FOR ORGANIZING DISTANCE LEARNING

The concept of distance learning, its advantages over contact learning are considered. Various educational platforms are used to organize distance learning. In this article, we will look at the main platforms for distance learning, such as Moodle, Webinar.ru, Blackboard, Skype and Claroline LMS.

Key words: distance learning; platforms for distance learning; components of distance learning.

Н. С. Мойсёнок
*Белорусский государственный университет,
Минск, Республика Беларусь, n-moiseynok@yandex.by*

ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается понятие дистанционного обучения и его преимущества перед контактными обучением. Для организации дистанционного обучения используются различные образовательные платформы. В данной работе мы рассмотрим основные платформы для дистанционного обучения, такие как Moodle, Webinar.ru, Blackboard, Skype, Claroline LMS.

Ключевые слова: дистанционное обучение; платформы для дистанционного обучения; компоненты дистанционного обучения.

Introduction. Deep structural changes at the present stage of the development of civilization actualize the need to transform the education system, require a scientifically based modernization of the education paradigm, taking into account its various forms. The decisive factors in this case are knowledge, experience and value preferences of a person. The 21st century is the development of the information society, the flourishing of technological culture, the presumption of respect for the world around us, the cultural heritage of mankind and man himself. Undoubtedly, the modern period of human development should be accompanied by fundamentally new educational systems that are adequate to the challenges of the time of the learning model, a modernized philosophy of education and an education paradigm that meets the requirements of the time.

Main part. The nature of the information age and communication are changing rapidly. Technologies that were previously considered advanced are becoming commonplace and new technologies are still being developed. The nature of this trend is evident in the multitude of definitions of distance learning. Distance learning defines as the “linking of a teacher and students in several geographic locations via technology that allows interaction” [1, p. 1170]; is a technologically proven sequence of providing the student with fixed volumes of structured meaningful learning material, which ensures the implementation and evaluation of the stages of the student’s cognitive activity in accordance with the content of the tasks of the functional component of the educational process [2].

Clearly, these definitions have some common ground and some differences. Most definitions of distance learning include three basic components: (1) open learning, (2) computer learning and (3) active communication between the teacher and students using modern technologies.

Distance learning involves self-organization of the student. Having received a plan, the students determine how they will study. In a convenient mode, the student works in the library, laboratory, receives advice from mentors. Computer training involves both the use of appropriate training programs and the organization of communication between the student and the teacher using e-mail, teleconferences, etc. [2].

Distance learning has some advantages over contact learning. Its main advantages can be summarized as follows: the individualization — personal communication between the teacher and the student and assessment of his independent work is possible; mobility — the physical presence of the student is not required; availability — reduction of current costs and the cost of educational services [1, p. 1170].

Modern distance learning technologies allow students to listen to lectures online and offline; to take part in a seminar on the topic in real time; to get access online to educational and methodological materials; to hear and see the teacher, receive educational video materials; to perform using both virtual and real physical installations; to present practical work to the teacher for verification.

To organize distance learning in a university, it is necessary to choose a platform on the basis of which the educational process will be organized. The platform is a complex of software and hardware that allows you to meet all the needs of the educational process.

The most important criteria for selecting a platform for distance learning are installation on any hardware and software platform; system security; simple, intuitive web interface; the functions used to organize e-learning using distance learning technologies — the development and editing of courses, a set of course elements; course modularity; integration of external modules to expand functionality; availability of forms of communication; possibility of organizing a score-rating system; using the system in blended learning [3, p. 434].

Let's take a closer look at some platforms for distance learning.

Moodle is a modular object-oriented dynamic learning environment — a freely distributed learning management system. It focuses on the organization of interaction between the teacher and students. It is suitable for organizing distance courses and for supporting face-to-face learning.

The system allows you to create a huge number of educational elements and resources. A course in the Moodle system looks like a structure of elements that differ in their form and purpose. In addition to standard learning elements, such as lectures, assignments and tests, the Moodle system uses a glossary, wikis, blogs, forums, and workshops that help diversify the learning process. On the forum, you can hold discussions in groups, evaluate messages, attach files of any format to them. In private messages and comments — discuss a specific problem with the teacher personally [1, p. 1172].

At the same time, Moodle has a significant drawback: the system does not provide for study groups, which makes it very difficult to differentiate. Groups in Moodle do not exist to manage access right to courses, but to separate groups of students in one course. So that some listeners do not see the activity of others. Groups are created within a course and cannot be transferred to others.

In addition, student grades can only be operated within the course. It is not possible to draw up a summary sheet, for example, for all disciplines of the semester, and the very concept of a semester is absent in the basic version of the system [2].

The Webinar.ru platform has a number of advantages that are convenient for practical use. Firstly, in the process of using the platform, no software installation is required on the personal computer. Secondly, the developer offers not just a solution, but a service. Thirdly, the interface itself is simple and friendly, which allows you to quickly master it even for users who do not have experience with such systems.

Webinar.ru was originally developed specifically for conducting webinars. This concept can be defined and evaluated as an event where one or more speakers can give presentations, trainings and meetings for a group from a few participants to thousands of participants. The platform allows for video conferences, demonstrations of presentations, videos, documents (Word,

Excel, etc.), screen demonstration, online surveys, etc. When demonstrating documents and presentations, it is possible to use an interactive whiteboard that allows you to focus listeners on important details. Webinar.ru also provides the opportunity to record a webinar in order to invite those who could not participate directly to watch it, or to re-listen to the material [3, p. 436].

The Skype platform differs from others in that it was originally intended for audio and video communication of subscribers and is not intended for organizing the educational process. Nevertheless, an addition to the program appeared relatively recently in the form of a virtual class for organizing the learning process and holding webinars, but its use still causes certain difficulties. The positive quality of using the Skype platform is a confident and stable connection that allows you to simultaneously transmit a video image and an audio signal. Skype allows us to share the desktop of your computer. To expand the capabilities of Skype, teachers can use the free Mikogo solution, which, among other things, supports screen sharing, whiteboard, remote computer control, and screencast recording [2].

The Blackboard platform is distinguished by its advanced functionality. The electronic course contains the following types of educational activities and their organizational forms: participation in interactive classes; viewing recordings of classes held in the form of webinars; independent study of interactive electronic educational materials; independent control with tests; individual and group control interviews in the form of webinars; independent performance of individual practical tasks using a modeling program; virtual laboratory work; consultations with teachers and communication with other students, in asynchronous (forums, e-mail) and synchronous interaction (webinars); study of additional electronic and printed educational materials [1, p. 1176].

A webinar on the Blackboard collaborate platform allows you to broadcast an image of a laboratory layout, communicate with the listener (s) and teacher (operator) through an audio and text forum, broadcast and manage layout settings through a computer to which the layout is connected. In addition, the teacher has the opportunity to ask the listener (s) prepared test questions, send and receive files.

A special advantage of the Blackboard Collaborate platform is that when preparing for a webinar, a teacher can create a lesson plan using a special application [4, p. 94].

Claroline LMS is an e-Learning and e-Working platform that allows teachers to create effective online courses and manage learning and collaborative activities based on web technologies.

When developing this platform, the wishes of teachers were taken into account, the main task during the creation was ease of use and independence from the pedagogical setting. As a result, we got a convenient tool that allows you to create various courses and manage the learning process and other actions of students, monitor their progress, just what most of the teachers participating in the project required. Claroline LMS allows you to create and administer courses online. Each course contains a number of tools that allow the teacher to: specify the course description, publish documents in any format (text, PDF, HTML, video), administer public and private forums, group students, prepare online exercises for students, view statistics user activity, use wiki technology for collaborative writing of documents, and much more [4, p. 95].

Conclusion. The analysis showed that at present there are various software and hardware tools that make it possible to successfully implement interactive classes within the framework of distance learning. Thus, conducting distance learning using e-learning technology is associated with a number of advantages and disadvantages from the point of view of the student and the teacher. Most of the difficulties in such learning are related to motivation, coordination and control. With the right methodological approach, these classes can be held at a level as close as possible to the classroom. The choice of platform depends on the specific requirements to the educational process, and may also be determined by the characteristics of telecommunication channels and the client platforms used by computer equipment.

References

1. *Benta, D.* E-learning Platforms in Higher Education. Case Study / D. Benta, G. Bologna, I. Dzitac // *Procedia Computer Science*. — 2014. — Vol. 31. — P. 1170—1176.
2. *Положенцева, И. В.* Современные педагогические технологии в системе российского дистанционного образования [Электронный ресурс] / И. В. Положенцева // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — Т. 4. — № 5. — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/64PDMN516.pdf>. — Дата доступа: 17.09.2022.

3. Батаев, А. В. Обзор рынка систем дистанционного обучения в России и мире / А. В. Батаев // Молодой ученый. — 2015. — № 17. — С. 433—436.

4. Шукшина, Л. В. Особенности обучения и мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия / Л. В. Шукшина, К. Г. Фролова // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 2. — С. 91—96.

UDC 37.013.2

T. S. Piatakova

*Baranavichy State University, Baranavichy, Republic of Belarus,
tetiana.piatakova@gmail.com*

PLURILINGUAL COMPETENCE OF A TEACHER-RESEARCHER IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article is devoted to the accentuation of the role of a school teacher and a teacher of a higher educational institution in the implementation of the research component of his professional activity due to modern trends in reforming of the education system. The teacher-researcher is seen as a facilitator of the educational process. Particular attention is paid to the development of plurilingual competence in the structure of the professional competence of a teacher-researcher.

Key words: terminological culture; teacher-researcher; plurilingual competence.

Т. С. Пятакова

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

ПЛУРИЛИНГВАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Статья посвящена акцентуализации роли школьного учителя и преподавателя учреждения высшего образования в реализации научно-исследовательской составляющей его профессиональной деятельности, которая обусловлена современными тенденциями реформирования системы образования. Учитель-исследователь рассматривается как фасилитатор образовательного процесса. Особое внимание уделяется развитию плюрилингвальной компетенции в структуре профессиональной компетентности учителя-исследователя.

Ключевые слова: терминологическая культура; учитель-исследователь; плюрилингвальная компетентность.

Introduction. At the present stage of the development of pedagogical science, the need for a linguistic representation of a particular concept that contributes to the effective functioning of the language in a certain subject area of scientific knowledge emphasizes the importance of developing a terminological culture and increasing the professional communicative competence of specialists in various fields of knowledge.

Teachers and teacher trainers are at the heart of education and they express the need to develop their competences for teaching students with special needs, use of digital technologies, and teaching in multilingual and multicultural classrooms. Moreover, modern idea of higher education institutions is seen as the unity of education and research, innovation and service to society. Definitely, collaboration between education institutions promote joint international research and innovation projects lifting quality in education worldwide. Every teacher is being challenged by necessity to play an active role in facilitating and developing that “knowledge square” mentioned above and the Belarusian teachers are not exception.

One of the prominent Belarusian scholars I. V. Piniuta on describing the Belarusian policy in language education specifies: “There are plenty of studies in Belarus aimed to master university students’ research skills, e.g., through project work aimed to explore the reasons and symptoms of culture shock experienced in the target culture” [1, p. 122]. It proves the necessity of the plurilingual competence development of subject teachers as well as EFL teachers and professional teacher training curricula has to consider metalinguistic awareness as fundamental and helpful to the development of plurilingual competence.

Main part. Conceptual approaches to the development of the education system of the Republic of Belarus for 2020 and a perspective up to 2030 (alongside “The Concept of pedagogical education development for 2015—2020”) contain the main tasks as following:

- the transition to modular educational programmes in the training of teachers and the introduction of online learning;

– the development of mechanisms for improving the professional competence of teachers and instructors based on WorldSkills International standards and internships abroad [2]. To meet these requirements teachers are to reorganise their professional development towards enhancement of the research component and becoming teachers-researchers.

Teacher research as educational phenomenon has been studied for almost 30 years and among the investigators we can mention A. V. Barannikov, Ch. Helot, B. Henderson, J. E. McLean, D. R. Meier, I. V. Piniuta, V. A. Slastenin, E. T. Stringer, A. J. Stremmel and others. They describe teacher research as intentional process and systematic inquiry aimed at gaining insights into teaching and learning, in order to become more reflective practitioners, whose performance effects changes in the classroom and improves children lives. McLean identifies major components of teacher research as:

- conceptualization, in which teachers identify a significant problem or interest and determine relevant research questions;
- implementation, in which teachers collect and analyse data;
- interpretation, in which teachers examine findings for meaning and take appropriate actions [3].

Student-centred approach determines children to be at the forefront of teacher research and as Henderson emphasised they are not only the subjects of teacher research but participants and even co-researchers. “In this way teacher research is participatory, inclusive of differences, and democratic in nature” [4, p. 94]. As the main objective of plurilinguistic approach is to awaken students’ language awareness we consider teachers as advocates of change coming from expertise of their both theoretical and practical teaching performance: “The aim was to develop in students the capacity to reflect about how languages function consequently preparing them to live and work in a world that is multilingual, multicultural and globalized” [4, p. 94].

Educational reforms have to begin in the classroom of a local school and then shape the national strategy due to the needs of schoolchildren and their parents, other stakeholders at any level. Henderson, Meier, Zeichner stressed on many forms of teacher research which takes and serves a range of purposes, but it has to be conducted “by teachers, individually or collaboratively, with the

primary aim of understanding teaching and learning in context and from the perspectives of those who live and interact daily in the classroom” [5]. These studies thus provide *unique insider* perspectives on meaningful issues in early care and education settings. It might help to bring more autonomy to schools while manifesting diversity, inclusiveness and creativity of teaching profession.

Promoting teacher research we come across the problem of initial definition for “a teacher-researcher” because there are no distinguishing differences between “research teaching fellow”, “high-research teacher”, “research instructor” and “trainee researcher” in the Russian and Belarusian studies, on-line dictionaries. Some investigators identify teachers-researchers as *university* teachers who have to investigate their area of expertise, analysing critically and systematically the practical activity, work to help students absorb their scientific knowledge and guide their education. Such teachers-researchers have sound knowledge in their field of scientific interest; have a solid basis with respect to training-learning processes and methodologies; use their knowledge to create connections, extend and present alternatives. Also teachers-researchers are flexible, open to new ideas to extend the theory and practice. They write articles, publications and books on their teaching experience and take part in encounters and seminars to improve and validate their approaches. They know how to communicate their way of thinking, promoting different approaches that improve the understanding of proposals [5]. On the contrary, American scholars promote a great role of school teacher research and to be more precise try to describe the peculiarities of a *school* teacher-researcher:

1. A teacher-researcher uses methods and strategies to document the research process, identifies assumptions, collects and analyzes both qualitative and quantitative data, and articulates theories, findings, and implications.
2. A teacher-researcher formulates theories in relation to their analysis. In these ways, a teacher-researcher systematically seeks to establish an accurate and full picture of a teaching and learning context that will lead to deeper understanding of that context.
3. A teacher-researcher chooses research questions that matter to them. Because they determine their own questions and the course of their research journey based on their own learning needs, their research is responsive to those needs [6].

The inquiry conducted by school teachers-researchers is unique by its nature because teachers may set out in one direction in their research, but their growing understanding of their teaching and their students' learning may lead them to change directions. As their research leads to improved understanding they may revise their plans for the data they collect, the methods they use, and the types of data analysis they conduct. While they cannot predict their research discoveries, they approach each step of the research process with the intention of finding out more about their teaching and their students' learning. Hairon Salleh describes the advantage of school teacher research is "that it brings teacher learning and teaching really close together" [7].

This process might be seen mesmerizing and meaningful, creative and challenging, full of methodological discoveries and scientific issues. It affects directly the status of a school or university as centers for research and innovations therefore increasing their reputation and competitiveness.

As we see the notion of communicative competence was developed within a context where the learner is not explicitly taken into account as a plurilingual subject but the teacher-researcher might foresee it. Besides, the authors of plurilingual and pluricultural approach also point out that communicative competence is also different from plurilingual competence whose function depends on the linguistic and cultural elements stored within the plurilinguistic repertoire, meaning language and its cultural dimension and related social knowledge should be part of the conceptualization of language, language use and language learning.

Coste, Moore and Zarate defined *plurilingual competence* as following: "a competence which refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw. Thus the notion of *plurilingual competence* means that teachers-researchers have resources they can deploy to deal with linguistic and cultural diversity as well as otherness when they wish to communicate in

exolingual contexts, to adapt to a multicultural community or engage in an intercultural-interpersonal-relationship within teaching and research [8].

Plurilingual competence considered to be a “two-way competence”, which means that it not only enables an individual to communicate and to relate to others, but it also enables the individual to become more aware of the linguistic and cultural differences between others and him/her and to learn from the input he/she receives.

Conclusion. For any teacher-researcher there is a clear acknowledgement of languages spoken at home and different from those learnt at school. They are not only resource for inquiry of the methods and instructions, and technologies of teaching school languages but also investigation of students’ own space through socio-cognitive approach to language teaching. In response to teachers-researchers’ addressing to plurilingual approach in terms of their scientific performance: conferences and workshops, webinars activities and poster participation built up the multilinguistic awareness of multidisciplinary terms which gains more weight in their professional dossier.

The study of the specific pedagogical and linguistic terminology system can be considered as a condition for expanding the professional thesaurus of a teacher-researcher in the process of innovative, scientific and pedagogical activities. A professional thesaurus, in turn, is an important component in the process of forming the professional competence of a specialist, performing a number of functions. In addition to the communicative and cognitive function, it contributes to the most complete and conscious development of professionally significant information, and also updates the professionally relevant experience already available to a teacher-researcher.

References

1. Пинюта, И. В. Учебно-исследовательский проект как способ обеспечения вовлеченности студентов в образовательный процесс / И. В. Пинюта, В. А. Антонович, А. Ю. Матяш // Проблемы и перспективы современной гуманитаристики: педагогика, методика преподавания, филология : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции, Андижан, 7 дек. 2020 г.

/ Андижан. гос ун-т; редкол.: Д. А. Нурманова [и др.]. — Новосибирск : Академиздат, 2020. — С. 122—127.

2. Continuing Professional Development for Vocational Teachers and Principals in Belarus-2018: culture, teaching practices, professional duties, working conditions, beliefs and professionalisation [Electronic resource]. — Mode of access: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-10/belarus_cpd_survey_2018.pdf . — Date of access: 12.10.2022.

3. *Stremmel, A. J.* The value of teacher research: nurturing professional and personal growth through inquiry [Electronic resource] / A. J. Stremmel // *Voices of Practitioners*. — Vol. 2. — № 3. — Mode of access: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/Value%20of%20Teacher%20Research.pdf> . — Date of access: 22.10.2022.

4. *Stacey, S.* Inquiry-based early learning environments. Creating, supporting, collaborating / S. Stacey. — Redleaf Press, 2018. — 166 p.

5. *Henderson, B.* Nature of teacher research [Electronic resource] / B. Henderson, D. R. Meier, G. Perry A. J. Stremmel // *Voices of Practitioners*. — 2012. — Mode of access: <https://studylib.net/doc/25855820/nature-of-teacher-research> . — Date of access: 23.10.2022.

6. *Marzano, R. J.* Teacher as Researcher [Electronic resource] / D. Parsley, D. J. Gagnon, J. S. Norford. — Mode of access: <https://www.marzanoresearch.com/teacher-as-researcher-whitepaper/> . — Дата доступа: 23.10.2022.

7. *Salleh, H.* Why should teachers do research? [Electronic resource] / H. Salleh. — Mode of access: <https://singteach.nie.edu.sg/2014/01/08/issue46-bigidea/> . — Date of access: 23.10.2022.

8. *Coste, D.* Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching [Electronic resource] / D. Coste, D. Moore, G. Zarate // Language Policy Division. — Strasbourg. — 2009. — Mode of access: <https://rm.coe.int/168069d29b> . — Date of access: 20.10.2022.

UDC 372.881.111.1

I. I. Roubel

Priluki Secondary School, Atolino, the Republic of Belarus, irynaroubel@gmail.com

MEDIA LITERACY SKILLS DEVELOPMENT IN EFL CLASSROOMS

The article touches upon the issue of media literacy skills development in the context of education and society digitalization. The author describes the reasons and the ways media literacy skills may be incorporated into teaching practice at different

levels. The author also draws the reader's attention to the main activities which contribute to acquiring media literacy skills.

Key words: media education; media literacy; information literacy; media sources; language skills.

И. И. Ровбель

*Государственное учреждение образования «Прилуцкая средняя школа»,
Атолино, Республика Беларусь, irynaroubel@gmail.com*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена вопросам развития медийной и информационной грамотности в условиях информатизации образования и общества в целом. Автор описывает способы внедрения элементов медийной и информационной культуры в процессе обучения английскому языку на различных уровнях; приводит примеры конкретных упражнений, направленных на развитие соответствующих навыков, дает рекомендации по их использованию.

Ключевые слова: медиаобразование; медийная грамотность; информационная грамотность; медиаисточники; языковые навыки.

Introduction. Nowadays teenagers are exposed to a large quantity of media every day: TV, radio, magazines, text messages, memes, social media, computer games, advertising, etc. but the problem is their inability to understand and evaluate various types of media and their implicit and explicit meanings (media literacy skills). These skills are essential in the digital age. Different types of media influence our choices (products, education, careers) and as a result influence our lives. Teaching teenagers to be sensible media consumers will help them to think critically and make decisions having all kind of alternatives in mind. Unfortunately, students are not taught media literacy skills at schools and universities; this topic is not included in the curriculum in Belarus. What is more, there are not enough resources and courses on the topic available in the Russian language.

Main part. One of the ways to solve this problem is incorporating the elements of media literacy while teaching English. Many EFL teachers rely on media sources (newspapers, magazines, advertisements, Internet sites, film and TV) as up-to-date sources of authentic communication. Bringing media sources such as web-

articles, newspaper articles, TV commercials and other authentic materials into the classroom can be used to develop the language skills. Adding this type of content can also become a motivational push to engage students into active learning. Thus, using media messages while teaching the language may develop students' language skills as well as develop their media literacy skills.

According to the National Association for Media Literacy Education "Media literacy is the ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of communication" [1]. Media literacy builds upon traditional literacy and offers new forms of reading and writing. It empowers people to be critical thinkers and makers, effective communicators, and active citizens.

There are several reasons for educators to include this topic in teaching and learning goals:

- teaches to think critically;
- cultivates other 21st century skills;
- helps to become a smart media consumer;
- helps to become a responsible media creator and distributor;
- enhances personal development;
- increases students' motivation and engagement level;
- helps students understand how media constructs reality;
- exposes students to real-life English.

Most educators usually teach with and through media but not about media. Educators bring media into the classroom, their students do research online, create presentations, read the articles or listen to podcasts but still educators do not see these materials as a way to develop other skills, i.e. media literacy skills. It is quite common because we think of literacy in the language learning context (reading, writing, listening, and speaking skills) and do not pay much attention to media literacy as we do not see it as something equally important. But if we look at the literacy from the perspective of our students, the connection between language learning and media literacy becomes clearer. A successful language learner is not defined only by his linguistic knowledge but also by his ability to understand messages about social interaction, rules of behaviour and other meanings media messages may convey.

There are a number of ways to incorporate elements of media literacy into language teaching. In the next few paragraphs we are going to look closer at them.

One of the strategies which can be used is an E.S.C.A.P.E. strategy (Figure 1). This acronym helps students remember six key concepts for evaluating information: evidence, source, context, audience purpose, execution [2]. Students may test this strategy to debunk fake news or any other piece of news they come across. What is more, this strategy may be used at different levels and be a part of any topic an educator is teaching at the moment: e.g. while teaching about the world or nature, you can ask your student to evaluate the information about the Pacific Northwest tree octopus which is actually a piece of fake news.

Elementary students should be taught

- the questions to evaluate age-appropriate websites: the more time students spend on high-quality websites, the more easily they will be able to identify other quality websites themselves.



129

Teenagers may discuss media bias and how the person who stands behind a media message influence its tone and meaning. Teachers together with students explore popular news sites and try to identify potential media bias. They can also come up with the negative effects of this and look for similar stories on the same topic on two different sites. In order to develop writing skills, students read a piece of information and are asked to create the narration presenting the opposite point of view. Thus, writing and critical thinking skills are developed at the same time.

While going through all these steps, students can create a list of credible sources and share it with peers to use in the future. Of course, this list should be questioned from time to time both by educators and by peers as sometimes the credibility level may decrease.

The most important piece of advice students should be given is the following: students should check multiple sources before drawing conclusions. Information coming from multiple sources is usually more reliable than something said or written by one source. You can prove the importance of it by giving the example about scientists: data is stronger if multiple researchers conducting the same experiment have the same findings.

3. *Show students how media influences our behavior.* The best way to understand the influence of media is to talk about media messages. Media messages may have both positive and negative influence on students' minds. Media may spread moral values and social norms which positively influence the community members. Negative effects include negative portrayal of certain groups, promoting illegal activities and others.

Ask your students to analyze the content they consume. For example, watch a commercial advertising an energy drink and ask students to answer the questions afterwards. *What are the main features of the commercial? What is its mood? How do the people feel? What does the commercial make you do? Does it mean that buying this energy drink will change your life for the better?* These questions will help students understand what meaning a media message conveys. This type of activity can also lead to critical analysis of all the advertisements they come across in their daily life.

One more example of an activity that will help reflect on the impact the media have is "*Breakfast with the Hero*" activity. The teacher asks students to name the person they would like to spend

10—15 minutes at breakfast. There are no limits: they can choose any person (real / historical / imaginary / a person from the past or future). The students write the name on a piece of paper and put them into the box. Almost all the names are usually the names of people students learned about from different types of media. Thus, students understand that media sources play a great role in their lives. Moreover, while taking part in this activity, students discuss the names in the box and try to identify who has written this or that name. Thus, they can improve their critical thinking skills as well as their language skills.

4. *Ask students to create media.* Educators should teach students to be responsible media creators. It does not mean that they will do it professionally in the future. They have already become media creators because they design and distribute information, at least on their social networks. Students should understand that they affect multiple people when they post updates or photos on Instagram. They should double-check what footprint they leave and whether their content is an example of visual material of value or visual junk.

For learning purposes, educators may ask students to create study content: for example, write a timeline of a series of events or design a mind map. The students will benefit twice: they have an opportunity to revise the material they have learned as well as practice their creative skills. Below you can find an example of a media product created by teenagers on the topic of effective communication (Figure 2).



Figure 2 — Effective Communication Leaflet

The tool your students may use to create the media is Canva. Canva is a free-to-use online graphical tool that combines design, photo editing, and layout to help teachers and students create their projects. Canva is great because it already has lots of templates such as leaflets, social media posts, comic strips, brochures, posters, and infographics. Students have a chance to work together and be assigned into teams. The products can be downloaded in different formats as well as shared with others.

More hands-on activities to use with the students of different levels as well as useful resources may be found through the QR-code provided below (Figure 3).



Figure 3 — QR code
“Activities and Useful
Resources”

Today it has become a common practice for teachers to use media resources to provide language input. Developing students’ media literacy through integrating these resources into the language classroom is a challenging and demanding task for language teachers due to a number of reasons. Educators must possess interdisciplinary knowledge and keep up with students and their interests. Both sides of the classroom should understand that media literacy is essential for successful cross-cultural communication. In addition, there is a gap between traditional teaching and communicative teaching in the digital world. Educators need to plan ahead what kind of meaningful and relevant activities they are going to include into a lesson plan so that it is well-balanced. They should be aware that students may face difficulties as their vocabulary, reading, writing, or communication skills may be different. Having some kind of scaffolding in this situation may support students and make their journey towards acquiring media literacy skills easier. Among other factors educators should consider while selecting the media sources and assignments for students are the following: age, maturity, appropriateness and relevance.

Conclusion. Media consumption is a part of students’ daily lives. Therefore, educators have to deal with it. Thus, using media in teaching a language should be expanded to teaching about media, not limited to teaching through and with media. Having media literacy skills gives students an opportunity to take control of what kind of information they get and become intelligent consumers of media.

Being exposed to various media sources brings people together and makes language development possible in the ways not thought of even a few years ago. It includes language learning, socialising, entertaining, research. Language learners are involved in a meaningful way when they understand how communication works in a foreign language, rather than only performing it. With incorporating of media literacy into English as a foreign language classroom, students develop language skills and acquire diverse strategies which help them discuss messages from different media outlets, express their personal opinions, and gather additional information to support their findings using the English language. The points mentioned above contribute to developing an active citizen who is interested, willing and able to access information, evaluate it, and make decisions in order to participate in civic and cultural life.

References

1. National Association for Media Literacy Education [Electronic resource]. — Mode of access: <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/html> . — Date of access: 22.10.2022.
2. NewseumED [Electronic resource]. — Mode of access: <https://newseumed.org/tools/lesson-plan/escape-junk-news/html> . — Date of access: 22.10.2022.

UDC 378

Y. V. Vanyuk

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
vanyuk19@mail.ru*

DEFINITION AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' METHODOLOGICAL LITERACY

The article deals with the study of methodological literacy of a foreign language teacher, as well as its structure. The structure of the content and educational components of literacy is considered. Various approaches to the definition of the concept of methodological literacy are discussed. This study touches upon the criteria for assessing the methodological literacy of future foreign language teachers.

Key words: methodological literacy; content literacy; educational literacy; assessment of literacy; structure of methodological literacy.

Ю. В. Ванюк

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, vanyuk19@mail.ru*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена изучению методической грамотности учителя иностранного языка, а также её структуры. Описана структура содержательного и образовательного компонентов грамотности, рассматриваются различные подходы к определению понятия методической грамотности. Данное исследование затрагивает критерии оценки методической грамотности будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: методическая грамотность; содержательная грамотность; образовательная грамотность; оценка грамотности; структура методической грамотности.

Introduction. In recent decades, the topic of methodological literacy of a preservice teacher has become relevant: increased attention to this issue is due to the rapid changes in education. The social order focuses on future teachers training and requires improvement of the quality of their education, which is associated with the introduction of educational standards of a new generation [1]. At the same time, there is a need for an objective evaluation and assessment of literacy.

The purpose of the work is to consider the nature and structure of preservice foreign language teachers' methodological literacy which comprises content and educational literacy, that is necessary for the scientific organization of its mastering and assessment.

Main part. One of the priority activities in the institution of higher language education is professional foreign language teacher training which contributes to the development of methodological literacy of students. Literacy manifests itself in psychological, theoretical, practical and personal readiness of the future foreign language teacher to solve pedagogical situations. In order to embrace a view of literacy that recognizes its dimensions, teacher education programs should help students scrutinize traditional views of literacy. Prospective teachers

should be encouraged to critique the autonomous model of literacy and consider the ways that literacy is bound to various considerations.

Now, literacy means that teachers have to put aside the notion that teaching reading and writing is the only English teacher's job [2]. Teachers have to be trained and ultimately use literacy strategies in their classrooms that will increase learning across the curriculum. Within the discipline "Methods of foreign language teaching", students acquire methodological knowledge of integrated and complex formation of lingvo-socio-cultural, linguistic and speech competencies, and methodological skills of fulfilling lingvo-socio-cultural objectives in the foreign language classroom and extracurricular work. In general, such training makes it possible to understand deeper the pedagogical process and develop professional qualities and positive attitudes.

In the Russian-language scientific discourse, the commonly used generic term is methodological literacy. V. A. Efimov understands methodological literacy as the ability of a future specialist to use information, independently establish causal relationships, extract new knowledge, as well as determine the goals and objectives of their activities on the basis of mutually conditioned phenomena and processes implemented within a single development measure [3, p. 34]. Meanwhile, E. V. Titova considers methodological literacy as the ability to design and implement pedagogical activity at different methodological levels [4]. Another view of the concept of professional pedagogical literacy presented by Mikhalevskaya includes knowledge, skills and qualities that a student acquires at a university, and then improves and develops, being a teacher [5, p. 138]. According to V. I. Viazgina methodological literacy of a teacher is the awareness of the mechanisms of information retention necessary in professional activity, possession of techniques, technologies and methods of teaching and upbringing and the ability to apply them in educational process and methodological work [6]. However, there are other interpretations in the works of foreign researchers. According to R. D. Robinson, content literacy can be defined as the ability to use reading and writing for the acquisition of new content in a given discipline. It is focused that students possess three principal cognitive components: general literacy skills, content-specific literacy skills and prior content knowledge [7, p. 185]. Other foreign scholars offer the term "content and educational literacy" [8]. According to their research, teachers' literacy is a teacher's knowledge framework, which includes a few components (Figure 1).

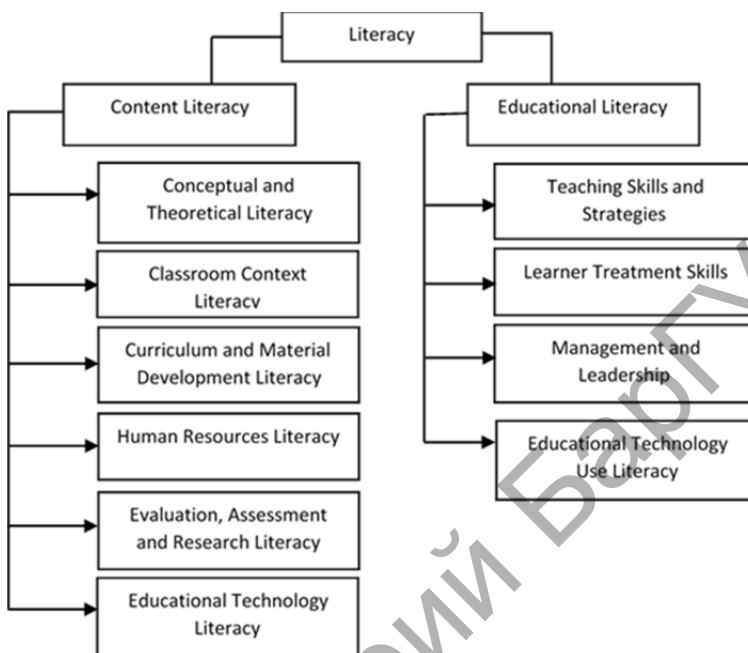


Figure 1 — The structure of teacher's content and educational literacy

Content literacy consists of six main components: (1) conceptual and theoretical literacy; (2) classroom context literacy; (3) curriculum and material development literacy; (4) human resources literacy; (5) evaluation, assessment and research literacy; (6) educational technology literacy. Conceptual and theoretical literacy includes command of languages, grammar and language acquisition. Teaching approaches and methods are a part of conceptual and theoretical literacy too. Researchers ascribe physical and sociocultural context knowledge to the classroom context literacy, and consider knowledge of the curriculum, syllabus design and development of materials as constituents of curriculum and material development literacy. According to some studies, human resources literacy includes literacy of both teacher and student. Evaluation, assessment and research literacy present literacy in the field of research and knowledge in evaluation and assessment. Finally, educational technology literacy is connected with two subthemes namely Web 2 tools (eg., blogging,

social networking, social media) and Web 3 tools (eg., 3D encyclopedia, online games, etc.).

Another main construct is educational literacy which comprises four structural elements: (1) teaching skills and strategies; (2) learner treatment skills; (3) management and leadership; (4) educational technology use literacy. Teaching skills and strategies presuppose language proficiency skills and facilitators' competences and strategies. Learner treatment skills include knowledge and skills that reflect health and safety requirements. Management and leadership includes class management, course management and time management. Educational technology use has technologically integrated teaching and computer assisted language testing as constituents. The above subliteracies of methodological literacy correlate with factual and procedural knowledge which reflect the cognitive domain of preservice teacher education. In particular, the components of methodological literacy reflect the specifics of foreign language teachers and their professional qualities. The content component of methodological literacy is based on teachers' theoretical competence. The language teachers' literacy is a framework demonstrating the key findings of the available literature and serving as a means to facilitate teacher literacy growth [8].

One of the basic conceptual ways of modernization of national education systems in contemporary world is competence-based approach. The aims and the content of the general and vocational training are defined on the basis of competence-based approach. The formation of methodological literacy is directly related to assessment, since it allows to analyze the degree of formation of the teacher's skills and abilities. Accordingly, the criteria for assessing literacy should correspond both to regulatory documents and to its constituent components [9]. Some of the documents suggest five criteria of assessment including assessment of higher-order cognitive skills, assessment of critical abilities assessment that is internationally benchmarked, use of the educationally valuable items and assessment that is valid and reliable [10]. Other researches consider particular skills, e.g., evaluating collaborative skills as part of class management and use the criteria of equality, participation and shareness [11]. Thus content and educational assessment demand the design of rubrics and use various types of tasks.

In their professional activities teachers should possess a technological competence, theoretical and practical training, be aware of the modern pedagogical approaches, methods and technologies to improve the quality of education, use the latest teaching aids and effective forms of organizing the educational process. The methodological basis for the formation of the methodological literacy of preservice foreign language teacher is a multi-level system of attitudes that focus on a complex, comprehensive account of its features. The methodological foundations that contribute to the formation of methodological literacy of the future teacher are based on the ideas of interconnectedness and interdependence of pedagogical processes and the guidance of contemporary methodological approaches and principles [12, p. 103]. The term content and educational literacy serves as the basis for the development of professional competence of prospective teachers.

Conclusion. Methodological literacy of preservice foreign language teacher is a complex structural formation, including a number of interrelated components. It is understood as a teacher's knowledge framework that gives the ability to design and implement pedagogical activity at different levels. Methodological literacy's components correspond to specific areas of teacher's knowledge. The described framework can be used to assess preservice foreign language teachers' methodological competence.

References

1. Высшее образование. Специальность 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)» Выпущенная адукацыя. Спецыяльнасць 1-21 06 01 «Сучасныя замежныя мовы (па напрамках)»: ОСВО 1-21 06 01-2013—98. — Введ. 30.08.2013. — Минск : Белстандарт : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 50 с.
2. *Alvermann, D.* Content area reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms [Electronic resource] / D. Alvermann, S. Phelps, V. Gillis. — Boston: Allyn & Bacon, 2010. — Mode of access: <https://archive.org/details/contentreadingli00alve>. — Date of access: 07.10.2022.
3. *Ефимов, В. А.* Основы эффективного управления : краткий курс лекций / В. А. Ефимов, И. В. Солонько. — СПб. : СПбГАУ, 2008. — 68 с.
4. *Тимова, Е. В.* Проблема организации эффективной педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Е. В. Тимова // Информационно-методический центр ГУ ОЦДО (Повышение квалификации): Педагогическая

библиотека. — Режим доступа: http://www.iro.yar.ru/partners/ocdu_imc/titova.htm . — Дата доступа: 11.09.2007.

5. Михалевская, Г. И. Основы профессиональной педагогической грамотности / Г. И. Михалевская. — СПб. : ЭГО, 2001. — 292 с.

6. Вязгина, В. И. Методическая грамотность педагога — основа развития его профессиональной компетентности / В. И. Вязгина // Высшая школа: проблемы и перспективы: сборник материалов XV Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 18 нояб. 2021 г. — Минск : РИВШ, 2021. — С. 195—198.

7. McKenna, C. Content literacy: A definition and implications / C. McKenna, R. D. Robinson // Journal of Reading. — 1990. — № 34(3). — P. 184—186.

8. Khany, R. ELT Teachers' Content and Educational Literacy Threshold (CELT): A Synthetic Approach [Electronic resource] / R. Khany, M. Aliakbari, A. Hajizadeh / Teaching English Language. — 2018. — Mode of access: http://www.teljournal.org/article_66317.html?lang=en . — Date of access: 25.09.2022.

9. Koryakovtseva, N. F. Learner Autonomy in Learning Foreign Language and Culture / N. F. Koryakovtseva // Autonomy in the practice of teaching foreign languages and cultures. — 2001. — Vol. 461. — P. 12—28.

10. Darling-Hammond, L. Criteria for high-quality assessment [Electronic resource] / L. Darling-Hammond, J. Herman, J. Pellegrino. — Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2013. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/336987586_Criteria_for_High-Quality_Assessment . — Date of access: 27.09.2022.

11. Piniuta, I. V. Assessment of Collaborative Skills [Electronic resource] / I. V. Piniuta // Proceedings of the National Aviation University, 2019. — Mode of access: <http://rep.barsu.by/bitstream/handle/data/5208/Assessment%20of%20collaborative%20skills.pdf?sequence=1> . — Date of access: 03.10.2022.

12. Егорова, Н. А. Модель формирования методической грамотности будущего учителя посредством аутентичного кинотекста / Н. А. Егорова // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту імя Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. — 2007. — № 48. — С. 99—104.

ТЕКСТЫ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМАТЫ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПЕРЕВОД

УДК 347.78.034

Я. А. Глотова

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва,
Российская Федерация, yanaglotova13@yandex.ru

КОНЦЕПТ *UNDERSTATEMENT* КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. П. ЧЕХОВА)

Работа посвящена изучению концепта *Understatement* как лингвокультурологической категории в рамках исследования стратегии антонимического перевода как основной переводческой трансформации и способам ее языковой реализации в рамках художественного дискурса. Цель исследования состоит в систематизации моделей антонимического перевода в паре языков «русский—английский» на основе метонимического принципа. Материалом исследования послужил корпус примеров отрицания, полученных методом сплошной выборки из произведений А. П. Чехова и их официальных переводов на английский язык. Результатом исследования стали выявленные стратегии антонимического перевода, которые находят широкое применение в современной переводческой практике.

Ключевые слова: концепт *Understatement*; антонимический перевод; антонимия; отрицание; двойное отрицание; переводческие трансформации.

Y. A. Glotova

Moscow City University, Moscow, the Russian Federation,
yanaglotova13@yandex.ru

LINGUO-CULTURAL CATEGORY *UNDERSTATEMENT* IN THE WORKS BY ANTON P. CHEKHOV

The paper studies the concept *Understatement* as a linguoculturological category in the framework of antonymic translation as the main translation transformation and the ways of its linguistic implementation within artistic discourse. The purpose of the study is to systematize the models of antonymic translation in the Russian and English

languages based on the metonymic principle. The empirical base of the research includes examples of negation obtained by the method of continuous sampling from the works of Anton P. Chekhov and its English translations. The research revealed antonymic translation strategies, which are widely employed in modern translation practice.

Key words: understatement; antonymic translation; antonymy; negation; double negation; translation transformations.

Введение. Статья посвящена анализу концепта *Understatement* (*преуменьшение*) как лингвокультурологической категории в рамках исследования стратегии антонимического перевода применительно к анализу художественного дискурса на материале произведений А. П. Чехова «Дама с собачкой», «Смерть чиновника», «Ванька», «Хамелеон», «Чайка» и их официальных переводов на английский язык.

Цель исследования состоит в определении средств актуализации концепта *Understatement* в ходе использования стратегии антонимического перевода с русского на английский язык.

Материалом исследования послужил корпус из 685 высказываний, содержащих маркер отрицания, полученных методом сплошной выборки из произведений А. П. Чехова «Дама с собачкой», «Смерть чиновника», «Ванька», «Хамелеон» и «Чайка». Для каждого из перечисленных произведений были найдены официальные версии перевода на английский язык, выполненные разными переводчиками и переводческими онлайн-компаниями (таблица 1), в целях их дальнейшего сравнения.

Таблица 1 — Сводная таблица произведений А. П. Чехова и их переводов на английский язык

Название произведения	Перевод		
Дама с собачкой	Constance Garnett	Ivy Litvinov	
Смерть чиновника	Constance Garnett	Patrick Miles & Harvey Pitcher	
Ванька	Constance Garnett	Gerard Ledger	
Хамелеон	Constance Garnett	Gerard Ledger	
Чайка	Tom Stoppard	Project Gutenberg	Christopher Hampton

Общее число примеров перевода составляет 1 801, из них 401, иллюстрирует применение стратегии антонимического перевода.

Основная часть. Концепт *Understatement* по-разному определяется как зарубежными, так и отечественными учеными. Первым научным исследованием в данном направлении стала работа У. Болла «*Understatement and Overstatement in English*», в которой представлены основные особенности явления *Understatement*. По мнению У. Болла, данный феномен имеет место: в случае смущения; беспокойства и волнения; обиды [1, с. 203—208].

Явление преуменьшения классифицируется на два типа: узуальное и окказионально-авторское. Узуальный вид преуменьшения предполагает зарегистрированные в словарях языковые средства выражения, такие как *rather, far from, quite* и др. Окказионально-авторский вид формируется в потоке речи и может представлять собой целую комбинацию лексико-грамматических и синтаксических средств [2, с. 86—88].

Существуют узуальные грамматические способы выражения *Understatement*, выраженные наречиями степени или, другими словами, детенсификаторами, которые подразделяются на следующие группы [3; 4]:

1) аппроксиматоры, отрицающие значение правды: *almost, basically, nearly, practically, technically, partially, partly, virtually*;

2) диминизаторы, интенсифицирующие утверждение: *a little, in many respects, in some respects, in part, mildly, moderately, pretty, slightly, somewhat*;

3) минимизаторы, имеющие эффект отрицания: *a bit, barely, hardly, scarcely*;

4) компромизаторы, ослабляющие функцию предиката: *comparatively, enough, kind, more or less, quite, rather, relatively, sort of*.

По мнению Л. М. Осокиной, примеры использования *Understatement* могут иметь разную семантическую нагруженность [2, с. 86—88]:

1) преуменьшение эвфемистического характера (сглаживание отрицательного);

2) преуменьшение иронического характера (умалчивание положительного).

Первое значение имеет целью сокрытие истинного положения дел или смягчение значения слов с отрицательной коннотацией. Второе значение может возникнуть ввиду скромности говорящего

и в качестве утешения или самоутешения относительно чьей-то неудачи или, наоборот, удачи.

Со структурной точки зрения примеры можно разделить на несколько групп [2, с. 86—88]:

1) глагол в отрицательной форме + прилагательное, существительное или оценочное наречие с положительной коннотацией: *“You’re not very polite, are you?”*;

2) глагол в отрицательной форме + прилагательное, существительное или оценочное наречие с отрицательной коннотацией: *“Well, they are not completely stupid”*;

3) глагол в отрицательной форме + интенсификатор (*so, such, too, very, much*): *“So busy was he with his operation that he left the other three not much else to do except stare at the victim in the chair”*; конструкция с *not (none) too* + прилагательное: *“She was fascinatingly ignorant even to the none too sophisticated George Augustus”*; отрицание противоположного — *not (at all)* + прилагательное: *“Not bad! Not at all so bad!” “Not so bad. Not so bad. Can’t grumble. Can’t complain”*;

4) глагол в утвердительной форме + детенсификатор (*a bit, a little, a trifle, a few*): *“The Slytherin’s smiles faded a little. I have a few last-minute points to dish out. Let me see... said Dumbledore”*;

5) структура *I’m afraid* + существительное / местоимение + глагол / прилагательное с положительной или отрицательной коннотацией: *“I’m afraid I don’t have Dr McCue’s brilliant mind”, “Louise. I’m afraid you are going to teach her some etiquette as well”*;

6) структура *I don’t think* + существительное / местоимение + глагол + прилагательное / существительное с положительной коннотацией: *“Besides, I don’t think she has much regard for Chris”*;

7) структура *not (exactly)* + существительное/прилагательное: *“Edward. Anyway, Robin’s not exactly a chicken, and even if she is, she’s not my idea of the prize of the battery”, “I’m not exactly five years old”*;

8) глагол в утвердительной форме + наречие степени (*hardly, almost*): *“She even wrote a tear-blotted letter to Elizabeth, which I saw saying that ‘20 years’ — it was almost 30 — of ‘happy married life’ were over”*;

9) двойное отрицание: *“Well, they did rather detest each other. Not unlike yourself and Mr. Malfoy”*;

10) *mere* + существительное: *“Mrs. Pearce. Only this morning you applied it to your boots, to the butter, to the brown bread. Higgins. Oh, that! Mere alliteration, Mr. Pearce, natural to a poet”*;

11) вводная конструкция с *actually* / *as a matter of fact*: “Stanley. *Do you want to walk with me over to Benton’s? Clive. I’ve got some reading to do, actually*”, “Stanley. *Was it any good? Clive. Yes — it was splendid, as a matter of fact*”;

12) разделительный вопрос: “Mazzini. *...I assure you Mangan is quite a good fellow in his way. He means well. Mrs. Hushabye. He doesn’t look well. He is not in his first youth, is he?*”;

13) структура с *no big deal*: “Everyone expects me to do as well as the others, but if I do, it’s no big deal, because they did it first”;

14) структура с *to say the least* / *not to say*: “As there wasn’t any Winterbourne money left and the elder Winterbournes lived on thick and shifts, the accusation was, to say the least, fanciful”, “Dear Mamma was horribly shocked, not to say disgusted, by the unseemly behaviour of the Hartlys”;

15) *quite* / *rather* + прилагательное / наречие / существительное / глагол с положительной или отрицательной коннотацией: “They agreed that the Abbey looked like the atelier of an incredibly bad academic sculptor installed in an overcrowded but rather beautiful Gothic barn. Fanny rather hated Gothic architecture — she said that all those points and squiggles gave her the creeps”;

16) переспрос: “Stanley. *And that’s what you call music? Is that right? Great music? Clive. Let’s say it’s a little distorted at the moment. Stanley. Distorted? It’s driving me mad!*”;

17) *not someone* / *something* to + глагол: “A tall black-haired witch in emerald-green robes stood there. She had a very stern face and Harry’s first thought was that this was not someone to cross”;

18) эллипсис: “Mrs. Weasley smiled down at them. ‘Busy year?’ she asked. ‘Very’, said Harry”.

Некоторые примеры могут представлять собой контаминацию двух или более структурных моделей [2, с. 86—88]:

– структура *a bit* + прилагательное + двойное отрицание: “It was a bit hard, but not impossible”;

– *quite* + *rather* + двойное отрицание: “Constable did not quite sigh, but his shoulders dropped with a fraction and he lapsed into a rather melancholy silence which was not without a certain power”.

Г. Шпитцбардт выделяет следующую типологию языковых средств выражения *Understatement* [5, с. 349—359]:

1) количественная недооценка: “He knows a thing or two” (= a good deal);

2) литота в узком смысле, представленная антонимом с отрицанием;

3) сравнительное преуменьшение: “*I think we might do worse*” (= *this is the best we can do*);

4) средства ослабления (downtoning attachments): *rather, fairly, somewhat, half, almost, hardly, far from, a little bit, not quite* и др.;

5) глагол *to fail*: *He failed to see it*;

6) сослагательное наклонение: “*I should think so!*” (= *never!*);

7) предложения с псевдоадвербальной ослабляющей функцией: *I’m afraid..., I should think..., I suppose...* и др.;

8) случаи намеренного избегания выражений с гиперболой (в данном контексте Г. Шпитцбардт приводит следующий пример: джентльмен показывает друзьям коллекцию вин, называя одно из них *delicious*, другое — *superior*, третье — *exquisite*. Когда же он приближается к четвертому, самому лучшему, то восклицает: “*This wine, gentlemen, is good!*”);

9) ирония;

10) эвфемизмы.

На основе представленной выше типологии Г. Шпитцбардта рассмотрим подробнее примеры выражения концепта *Understatement* на материале произведений А. П. Чехова «Дама с собачкой» и «Чайка». Представляется важным отметить, что в ходе анализа отобранных примеров отрицания было выявлено лишь четыре случая выражения преуменьшения (таблица 2).

Таблица 2 — Примеры выражения концепта *Understatement* в произведениях А. П. Чехова и варианты их перевода на английский язык

Средства ослабления	
А. П. Чехов «Чайка»	Translation by Christopher Hampton
<i>А, по-моему, никаких тут новых форм нет, а просто дурной характер.</i>	<i>If you ask me, far from being a new form, it's just bad manners.</i>
Глагол <i>to fail</i>	
А. П. Чехов «Чайка»	Translation by Project Gutenberg
<i>Я вас не узнаю.</i>	<i>I fail to recognise you</i>
<i>И вот эта чайка тоже, по-видимому, символ, но, простите, я не понимаю...</i>	<i>...that you must forgive me if I fail to follow you.</i>
<i>В молодости когда-то хотел я сделатья литератором — и не сделался.</i>	<i>When I was young, I wished to become an author; I failed...</i>

Предложения с псевдоадвербальной ослабляющей функцией	
А. П. Чехов «Чайка»	Translation by Tom Stoppard
Говорят, что здесь богема., как бы я не пошла в актрисы...	...they say you're all bohemians. They're terrified I'll go on the stage.
Нельзя, Петр Николаевич, как бы воры в амбар не забрались.	Not possible, Piotr Nikolayevich — I'm afraid of thieves getting into the barn.
А. П. Чехов «Чайка»	Translation by Project Gutenberg
Говорят, что здесь богема., как бы я не пошла в актрисы...	...they call this place Bohemia and are afraid I shall become an actress
Нельзя, Петр Николаевич, как бы воры в амбар не забрались	No, I really can't, sir, and I am afraid thieves might break in if the dog were not there.
А. П. Чехов «Чайка»	Translation by Christopher Hampton
Говорят, что здесь богема., как бы я не пошла в актрисы...	They say it's too Bohemian.... they're afraid I'll be infected and want to be an actress...
Комбинация 1 типа + 2 типа	
А. П. Чехов «Дама с собачкой»	Translation by Constance Garnett
... и говорят с ней только с одною тайною целью, о которой она не может не догадываться.	...and spoken to merely from a secret motive which she could hardly fail to guess.
Комбинация 1 типа + 3 типа	
А. П. Чехов «Чайка»	Translation by Tom Stoppard
Не понимаю, какая надобность.	I think that's rather overdoing it.

Заключение. Концепт *Understatement* представляет собой неоднозначное явление, которое присуще англо-саксонской культуре. Данное понятие многогранно в силу контекстозависимой семантики того или иного высказывания и может быть выражено целым рядом лексико-грамматических и синтаксических средств, снижающих категоричность.

Список цитируемых источников

1. Ball, W. J. Understatement and Overstatement in English / W. J. Ball // English Language Teaching. — 1970. — V. XXIV. — № 3. — P. 203—208.
2. Осокина, Л. М. Виды преуменьшения в современном английском языке / Л. М. Осокина // Вест. Челяб. гос. ун-та. — 2009. — № 27. — С. 86—88.
3. Hubler, A. Understatement and hedges in English / A. Hubler. — Amsterdam : Philadelphia : Benjamins, 1983. — 192 с.

4. *Quirk, R. Toward a description of English usage / R. Quirk // Transactions of the Philological Society. — Oxford, 1960. — P. 40—61.*

5. *Spitzbardt, H. English adverbs of degree and their semantic fields / H. Spitzbardt // Philologica Pragensia. — 1965. — P. 349—359.*

УДК 8; 81

И. С. Криштоп¹, К. В. Гавриленя²

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

²*Государственное учреждение образования «Боровлянская средняя школа № 3»,
д. Лесковка, Минский р-н, Республика Беларусь, gavrilenya6565@mail.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ ТЕКСТОВ

В статье обосновывается актуальность изучения особенностей тревел-блогов в свете современных филологических исследований. Представлен экскурс в историю становления сетевых текстов о путешествиях. Основное внимание авторы акцентируют на лингвистических реализации категории оценки, способах презентации личности автора, реализации гипертекстуальности и креолизации. Теоретические положения иллюстрируются примерами из наиболее популярных англоязычных блогов о путешествиях.

Ключевые слова: тревелог; тревел-блог; интернет-коммуникация; культурно-маркированные явления.

I. S. Kryshstop¹, K. V. Gavrilena²

¹*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
inessa_top@mail.ru*

²*Borovlyanskaya Secondary School № 3, v. Leskovka,
Minsk region, the Republic of Belarus, gavrilenya6565@mail.ru*

LINGUOCULTUROLOGICAL POTENTIAL OF ENGLISH ONLINE TEXTS

In the article the authors substantiate the relevance of studying travel blogs in view of recent philological research. The history of the development of online travel texts is presented. Attention is focused on linguistic ways of implementing the categories of evaluation, author's personality, hypertextuality and creolization. Theoretical ideas are illustrated by examples from the most popular travel blogs in English.

Key words: travelogue; travel blog; internet communication; culturally marked phenomena.

Введение. В условиях современного цифрового общества особую популярность приобретают повествования о путешествиях, размещенные в сети Интернет. Они становятся альтернативным средством перемещения в пространстве для тех, кто не имеет достаточных финансовых возможностей отправиться в страну мечты. Однако они не только помогают совершить путешествие в любую страну, погрузиться в атмосферу культуры и традиций живущего там народа, но также выступают в качестве источника информации для организации корректного межкультурного общения.

При этом взгляд на окружающую действительность, представленную в интернет-текстах тревел-тематики, как правило, шире, чем в классических тревел-журналах. Это обусловлено мобильностью, простотой и доступностью тревел-блогов и тревел-форумов. С каждым годом у большого количества пользователей сети Интернет появляется возможность поделиться личными впечатлениями в режиме онлайн. Они создают своеобразную траекторию, которой следуют медиатексты тревел-журналов и других привычных типов изданий.

Цель данной работы — определение лингвокультурологического потенциала англоязычных тревел-блогов как разновидности травелога.

Эмпирическую базу исследования составили электронные тексты о путешествиях известных англоязычных блогеров, представленных Google “The 45 Best Travel Blogs to Follow in 2021” [1] в 2021 году.

Основная часть. Долгое время лексическая единица «травелог» скорее имела бытовое значение и использовалась для описания любого путешествия. Соответственно, в английский язык слово вошло, не имея какого-либо литературного контекста.

На данный момент травелог считается одним из малоисследованных объектов филологической науки, поэтому сложно дать ему конкретное определение. Многие исследователи в качестве синонима используют термин «путешествие».

Травелог зародился в древности: паломники и торговцы вели записи о странствованиях. Постепенно описания путешествий развивались средневековыми кочевниками и миссионерами, а в эпоху великих географических открытий — мореплавателями в форме путевых записок, очерков и личных дневников.

Только в XIX веке описания путешествий «проникают» в сферу художественной литературы и публицистики: появились писатели, которые стали путешествовать в целях описания увиденного. Например, Франсуа Рене де Шатобриан представил свой опыт в книге «Путешествие из Парижа в Иерусалим». Популярными путешественниками являлись Пьер Жюль Теофиль Готье, Ги де Мопассан, Стендаль, Виктор Гюго и многие другие. Они также публиковали статьи и очерки в газетах, с помощью которых молодые люди могли расширять свой кругозор, т. е. осуществляли просветительскую функцию. Также в XIX веке начали появляться специализированные издания о других странах. Наиболее известным из них, сохранившим свою популярность до наших дней, являлся журнал “National Geographic”, основанный в 1888 году [2, с. 255].

В XX веке наиболее востребованными у писателей становятся этнографический репортаж и путевой дневник. Однако с появлением фотоаппарата и телевидения травелог как литературный жанр потерял свою актуальность: сократилось издание книг данного жанра.

С распространением виртуальной среды происходит не только трансформация взаимодействия между людьми, но и развитие сетевых текстов, предоставляющих новую степень свободы проникновения в суть сообщения и его интерпретации. Интернет-среда обусловила появление и абсолютно новых жанров. «В то время как жанры печатных текстов склонны к устойчивости и контролю со стороны издателей и редакторов, сетевые жанры отличаются некой непредсказуемостью» [3, с. 1379].

На сегодня одним из наиболее востребованных жанров интернет-коммуникации является блог. Следует учитывать, что некоторые блоги существуют как новостные фильтры: на них представлены ссылки на иные сетевые источники, сопровождаемые короткими комментариями, другие содержат оригинальный первичный контент [3, с. 1380]. Им свойственны художественность и цитатность, гипертекстуальность и мультимедийность, стилевое смешение и фрагментарность.

Учитывая, что на современном этапе одни ученые-филологи рассматривают травелог как повествование о путешествиях в другую страну или локацию, сопровождаемое иллюстрациями и географическими картами, а некоторые исследователи расширяют значение и определяют его как отчет о событиях, произошедших в поездке, а также эмоциях и чувствах, вызванных увиденным

путешественника [4—6], то можно констатировать, что литературный жанр нашел приемника и в виртуальном пространстве.

Массовость и жанрово-тематическая дифференциация тревел-текстов позволяет любому читателю найти текст, который будет полностью соответствовать его потребностям, а автор-путешественник воспринимается как посредник в представлении страны, так как тревел-блоги строятся преимущественно на личных впечатлениях во время поездки, информации о событии, отвлеченных авторских размышлениях.

Немаловажным элементом в повествованиях о путешествиях является наличие прописанного маршрута, который позволяет узнать его детали. Как показал анализ «сетевого материала», в тревел-блогах данная характеристика не является востребованной. При этом для обозначения пунктов остановки авторы указывают конкретные места, связывая их с помощью таких глаголов движения, как “to leave”, “to drive”, “to set out”, “to pass”, “to start”, “to start off”, “to head off”, “to travel”, которые придают динамику и живость описываемым событиям: “The next day we headed over to Hoa Lo Prison, aka the Hanoi Hilton <...> Finally, there was just enough time to watch the beautiful and very clever Water Puppet Show, which was unlike anything I’ve ever seen” [1].

Время в тревел-блогах, как правило, обозначается с помощью лексических единиц, указывающих время суток (“morning”, “afternoon”, “evening”) либо конкретное время (“...a.m.”, “...p.m.”): “From Fes, we left around 8 AM and the driver took us to Merzouga that day <...> The next morning you will be woken up very early to get up, walk to the top of a dune” [1].

Примечательно то, что авторы сообщают лишь о тех событиях или пунктах остановки, которые нашли максимальное отражение в их памяти, и в том порядке, который считают нужным. Данный факт свидетельствует о том, что путешественник выступает как нарратор, который руководствуется критерием значимости события для той конкретной истории, которую он собирается рассказать: “Look, I’m not saying you should strike Salzburg from your list entirely — I’m often too quick to pass judgment and perhaps I’ll go back another time during Christmas market season and properly fall in love with the city for all its quirks — but I will tell you to pass through on a day trip and not spend too much time there if you’re on a tight schedule as we kind of were. There are several great vantage

points for capturing the churches. But the best are on some of the easy hikes from the villages, where you'll see first-hand the stunning location that put Val di Funes on the map" [1].

Для тревел-блога, как и литературного жанра характерным является использование многочисленных лексических единиц, которые позволяют наиболее точно передать реалии посещаемой местности. Они, как правило, сопровождаются грамотными объяснениями специфики местной культуры, ремесла, национальной кухни, традиций и окружающей среды определенного региона. В исследованных 25 блогах преобладают лексические единицы, обозначающие достопримечательности (57 единиц), на втором месте — топонимы (52 единицы), на третьем — названия национальных блюд (27 единиц). Также важными для тревел-повествования являются слова, обозначающие предметы быта, и имена собственные: "In the day we got the bus — easy from Benito Juarez Avenue in Oaxaca" [1].

В блогах о путешествиях потенциальным предметом оценивания может стать любой объект: страна, ее нравы и традиции, культурные и природные памятники, пейзажи, а также ее жители — инокультурные персонажи. Поэтому важным объектом анализа становятся способы выражения оценок, которые зависят от личности самого говорящего и его языковых особенностей. Обращают на себя внимание случаи формирования положительной оценки «иной» страны, основанные на намеренном преувеличении преимуществ и/или одновременном преуменьшении недостатков, т. е. имеет место «гиперболизация оценки»: "Finally, there was just enough time to watch the beautiful and very clever Water Puppet Show, which was unlike anything I've ever seen" [1].

Обилие оценочных предикатов усиливает эффект авторского присутствия на месте и апеллирует к чувственному миру читателя: "Occasionally I felt uneasy under the stares of watchful eyes as I poked my way through the dusty streets <...> I ate in smoke filled restaurants sitting cross-legged on cushions <...> I set out to focus on rural areas, everyday life and culture, going in search of the real Afghanistan, away from the vestiges of war and terror <...> I could hear helicopters and sirens all day and was advised that it was best not to leave the house" [1].

Оценивая встречающиеся на пути объекты, автор стремится передать их масштаб и пространственные границы, для чего прибегает к различным стилистическим оборотам: "It is an area of 9.4

million square kilometers, which is the same size as the United States!; ...but the graveyard felt like a happy place — not like the spooky cemeteries you get in England; That could be my fault, as well. I had such fantasies of this quaint mountainside town, I'd forgotten what big a city it was (150,000 residents, plus throngs of visitors). In my dreamer mind, I envisioned a scene right out of The Sound of Music; in reality, it's bustling with tourist traps and crowds of people” [1].

Доминирующей стратегией представления реальной информации в изученных электронных ресурсах является гибридная: имеют место фиксация каждого этапа путешествия медийными средствами, концентрация внимания на определенных фактах и событиях, регистрация фактов и их описание в нейтральной модальности, изложение достоверной информации и ее интеллектуальное осмысление, а также передача эмоций посредством образности, ассоциаций, шуток, иронии. Как и положено тревел-блогу и блогу в целом, исследованные фрагменты содержали фотографии, текст и ссылки для более подробного ознакомления с материалом. Самой распространенной является частичная креолизация (в 24 из 25 тревел-блогах). Это значит, что авторы используют фотоматериал как дополнение к тексту. В одном тревел-блоге из 25 отмечена нулевая креолизация.

Наличие гиперссылок в тексте позволяет авторам не перегружать основной текст дополнительной информацией о достопримечательностях, отдельных блюдах определенной кухни и иных объектах культуры посещенной страны, а дать возможность читателю самому решать, стоит ли знакомиться с той или иной информацией. Однако авторы облегчают поиск достоверной информации о возможно неизвестном для читателя объекте, указанном в публикации. Наиболее часто используются ссылки для перехода на сайты различных сервисов для бронирования отелей, туров, покупки билетов, что составляет 36 % от общего количества встречаемых ссылок. На втором месте (21 %) — ссылки для перехода на другие публикации этого же автора. 15 % от общего количества ссылок составляют другие электронные ресурсы, которые использует блогер для подтверждения описанных фактов оригинальными источниками. Реже используются ссылки для перехода на сайты рекомендуемых заведений общественного питания (12 %) и сайтов с информацией о достопримечательностях (10 %).

Заключение. Современный тревел-блог является размещенной в сети Интернет формой повествования, основной темой которого являются путешествия. На развитие и популярность тревел-блогов повлияли такие факторы, как динамичность окружающей действительности, расширение использования мультимедийных компонентов и гипертекстуальности, повышение интерактивности между коммуникантами. Помимо черт, присущих собственно виртуальным жанрам, сетевые дневники о путешествиях сохраняют черты литературного травелога: как правило, они содержат сюжетообразующие мотивы и категорию нарратора, описываемые события организованы с помощью соответствующих разнообразных языковых средств.

Таким образом, тревел-блоги могут использоваться в качестве средства инкультурации личности. Более того, практическая ценность результатов данного исследования состоит в их потенциальном использовании в области преподавания ряда дисциплин: стилистики, интернет-лингвистики, интернет-дискурса.

Список цитируемых источников

1. The 45 Best Travel Blogs to Follow in 2021 [Electronic resource] // ClaimCompass. — Mode of access: <https://www.claimcompass.eu/blog/best-travel-blogs/>. — Date of access: 21.08.2022.
2. Майга, А. А. Литературный травелог: специфика жанр [Электронный ресурс] / А. А. Майга // Филология и культура. — 2014. — № 3(37). — С. 254—259. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnyy-travelog-spetsifika-zhanra>. — Дата доступа: 17.02.2022.
3. Тарасова, А. Н. Жанровое разнообразие сетевых текстов / А. Н. Тарасова // Вест. Башк. ун-та. — 2014. — Т. 19. — № 4. — С. 1379—1381.
4. Богучарская, Е. В. Жанр интернет-травелога как объект современной филологии [Электронный ресурс] / Е. В. Богучарская // Вест. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. Сер. 10: Филология. — 2019. — № 4. — С. 202—210. — Режим доступа: <http://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/254/221>. — Дата доступа: 17.02.2022.
5. Галечко-Лопатина, В. Д. Тревел-журналистика: роль и функции [Электронный ресурс] / В. Д. Галечко-Лопатина // Вест. ПГУ им. Шолом-Алейхема. — 2019. — № 2(35). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevel-zhurnalistika-rol-i-funktsii>. — Дата доступа: 09.12.2021.
6. Горюшко, Е. И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии [Электронный ресурс] / Е. И. Горюшко // Жанры речи. — 2009. — № 6. — С. 111—127. — Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/343952149.pdf>. — Дата доступа: 17.02.2022.

М. Д. Лавренкова¹, Т. М. Гребень²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹lavrika@inbox.ru, ²ms.greben@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В ТЕКСТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье затрагивается проблема трудностей при переводе терминологии юридического и экономического дискурса, характеризующейся двусмысленностью и контекстуальной обусловленностью, обозначены специфика понятия «термин» и его признаки. Большое внимание уделяется важности преодоления лингвоэтнического барьера и стратегии перевода юридических и экономических терминов. Выделяются и описываются специфические лексические особенности, присущие терминологии юридических и экономических текстов.

Ключевые слова: юридический и экономический дискурс; правовая и экономическая понятийно-терминологическая система; контекстуальная обусловленность.

M. D. Lavrenkova¹, T. M. Greben²

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹lavrika@inbox.ru, ²ms.greben@mail.ru*

THE FEATURES OF TERMINOLOGY TRANSLATION IN LEGAL AND ECONOMIC DISCOURSE

The article touches upon the issue of difficulties in translating the terminology of legal and economic discourse, characterized by ambiguity and contextual conditionality, the specifics of the concept “term” and its features are indicated. Much attention is given to the importance of overcoming the linguistic-ethnic barrier and a strategy for translating legal and economic terms. The specific lexical features inherent in the terminology of legal and economic texts are highlighted and described.

Key words: legal and economic discourse; legal and economic conceptual and terminological system; contextual conditionality.

Введение. XXI век ставит новые задачи в информационном пространстве человечества. Благодаря средствам массовой информации роль перевода в жизни человечества неуклонно возрастает. Сегодня переводческие связи охватывают почти все сферы человеческой деятельности. Движение информационных потоков

не знает ни границ, ни времени, ни пространства. Бесконечное разнообразие современного мира передается при помощи средств информации в ощущениях и интерпретациях многочисленных участников международного информационного процесса — журналистов, корреспондентов, комментаторов, телеоператоров. Поэтому постоянно растет значение переводческой деятельности, и вместе с ними возникают и переводческие проблемы. Обострение языковых проблем диктует поиск новых решений. Если раньше переводческая деятельность рассматривалась только в связи с переводом художественной литературы, то сегодня все более важное место по объему и социальной значимости стали занимать переводы текстов специального характера: информационные, экономические, юридические, технические и рекламные.

Основная часть. Коренное переустройство всех сторон жизни современного общества в значительной степени привело в движение соответствующие процессы в языке как в словарном составе, так и его терминологической составляющей. Интерес для лингвистов представляет изучение развития финансовой, экономической, управленческой и юридической терминологии того или иного языка, а также исследование проблем перевода финансовых, экономических и юридических текстов. Изучению экономической и юридической терминологии и входящих в неё терминосистем более узких научных областей посвящён целый ряд исследований. Всё большее внимание в современном терминоведении уделяется вопросам функционирования терминов в речи, поэтому достаточно важным является комплексный анализ терминосистемы, функционирующей в специальном тексте финансовых, экономических и юридических документов.

Вопрос о специфике терминов и способах их перевода всегда занимал особое место в сопоставительном языкознании: его рассматривали в своих работах по теории перевода В. Н. Комиссаров, Я. И. Рецкер, И. В. Арнольд; он является объектом всё более пристального внимания современных учёных.

В «Толковом переводческом словаре» Л. Л. Нелюбин отмечает, что «термин, как правило, переводится соответствующим термином другого языка, поэтому такие приёмы, как аналогии, синонимические замены, описательный перевод, используются только тогда, когда в языке нет соответствующего термина для перевода» [1, с. 145]. Если задача перевода — обеспечение эквивалентности,

то при переводе специальных (финансовых и экономических) текстов терминам следует уделять особое внимание: именно они определяют информационное содержание специального текста, являясь своеобразными ключами, организующими, структурирующими и кодирующими специальную информацию. Следовательно, именно применительно к терминам наиболее остро встаёт вопрос о возможности достижения эквивалентности при существовании различия кодовых единиц, представляющих, по мнению Р. Якобсона, «кардинальную проблему языка и центральную проблему лингвистики» [2, с. 18].

Термин можно определить как «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1, с. 188].

А. А. Реформаторский определяет термины «как однозначные слова, лишённые экспрессивности» [3, с. 49].

С другой стороны, В. Н. Комиссаров заметил, что «более верно рассматривать термин не как слово, а как его особое качество, приобретаемое и теряемое в речи, так как слово становится термином всякий раз, когда начинает обозначать научное понятие» [4, с. 84]. Я. И. Рецкер называл главной функцией термина способность «точно, кратко и однозначно определять понятие в данной отрасли науки, техники, искусства» [5, с. 74].

В языке термины существуют не сами по себе, а всегда в составе терминологии, «терминологического поля» [3, с. 51]. Любая терминосистема постоянно развивается и обновляется. Одни термины замещаются более удачными аналогами, другие вообще выходят из употребления, постоянно появляются и термины-неологизмы.

В рамках классической теории терминологии одним из ключевых положений является моносемичность и унивокативность термина: одному термину соответствует одно понятие, одному понятию — один термин. В то же время приемлемым оказывается положение о том, что один и тот же термин может иметь несколько значений, принадлежащих различным сферам/терминологиям, т. е. полисемия рассматривается как омонимия [6].

Одним из обязательных признаков термина считается наличие у него чёткой дефиниции. Дефиниция — это «лингвистическое/языковое описание понятия, основанное на перечислении ряда характеристик, передающих значение понятия» [6, с. 39]. Дефиниция необходима для закрепления соотношения «термин—

понятие», идентификации термина или объяснения его значения профессионалам, пользующимся терминологическими базами (переводчикам, специалистам в определённых областях), а также непрофессионалам [6]. Большинство лингвистов считают научную дефиницию одним из основных признаков термина, М. В. Умерова рассматривает её как «абсолютный семантический показатель термина, выражение его специфики», определяющий отношения термина с другими терминами в терминологической системе [7, с. 562]. В то же время С. Д. Шелов считает дефиницию достаточным, но не необходимым признаком термина, связанным с самой его природой: «Термин вводит некоторое неизвестное (или недостаточно известное) понятие и потому нуждается в каком-то его определении (толковании, объяснении)» [8, с. 796].

Лексика экономического и юридического дискурса выступает не просто как список терминов, а как специфическая лексико-семантическая и функциональная система, отражающая определенное отношение экономических и юридических понятий, характеризующих структуру и семантику экономических и юридических терминов разных экономических укладов и правового поля современного общества.

Экономическая терминология, по мнению Н. Г. Михайловской, является продуктом исторического развития. В ней отражены последовательные этапы экономических изменений в человеческом обществе, каждый из которых характеризуется своей особой лексикой, отражающей характер соответствующих производственных отношений. Социально-экономические перемены находят отражение в возникновении новых ключевых слов, характеризующих данный исторический этап общественного развития. Так, в нашей стране периода перестройки для экономической ситуации были характерны такие термины, как *приватизация*, *деноминация*. Для нынешнего этапа это такие термины, как *депозит*, *маркетинг*, *инвестиция*, *мерчандайзер*, *сбыт*, *прибыль* и т. д. Эти слова, как правило, составляют базисную терминологию и входят в нее как необходимый и обязательный элемент. «С одной стороны, они используются носителями языка для обозначения соответствующих процессов и явлений, с другой стороны, являются средствами познания этих процессов и явлений...» [9, с. 127].

Все экономические термины подразделяются на одно- (имеющие только один вариант перевода) и разнопереводные (имеющие

несколько вариантов перевода), а с учетом их семантической структуры — на однозначные и многозначные. Однопереводными однозначными терминами являются в основном термины, принадлежащие к интернациональной терминологической лексике:

а) простые, которые образованы либо на материале лексики латинского, французского, итальянского, немецкого и других языков (deficit — дефицит, balance — баланс, entrepreneur — предприниматель) либо на материале лексики английского языка (devaluation — девальвация);

б) сложные, которые, в свою очередь, подразделяются на сложные слова (infrastructure — инфраструктура), простые (a letter of credit — аккредитив) и сложные словосочетания (interest-bearing deposit — процентный вклад).

Необходимо отметить, что экономические тексты имеют целый ряд специфических особенностей:

1) наличие большого количества экономической лексики, представленной экономическими терминами;

2) наличие в текстах стилистических отклонений от общелитературного слоя языковых дефиниций (особенно в экономических документах);

3) наличие сокращений и аббревиатур, большинство из которых используются только в экономических текстах и документах (например, аббревиатура ООО (общество с ограниченной ответственностью) в разных странах представлена по-разному, а именно: GmbH в Германии, Inc. в Соединенных Штатах Америки, Ltd. в большинстве англоговорящих стран, SA во франко- и испаноговорящих странах);

4) группа слов и терминов, получивших название «ложных друзей переводчика». Например, figure — цифра, speculator — биржевой делец;

5) широкое использование в текстах на экономические темы особых идиоматических выражений и фразеологических сочетаний, которые не употребляются в общелитературном слое языка. Например: *“His father was a **blue-collar worker** but Jim went to college and became a **white-collar worker**”*. — «Его отец был *простым рабочим*, но Джим поступил в колледж и стал **белым воротничком**» [10].

В свою очередь, юридическая терминология непосредственно обусловлена той правовой системой, в которой она используется, и отражает её основные правовые нормы. Для юридического

перевода характерна своя лингвокультурологическая и когнитивная специфика, которая констатируется многими специалистами в области юридического перевода, а именно:

- «изучение иностранных законодательных систем, государственного устройства, конституций, кодексов, юридических документов» [11, с. 13];

- умение «хорошо ориентироваться в той области знания, к которой относится переводимый текст (правовая система Великобритании, США, Германии, Франции, Европейского союза)» [12, с. 13];

- «знакомство с основами права, ориентация в базовых понятиях и концепциях, глубокие лингвострановедческие знания» [13, с. 4];

- «не только профессиональное владение как минимум парой языков, но владение юридическими языками как типами правового сознания» [14, с. 243];

- изучение «политико-правовой культуры общества, его идеологии, нравственных и религиозно-духовных ценностей», которые отражаются в «юридической понятийно-терминологической системе» [12, с. 31].

Таким образом, специфику юридического перевода невозможно осмыслить без опоры на лингвокультурологические факторы: «...при переводе юридических текстов не следует забывать, что каждая страна имеет свою юридическую систему, соответствующую юридическую терминологию и свои реалии» [11].

Терминология правовой сферы «ощутила» значительное влияние латыни, что привело к утрате связи между юридическим и общелитературным языками. Заимствованные из латыни слова стали узкоспециальными. Как отмечают исследователи, сохранилось до 10 % прямых латинских заимствований. Например, *mens rea*, *actus reus*, *ad valorem*, *habeas corpus*, *obiter dictum*. Кроме того, в современной юридической терминологии сохранились французские заимствования (*carte blanche*, *droit*, *autrefois acquit*), а также французский язык стал проводником опосредованных латинских заимствований, которые обозначают основные понятия прецедентного права (*justice*, *accuse*, *cause*, *jury*, *plead*, *heritage*, *marriage*, *prison*, *appeal*, *felony*). Помимо этого, в англоязычной юридической терминологии довольно большое количество

терминов-интернационализмов, прежде всего, термины греко-латинского происхождения (*doctrine, precedent*).

Юридические термины характеризуются многозначностью, а также контекстуальной обусловленностью. В том случае, когда присутствует несколько эквивалентов перевода, то важно выбирать наиболее адекватный в конкретном случае вариант, что не всегда является простой задачей из-за отсутствия соответствия в терминологиях.

Допустим, в таком словаре, как “English-Russian Comprehensive Law Dictionary” встречается огромное количество статей, предоставляющих множество эквивалентов перевода термина “*franchise*”: 1) привилегия, льгота; 2) избирательное право, право голоса; 3) муниципалитет; 4) франшиза, контракт об использовании фирменного имени [15, с. 172].

Очередным не менее наглядным примером вариантности терминов в русскоязычной и англоязычной правовых системах становится перевод русского термина «юрист»:

- *advocate* n 1. ScotE law a lawyer who speaks in defense of or in favour of another person in court;

- *barrister* n especially in England and Wales, a lawyer who has the right of speaking in the higher courts of law;

- *solicitor* n (especially in England) a lawyer who gives advice, does the necessary work when property is bought and sold, and speaks especially in the lower courts of law. In 1992 it was decided that solicitor could also argue cases in the higher courts, which formerly only BARRISTERS were able to do;

- *attorney* n AmE a lawyer. Lawyers in the US have to be licensed (LICENSE) by the state in which they practice, which allows them to practice in FEDERAL courts, but not necessarily in other states [16].

Следовательно, различия между вариантами рассмотренного термина заключаются не только в его принадлежности к конкретной правовой системе (в частности, системе английского, американского или шотландского права), но и в выполняемых юристом функциях.

Также ярким примером может послужить наличие в англоязычной юридической терминологии нескольких терминов, обозначающих понятие «иск»: *action, complaint, claim, plea, lawsuit*. Но не все из них абсолютные синонимы. Термины *suit, lawsuit*,

action и *plea* являются абсолютными синонимами. Термин *complaint* является дублетом термина *claim*.

При работе с юридическими текстами, по словам лингвиста юриста Деборы Цао, следует учитывать четыре типа трудностей [17]:

1) проблема содержания понятий права и поиска и/или отсутствия эквивалентов;

2) наличие терминов, связанных с определенным законодательством и правовой системой, а именно терминов:

– выражающих названия юридических профессий (например, *lawyer, counsel, advocate, attorney, barrister, solicitor*);

– называющих реалии судебной системы;

– относящихся к отдельным отраслям права и правовым институтам;

3) язык права, используемый для специальных целей (лексика, которая обладает как общеупотребительным значением, так и специальным). В таком случае переводчику необходимо правильно определить, в каком значении употреблена та или иная лексическая единица. Например, *offer, consideration, remedy, assignment* — данные слова являются общелитературными в английском языке, однако также относятся к терминам контрактного права;

4) присутствие терминологических трудностей, которые объясняются нечеткостью и неопределенностью значений ряда терминов.

Заключение. В связи с ускорением процессов глобализации всей мировой экономики и развитием мировой международной правовой системы тексты правовой и экономической тематики необходимо переводить с учётом всех национальных и культурных особенностей. Учитывая то, что допущенные при переводе даже незначительные опечатки или ошибки могут привести к непоправимым и даже катастрофическим последствиям, от переводчика требуется высокая точность, аккуратность и знание многих нюансов перевода юридических и экономических терминов.

Список цитируемых источников

1. *Нелюбин, Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. — 3-е изд., перераб. — М. : Флинт : Наука, 2003. — 320 с.
2. *Якобсон, Р. О.* О лингвистических аспектах перевода / Р. О. Якобсон // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сб. ст. — М, 1978. — С. 16—25.
3. *Реформаторский, А. А.* Что такое терминология? / А. А. Реформаторский. — М., 1961. — 84 с.
4. *Комиссаров, В. П.* Слово о переводе / В. П. Комиссаров. — М. : Международные отношения, 1973. — 216 с.
5. *Рецкер, Я. И.* Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. — М. : Международные отношения, 2010. — 240 с.
6. *Sager, J. C.* Practical Course in Terminology Processing / J. C. Sager. — Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1990. — 254 p.
7. *Умерова, М. В.* Формирование и развитие терминологий и терминосистем / М. В. Умерова // Университетское переводоведение. — Вып. 10. — СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. — С. 560—568.
8. *Шелов, С. Д.* Ещё раз об определении понятия «термин» / С. Д. Шелов // Вест. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2010. — № 4 (2). — С. 795—799.
9. *Михайловская, Н. Г.* К вопросу о «специальных» словах в составе лексико-семантической группы / Н. Г. Михайловская // Терминология и культура речи. — М. : Просвещение, 1981. — С. 123—134.
10. Учим экономические понятия и популярные идиомы с фильмом «Волк с Уолл-стрит». — Режим доступа: <https://englex.ru/economic-notions-and-popular-idioms-from-the-wolf-of-wall-street-film>. — Дата доступа: 10.10.2022.
11. *Алимов, В. В.* Юридический перевод: Практический курс. Английский язык : учеб. пособие / В. В. Алимов. — 6-е изд. — М. : ЛЕНАНД, 2015. — 160 с.
12. *Левитан, К. М.* Юридический перевод: основы теории и практики: учеб. пособие / К. М. Левитан. — М. : Проспект; Екатеринбург : Изд. дом «Урал. гос. юр. академия», 2011. — 352 с.
13. *Некрасова, Т. П.* Юридический перевод. С русского юридического на английский общепонятный / Т. П. Некрасова. — М. : Р-Валент, 2012. — 304 с.
14. *Киндеркнехт, А. С.* К вопросу о трудностях перевода юридической терминологии / А. С. Киндеркнехт // Ученые зап. Орлов. гос. ун-та. — 2013. — № 2 (52). — С. 242—246.
15. *Мамулян, А. С.* Англо-русский полный юридический словарь. 35 тысяч слов и устойчивых словосочетаний / А. С. Мамулян, С. Ю. Кашкин. — М. : Рэббит, 1993. — 400 с.
16. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. — Mode of access: <https://slovar-vocab.com/english/longman-vocab.html>. — Date of access: 07.10.2022.
17. *Cao, D.* Translating Law (Topics in Translation) / D. Cao. — Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 2007. — 189 p.

Е. И. Литкевич

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Российская Федерация, helelitck@gmail.com*

АМБИВАЛЕНТНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕРЕВОДА

В статье рассматриваются особенности английских амбивалентных синтаксических конструкций: инфинитива результата, цели и инфинитива последующего действия. Для выбора и обоснования переводческой стратегии описываются грамматические функции инфинитивов в предложении, проводится контекстуальный анализ для выявления значения. Результаты исследования предлагают принципы для теоретического осмысления категории «амбивалентность» в языке и практическую стратегию перевода данных конструкций на русский язык.

Ключевые слова: амбивалентность; инфинитив цели; инфинитив результата; инфинитив последующего действия; переводческие трансформации; перевод с английского языка на русский.

E. I. Litkevich

Moscow City University, Moscow, the Russian Federation, helelitck@gmail.com

ENGLISH AMBIVALENT SYNTACTIC CONSTRUCTIONS IN TERMS OF TRANSLATION

The paper aims to discern main principles to identify the features of ambivalent English syntactic constructions (the infinitive of result, purpose, and the infinitive used as a connective link). The grammatical functions of infinitives in a sentence are analyzed to select and justify a translation strategy. Contextual analysis is carried out to describe the infinitives semantics. The results contribute to the theoretical understanding of the category of “ambivalence” in the language and offer a rationale to translate these structures into Russian.

Key words: ambivalence; the Infinitive of Purpose; the Infinitive of Result; the Infinitive Used as a Connective Link; translation transformations; translation from English into Russian.

Введение. В данном исследовании рассматривается репрезентация феномена амбивалентности в языке на примере некоторых английских инфинитивных конструкций. В лингвистике термин «амбивалентность» трактуется как совмещение в структуре слова

противоположных друг другу значений [1, с. 29]. Инфинитивные конструкции в предложениях представляют собой сложные структурные образования, включающие целую палитру смыслов. В ряде случаев из-за схожей синтаксической структуры возникают проблемы при разграничении инфинитивов.

Амбивалентность инфинитивных конструкций привлекла внимание исследователей сравнительно недавно — с точки зрения проблемы разграничения инфинитивов и, соответственно, возникновения ошибок при переводе [2, с. 376; 3, с. 25].

В теоретической грамматике существуют различные мнения относительно синтаксических функций английского инфинитива в контексте. Проведенный сравнительный анализ существующих классификаций показывает, что практически все исследователи выделяют следующий ряд функций инфинитива в английском предложении: обстоятельство следствия, образа действия, цели [4, с. 148; 5, с. 229]. Функции обстоятельства причины и результата входят не во все классификации [6, с. 188]. Инфинитив в функции обстоятельства последующего действия (обстоятельство последующих явлений) в целом является самой спорной группой в классификации.

Основной акцент в данном исследовании сделан на сопоставлении английского инфинитива в функции обстоятельства результата, цели и последующего действия, поскольку данные структуры в силу синтаксической схожести представляют собой трудность с точки зрения перевода.

Эмпирический корпус исследования был сформирован на базе Британского национального корпуса текстов (BNC) [7]; Корпуса современного американского английского языка (COCA) [8]; данных, собранных с помощью поисковой системы Google. Для подтверждения сложности в разграничении исследуемых структур была использована автоматизированная система перевода Google Translator. Для выявления функций исследуемых структур использовался контекстуальный анализ фрагментов текста.

Основная часть. В лингвистической литературе описаны три вида инфинитивных конструкций, имеющих схожую синтаксическую структуру, т. е. претендующих на статус амбивалентных: цели, результата и последующего действия: 1. *“I came in **to see** if I could help you pack, Alison”*. «Я пришел, **чтобы узнать**, могу ли я помочь тебе упаковать вещи, Элисон» (**инфинитив цели**). 2. *“Brain cells, deprived of a blood supply, will die in the matter of*

minutes, never to recover” — «Клетки мозга, лишенные кровоснабжения, умрут в считанные минуты и никогда **не восстановятся**» (инфинитив результата). 3. “*He returned ten minutes later to find Bridget was ready for departure*” — «Он вернулся через десять минут и, к своему разочарованию, обнаружил, что Бриджит готова к отъезду» (инфинитив последующего действия). Разные действия, имеющие разные значения, в данном случае описываются сходной синтаксической структурой: *came in to see, will die never to recover, returned to find*.

В *примере 1* значение цели формируется с помощью сказуемого — субъект движется в определенном направлении с конкретной целью: *I came in → to see* (Я пришел, чтобы узнать). В *примере 2* между действием, выраженным сказуемым в главном предложении, и действием, выраженным инфинитивом результата, существует причинно-следственная связь (результата не было бы, если бы первое действие не произошло): *will die in the matter of minutes ↔ never to recover* (умрут в считанные секунды и никогда не восстановятся). У действия, описанного инфинитивом, отсутствует конкретная цель (характерная для инфинитива цели), однако присутствует связь между двумя происходящими событиями в предложении (что нехарактерно для инфинитива последующего действия), а также отсутствует неожиданность второго события для субъекта (что характерно для инфинитива последующего действия). В *примере 3* действие, выраженное инфинитивом, не является намеренным: *returned ⇌ to find* (вернулся и, к своему разочарованию, обнаружил). Действие, выраженное сказуемым в главной части предложения, и действие, описанное инфинитивом последующего действия, не связаны между собой, что составляет основу различия инфинитива последующего действия и инфинитива цели.

Сложность распознавания представленных инфинитивов и необходимость контекстуального анализа для передачи этих структур на русский язык подтверждает эксперимент с использованием программы Google Translator. Для оценки распознавания амбивалентных синтаксических структур данным сервисом в программу были введены предложения из корпусов текстов BNC и COCA и получены следующие результаты:

1. “*They had the most horrendous ten days waiting for the tests, only to find out that Richard hadn’t got it*” (инфинитив последующего действия). — «У них были самые ужасные десять дней

в ожидании тестов, ***только для того, чтобы обнаружить**, что Ричард их не получил» VS «... **однако к своему разочарованию, они узнали**, что Ричард их не получил».

2. “Unfortunately, she is out of there after reading one post never **to return**” (инфинитив результата). — «К сожалению, она ушла оттуда после прочтения одного поста, ***чтобы никогда не вернуться**» VS «... и в итоге **она так и не вернулась**».

3. “Alice arrived in time **to hear** Tom’s remark (инфинитив результата)”. — «Элис подоспела вовремя, ***чтобы услышать замечание Тома**» VS «Элис приехала вовремя и **услышала** замечание Тома».

4. “I can’t explain how I fought off a knife only **to turn** the blade on myself later” (инфинитив последующего действия). — «Я не могу объяснить, как я отбился от ножа ***только для того, чтобы позже повернуть лезвие на себя**» VS «... **однако к моему ужасу**, в итоге лезвие вновь **обратилось** на меня».

5. “They were waiting in there just **to see** him” (инфинитив цели). — «Они ждали там для того, **чтобы увидеть** его».

6. “She had to raise her face in order **to see** what he was going to do next” (инфинитив цели). — «Ей пришлось поднять лицо, **чтобы увидеть**, что он собирается делать дальше».

7. “In order **to see** them he would have had to climb a couple of hundred feet more” (инфинитив цели). — «**Чтобы увидеть** их, ему пришлось бы подняться еще на пару сотен футов».

8. “Worried, the time-travellers venture out only **to discover** the ship has landed in a narrow, rocky gully strewn with rocks and boulders” (инфинитив последующего действия). — «Обеспокоенные путешественники во времени отправляются в путь и **обнаруживают**, что корабль приземлился в узком каменистом овраге, усыпанном камнями и валунами».

9. “Last year the ministry claimed it had made progress, only **to find** it had to revise its figures to reveal no progress had been made for five years” (инфинитив последующего действия). — «В прошлом году министерство заявило, что оно добилось прогресса, но **обнаружило**, что существовала необходимость в пересмотре представленных цифр, чтобы показать, что за пять лет не было достигнуто никакого прогресса».

10. “Ten years later, he was released from prison and deported to Italy, never **to return**” (инфинитив результата). — «Десять лет спустя он был освобожден из тюрьмы и депортирован в Италию,

***чтобы никогда не вернуться» VS «... в результате чего он больше не возвращался».**

Результаты эксперимента показали, что программе не всегда удается разграничить анализируемые амбивалентные конструкции. Автоматизированной системе перевода удалось успешно отличить инфинитив цели от инфинитива последующего действия и инфинитива результата (в 10 случаях из 10). Программе удается отличить инфинитив последующего действия от инфинитива цели в том случае, если используются глаголы когнитивной деятельности, ср.: *to discover*, *to find*, ср. переводы примеров 8 и 9. В остальных случаях (1, 4) автоматизированной системе перевода не удалось распознать инфинитив последующего действия, приписывая структуре значение цели. Программе не удалось распознать инфинитив результата (2, 3, 10). Примеры 2 и 3 были переведены системой как инфинитив цели. Инфинитив цели не представляет собой проблему с точки зрения перевода даже для автоматизированной системы перевода (5, 6, 7).

Сходство инфинитива в функции обстоятельства результата с инфинитивом в функции обстоятельства цели отмечается в ряде работ [3, с. 23; 5, с. 229]. Семантика глаголов, за которыми следует инфинитив цели, не имеет ограничений, и их лексический характер может быть совершенно разным, однако все они имеют нечто общее — выражают действия, совершаемые с определенной целью, ср.: *"I dressed and went out to buy the morning paper"* — «Я оделся и **отправился** за утренней газетой», *"I did my best to stop her"*. — «Я сделал всё что мог, чтобы **остановить** её» и др. При этом в предложении отсутствует акцент на том, была ли данная цель достигнута субъектом, что является главным отличием данной конструкции от инфинитива результата.

В последнем случае (инфинитив результата) акцент делается на результате, однако намерения субъекта не эксплицированы, ср.: *"In order to improve the application, the software engineer → removed some of the unnecessary features"*. «Чтобы **улучшить** приложение, инженер-программист удалил некоторые ненужные функции» — цель *"VS She cried ↔ to wake up the next morning with a swollen face"*. — «Она много плакала и **в итоге проснулась** утром с опухшим лицом» — результат. И в первом, и во втором примерах между главным действием и действием, выраженным инфинитивом, существует причинно-следственная связь. В первом

предложении у субъекта есть конкретная цель, которую он преследует. Во втором предложении у субъекта отсутствует конкретная цель (в данном случае проснуться утром с опухшим лицом), однако второе действие является результатом первого действия (она много плакала, и в результате утром её лицо опухло), связь между двумя действиями существует, но не выражена эксплицитно.

Мнения исследователей относительно инфинитива последующего действия расходятся. Вопрос о его функциях в предложении и различиях с инфинитивом цели поднимается в ГАП, работах Г. П. Богуславской [9, с. 90; 10, с. 190] и др. Многие отечественные лингвисты рассматривают синтаксическое поведение инфинитива в подобных случаях как обстоятельство следствия или результата [4, с. 147; 11, с. 60].

Обзор теоретической литературы по данной теме и анализ эмпирического материала позволил предположить, что наиболее часто встречающиеся глаголы, которые входят в состав инфинитива последующего действия, это предикаты действия (глаголы движения): *to hurry, to reach, to return, to run, to rush, to turn, to walk*; предикаты состояния (когнитивной деятельности): *to discover, to find*; чувственного восприятия: *to hear, to see* [6, с. 190]. Инфинитив последующего действия указывает на действие, следующее непосредственно за действием, выраженным сказуемым, при этом причинно-следственная связь между действиями отсутствует. Второе действие чаще всего неожиданно для субъекта; события быстро сменяют друг друга, однако иногда события разделяет большой временной период. Для усиления эмоций, связанных с эффектом неожиданности, в данной конструкции могут использоваться интенсификаторы *only* и *never*, ср.: “*She stormed off to confront him, only to see him setting off on his bicycle*”. — «Она бросилась к нему, но увидела, как он уезжает на велосипеде». Кроме того, событие, на которое указывается инфинитив последующего действия, может носить негативный для субъекта характер.

Таким образом, в результате контекстуального анализа переводчик может выявить различия между представленными амбивалентными инфинитивными конструкциями. Передать данные различия при переводе можно следующим образом:

1) при переводе инфинитива последующего действия возможно введение дополнительных лексем со значением неожиданности: *неожиданно, как вдруг, к своему удивлению* и т. д.; для передачи

негативного для субъекта характера действия возможно введение дополнительных лексем со значением: *к своему ужасу, к своему разочарованию* и т. д.

2) при переводе инфинитива результата возможна экспликация результата действия — с помощью введения дополнительных лексических единиц: *в итоге, в результате, подводя итог* и т. д.

Инфинитив в функции обстоятельства цели не представляет проблему при переводе.

Заключение. Результаты исследования показали, что для достижения адекватности при переводе английских амбивалентных инфинитивных конструкций необходимо выполнить ряд последовательных шагов: анализ грамматической функции должен проводиться вместе с анализом семантики инфинитивной структуры. Выявленные значения на русский язык передаются с помощью введения дополнительных лексических единиц.

Список цитируемых источников

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий / Т. В. Жеребило. — Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. — 486 с.
2. Литкевич, Е. И. Проблема перевода английских амбивалентных синтаксических конструкций на русский язык (инфинитив цели vs инфинитив последующего действия) / Е. И. Литкевич. — М. : Языки Народов Мира, 2022. — С. 374—380.
3. Cotte, P. Subordination and the English Infinitive [Electronic resource] / P. Cotte. — Mode of access: <https://doi.org/10.3917/etan.614.0455>. — Date of access: 19.10.2022.
4. Ильиш, Б. А. Строй современного английского языка / Б. А. Ильиш. — Л. : Просвещение, 1971. — 450 с.
5. Грамматика английского языка : пособие для студентов пед. ин-тов / В. Л. Каушанская [и др.]. — М. : Айрис-Пресс, 2008. — 384 с.
6. Крылова, И. П. Грамматика современного английского языка / И. П. Крылова, Е. М. Гордон. — М. : КДУ, 2011. — 448 с.
7. British National Corpus (BNC) [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.english-corpora.org/bnc/>. — Date of access: 19.10.2022.
8. Corpus of Contemporary American English (COCA) [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.english-corpora.org/coca/>. — Date of access: 19.10.2022.
9. Богуславская, Г. П. Обстоятельство последующих явлений / Г. П. Богуславская // Ученые зап. Ленингр. пед. ин-та. — 1967. — С. 85—180.
10. Сулейманова, О. А. Грамматические аспекты перевода : учеб. пособие / О. А. Сулейманова, Н. Н. Беклемешева, К. С. Карданова-Бирюкова. — М. : Академия, 2009. — 240 с.
11. Казанцева, Я. Н. Теоретическая грамматика английского языка / Я. Н. Казанцева, Н. В. Немчинова, Е. В. Семенова. — Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2015. — 135 с.

Э. Д. Рожковская

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Российская Федерация, RozhkovskayaED@mgpu.ru*

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХАРАКТЕРИЗАЦИИ ГЕРОЕВ РОМАНА (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТ Р. ХАРРИСА)

Работа посвящена исследованию лингвоаксиологических аспектов характеристики героев романа на материале произведений Р. Хэрриса. В статье анализируются и интерпретируются оценочные высказывания героев произведения “The Ghost”. Наряду с традиционными (дефиниционный анализ, контекстуальный анализ), используются инновационные методы анализа текста — программа SentiStrength, позволяющая определить тональность текста.

Ключевые слова: идиостиль; индивидуальный стиль; цифровые методы определения тональности текста; оценочность; стилистические средства.

E. D. Rozhkovskaya

Moscow City University, Moscow, Russia, RozhkovskayaED@mgpu.ru

LINGUO-AXIOLOGICAL ASPECTS OF THE NOVEL'S CHARACTERS CHARACTERIZATION (BASED ON R. HARRIS' WORKS)

The paper focuses on the study of linguo-axiological aspects of the characterization. The study analyzes and interprets evaluative statements found in the novel “The Ghost”. Along with traditional methods (definitional analysis, contextual analysis), digital methods of text analysis are used — the SentiStrength program, which allows to determine the sentiment of the text.

Key words: idiostyle; individual style; sentimental analysis; evaluation; stylistic devices; digital research.

Введение. Антропоцентрическая парадигма современного языкознания, господствующая в лингвистике на данном этапе развития, сопряжена с активным изучением лингвистами аксиосферы общества. Данный вектор исследований ценностной картины мира обусловлен социальной необходимостью. Понятие идиостиля

понимается в данном исследовании как система индивидуальных особенностей автора, представляющего собой языковую личность. Ю. Н. Караулов определяет данное понятие как совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью [1, с. 245]. Для вербального выражения используется комплекс языковых средств для решения авторских задач, который включает систему индивидуальных средств выразительности: тропов и стилистических фигур; ряд речевых стратегий и тактик.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов: во-первых, обращением к лингвоаксиологическим аспектам художественного произведения. Проблема дифференциации ценности и оценки относится к числу актуальных и теоретически значимых проблем антропоориентированной лингвистики. Посредством языка выражается ценностное отношение человека к миру, а ценности неразрывно связаны с культурой и имеют свойство сохраняться в языке. Во-вторых, изучением языковых средств и стилистических приемов, составляющих индивидуальный авторский стиль и способствующих созданию определенной характеристики героев произведения. В-третьих, актуальность работы обусловлена изучением оценочных характеристик идиостиля с помощью традиционных и инновационных (SentiStrength) методов анализа текста.

Идиостиль проявляется не только в рамках системы средств выразительности, но и через оценочные высказывания. Как правило, оценка содержится в семантике слов, входящих в высказывание, но основным является содержание всего высказывания, сочетание оценочных слов и предикатов [2, с. 12]. Используемые для выражения оценки лексические единицы и стилистические приемы, а также то, какая оценка дается эксплицитно или имплицитно, — все это может в определенной степени говорить об индивидуальных особенностях идиостиля писателя, также раскрывать лингвоаксиологические аспекты характеристики героев романа.

Наряду с традиционными (дефиниционный, контекстуальный анализ), в работе используются инновационные методы анализа текста, а именно программа SentiStrength, интерпретирующая общую тональность высказывания, а также оценивающая негативные или позитивные характеристики конкретных слов, составляющих высказывание.

В качестве материала исследования выступило произведение Р. Харриса “The Ghost” (2007). Методом сплошной выборки из данного произведения были выделены оценочные высказывания, субъектами которых явились автор и герои произведений. Интерпретация примеров сопровождается их анализом при помощи программы SentiStrength.

Основная часть. В связи с тем, что повествование в произведении “The Ghost” Р. Харриса ведется от первого лица, читатель воспринимает описываемые в произведении события именно в таком ключе, в котором видит происходящее главный герой повествования. Возникающие ситуации и герои повествования имплицитно или эксплицитно оцениваются главным героем, что способствует целостной характеристике персонажей.

На протяжении всего произведения главный герой взаимодействует с разными персонажами, оценивая в той или иной мере их поведение, личностные характеристики и качества. Героем, которого представляют читателю уже с первых строк произведения, выступает литературный агент — Рик. Он рассказывает ему о смерти Роберта Макары, который должен был выступить автором биографии премьер-министра Великобритании Адама Лэнга, и уговаривает героя стать автором биографии.

Рассмотрим оценочные высказывания, используемые для характеристики этого героя. Первая глава начинается со слов: *“The moment I heard how McAra died I should have walked away. I can see that now. I should have said, ‘Rick, I’m sorry, this isn’t for me, I don’t like the sound of it,’ finished my drink and left. But he was such a good storyteller, Rick...”* [3]. В общем контексте повествования оценка *a good storyteller* не является положительной. Прослеживается некоторое противоречие между положительной оценкой способностей Рика (*a good storyteller*) и мыслями рассказчика, так как он выступает в роли субъекта оценки (сожалеет о своем решении остаться). Именно это качество собеседника (он был хорошим рассказчиком) заставило героя продолжить беседу с ним, в результате чего был заключен нежелательный для него договор. Наблюдается столкновение ценностей главного героя: с одной стороны, для него ценным является сам факт беседы с хорошим рассказчиком (речь идет об интеллектуальных ценностях), тогда как с другой стороны, именно интерес к рассказанной Риком истории приводит к потере главным героем базовой ценности, т. е. безопасности.

The text 'BUT HE WAS SUCH A GOOD STRYTeller' has positive strength 3 and negative strength -1

Approximate classification rationale: BUT HE WAS SUCH A GOOD[3] STRYTeller
[sentence: 3,-1] [result: max + and - of any sentence][overall result = 1 as pos>-neg] (English)

Рисунок 1 — Результат анализа SentiStrength общей тональности высказывания

Проведем анализ данного высказывания с помощью платформы SentiStrength. Программа определяет его как положительное (рисунок 1), акцентируя фокус внимания на денотативном значении слова *good* (3).

Отметим, что прилагательное *good* определяется системой как имеющее положительную тональность (3), что, как представляется, соответствует семантике данного общеоценочного слова.

Обратимся к анализу следующего оценочного высказывания, с помощью которого главный герой характеризует своего собеседника Рика: “*Rick is one of those irritatingly fit Americans in his early forties who looks about nineteen and does terrible things to his body with bicycles and canoes*” [3]. В данном примере субъектом оценки является герой-рассказчик, тогда как в качестве объекта оценки выступает физическая форма его литературного агента. Оценочное отношение выражено с помощью следующих языковых средств: *irritatingly fit* и *terrible things*. Обратимся к словарным определениям слов. *Irritatingly* — “in a way that makes you feel annoyed” [4] (пер.: раздражающе — таким образом, что Вы чувствуете раздражение). Слово *fit* определяется как “healthy and strong, especially as a result of exercise” [4] (пер.: здоровый и сильный, особенно в результате физических упражнений).

С помощью наречия *irritatingly*, которое характеризует негативное эмоциональное отношение героя к характеристикам собеседника, и прилагательного *fit* положительной семантики герой-рассказчик передает иронию, поскольку хорошая физическая подготовка его собеседника вызывает у него раздражение. В связи с тем, что здоровый образ жизни и физические упражнения являются ценностью в обществе, создается юмористический эффект.

Обратимся к анализу данного высказывания с помощью платформы SentiStrength. Программа определяет его как негативно

окрашенное, фокусируясь на денотативном значении слов *irritatingly* (–3) и *terrible* (–4).

Следующее оценочное высказывание, которое дополняет характеристику героя литературного агента, звучит следующим образом: “*Unlike me, Rick was a news addict*” [3]. В данном примере субъектом оценки выступает герой-рассказчик, а в качестве объекта оценки — вновь Рик. Оценочность выражается посредством использования лексической единицы *addict*. Обратимся к словарному определению данного слова: “a person who cannot stop doing or using something, especially something harmful” [4] (пер.: человек, который не может перестать делать или использовать что-то, особенно что-то пагубное). Таким образом, герой-рассказчик негативно оценивает пристрастие своего литературного агента к новостям. Более того, в высказывании можно проследить противопоставление, что также говорит о негативной оценке персонажа. Отметим, что зависимость от новостного контента порицается обществом, т. е. является антиценностью.

Проанализируем данное высказывание при помощи платформы SentiStrength. Программа определяет его как негативное, фокусируясь на значении слова *addict* (–2).

Исходя из вышеописанного анализа можно заключить, что характеристика героя, выражающаяся в оценочных высказываниях героя-повествователя, является в некоторой степени амбивалентной и неоднозначной. В ряде случаев рассказчик называет такие качества, которые принято считать положительными или нейтральными, но сам герой оценивает их в негативном ключе именно в контексте данного произведения.

Таким образом, читатель получает представление о том, как выглядят персонажи, какими качествами они обладают и какой модели поведения придерживаются. Углубленная характеристика персонажа происходит в том числе и посредством его оценки героем, от лица которого ведется повествование.

Следующим героем романа, характеристику которого представляется важным рассмотреть более подробно, является премьер-министр Великобритании Адам Лэнг. Главной задачей героя-рассказчика как писателя биографии политика является узнать подробности жизни Адама Лэнга в процессе интервью: “*He was sitting back in his chair, smiling at the memory, going over the same old words, using the same rehearsed gestures — he was miming*

knocking on a door — and I thought what an old trouper he was: the sort of pro who'd always make an effort to put on a good show, whether he had an audience of one or one million" [3]. В данном примере субъектом оценки выступает герой-рассказчик, в качестве объекта оценки — премьер-министр Великобритании Адам Лэнг. Оценка выражена посредством лексической единицы *trouper*. Рассмотрим словарное определение данного слова: "a successful entertainer who has had a lot of experience" [4] (пер.: успешный артист с большим опытом). В данном случае посредством лексической единицы *trouper* выражается прямое значение, так как герой действительно являлся актером.

В указанном контексте герой-рассказчик использует лексическую единицу не столько для констатации факта, сколько для оценки поведения и действий героя. Как представляется, он не увидел искренности и откровенности в словах собеседника, а его жесты и мимика напомнили герою актерскую игру, потому что при всей выверенности и отработанности движений они выглядели неестественно. Соответственно, характеристика персонажа является бинарной: с одной стороны, герой высоко оценивает актерские способности персонажа, обращая внимание на его мастерство; с другой стороны, оценка также является негативной, так как понятие «актерства» зачастую связывают с отсутствием искренности.

Рассматривая данный пример через призму аксиологии, можно определить, что профессионализм является общепринятой ценностью в обществе. Однако в сфере актерского мастерства он может быть сопряжен с наигранностью, а значит, отсутствием искренности. Искренность, в свою очередь, также представляет собой ценность в личностных взаимоотношениях.

Проанализируем данное высказывание с помощью платформы SentiStrength. Программа определяет его как нейтральное (1; -1), не фокусируясь ни на одном слове.

Обратимся к следующему оценочному высказыванию: "*He invited me, in that long instant, to see what had become of him: stripped of his power, abused by his enemies, hunted, homesick*" [3]. В данном примере субъектом оценки также выступает герой-рассказчик, в качестве объекта оценки — Адам Лэнг. Оценочное отношение выражено при помощи нескольких лексических единиц: *stripped, abused, hunted, homesick*. Рассмотрим каждое словарное определение представленных единиц по отдельности: 1) *strip*

sb/sth of sth — “to take something away from someone, sometimes in a way that seems unfair or dishonest” [4] (пер.: отнять что-то у кого-то, иногда таким образом, который кажется несправедливым или нечестным); 2) *abuse* — “to treat someone cruelly or violently” [4] (пер.: обращаться с кем-то жестоко или насильственно); 3) *hunted* — “looking frightened and worried” [4] (пер.: выглядеть испуганным и обеспокоенным); 4) *homesick* — “unhappy because of being away from home for a long period” [4] (пер.: несчастен из-за долгого отсутствия дома). Таким образом, можно заключить, что субъект оценки с сочувствием относится к человеку, который находится в затруднительном положении. Все языковые единицы, характеризующие ситуацию, в которую попал Адам Лэнг, обладают отрицательным денотативным значением, в результате чего создается образ страдающего человека.

Проведем анализ высказывания с помощью платформы SentiStrength. Программа определяет его как нейтральное (1; -1), не фокусируясь ни на одном слове.

Заключение. В романе Р. Харриса “The Ghost” характеристика героев осуществляется по нескольким направлениям. Анализ лингвоаксиологического аспекта делает возможным определить значимость объекта действительности для субъекта: ценностные ориентации репрезентируют сформировавшуюся позицию языковой личности по отношению к различным внешним ситуациям. В ряде случаев в качестве объекта оценки выступают действия героев произведений, воспринимаемые субъектом суждения (героем-рассказчиком) как негативные. В связи с тем, что в некоторых случаях данные действия являются положительно ценными для общества, создается юмористический эффект.

Таким образом, идиостиль Р. Харриса характеризуется использованием контрастной оценки. Отметим, что герой-рассказчик постепенно меняет свое отношение к главному герою: осуждение сменяется сочувствием, что выражается в использовании им оценочных высказываний, подчеркивающих жалость и эмпатию.

Используемая программа анализа тональности текста SentiStrength не всегда верно определяет тональность оценочного слова: частотны ситуации, когда алгоритмы программы не фокусируются на оценочных словах, формируя неверный результат тональности высказывания. Однако программа SentiStrength может помочь углубить анализ оценочности в исследуемом произведении, при этом решающую роль играет фигура интерпретатора.

Список цитируемых источников

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 262 с.
2. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. — 2-е изд., доп. — М. : Едиториал УРСС, 2002. — 280 с.
3. Harris, R. The Ghost [Electronic resource] / R. Harris. — Mode of access: https://onlinereadfreenovel.com/robert-harris/45540-the_ghost.amp . — Date of access: 05.10.2022.
4. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus [Electronic resource]. — Mode of access: <http://dictionary.cambridge.org> . — Date of access: 20.10.2022.

УДК 821.161.1.06(091)

Н. А. Хайдарова

*Андижанский государственный институт иностранных языков,
Андижан, Республика Узбекистан, nasiba1701@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕКСТА СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ УЗБЕКИСТАНА (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В. Г. ЯНА)

В данной статье на примере прозаических произведений известного писателя В. Г. Яна и его романов «Чингиз-хан», «Батый» и «К “последнему морю”» проводится рассмотрение особенностей реализации текста славянской культуры (славянского образа мира) в структуре основного повествования. Доказывается, что славянский текст и его репрезентация в структуре романов представляет собой сложное многоуровневое явление, объединяющее в себе проблемы трансляции языковой и культурно-исторической действительности.

Ключевые слова: текст славянской культуры; художественный дискурс русскоязычной литературы; русскоязычная литература Узбекистана; историческая проза В. Г. Яна; имагологические доминанты творчества; культурно-языковая стилизация.

N. A. Haidarova

*Andijan State Institute of Foreign Languages, Andijan,
the Republic of Uzbekistan, nasiba1701@mail.ru*

**PECULIARITIES OF THE IMPLEMENTATION
OF THE TEXT OF SLAVIC CULTURE
IN THE ARTISTIC DISCOURSE OF THE RUSSIAN-
SPEAKING WRITERS OF UZBEKISTAN
(ON THE MATERIAL OF V. G. YAN'S HISTORICAL PROSE)**

In this article, on the example of the prose works of the famous writer V. G. Yan and his novels "Genghis Khan", "Batu" and "To the 'Last Sea' ", the features of the implementation of the text of Slavic culture (Slavic image of the world) in the structure of the main narrative are considered. It is proved that the Slavic text and its representation in the structure of novels is a complex multi-level phenomenon that combines the problems of translation of linguistic and cultural-historical reality.

Key words: text of Slavic culture; artistic discourse of Russian-language literature; Russian-language literature of Uzbekistan; historical prose of V. G. Yan; imagological dominants of creativity; cultural and linguistic stylization.

Введение. Славянский текст культуры, код и шифр, реализующийся на страницах исторической трилогии историка-романиста и знатока Востока В. Г. Яна (Янчевецкого) «Нашествие монголов» представляет собой органичный сплав культуры, языка, литературы и истории. Материал произведения настолько разнопланов, что его можно рассматривать как с точки зрения лингвистики, так и литературоведения.

Отдельно взятый фрагмент жизни «биографического» и «концептированного» автора (1921—1922, 1925—1927, 1941—1945 гг.) мы относим к русскоязычной литературе Узбекистана, так как именно в указанные периоды В. Г. Ян жил, писал и публиковался в Узбекистане. Окружающая писателя инонациональная действительность не могла не отразиться и на языке его художественных текстов.

Особенно интересным для нас представляется рассмотрение проблемы симбиоза культур на стыке вопросов «Восток—Запад», а конкретно, обращение автора к культурным текстам восточной и славянской национальной языковой картинам мира. Горизонты интерпретации и истолкования текстов В. Г. Яна не только как текстов художественной литературы, но и культуры предполагает их «зональное» исследование: опыт прочтения и методика

понимания их строится на умении читателя плавно совершать переход, используя алгоритм «от одной картины мира — к следующей, и обратно».

В данной работе на материале славянского текста культуры В. Г. Яна (историческая трилогия, романы «Чингиз-хан», «Батый», «К “последнему морю”») и его имагологических доминант ставится цель объяснить способы реализации, роль и функционирование одного из ключевых мотивов славянского текста культуры.

Основная часть. Любой словесный текст погружен в контекст культуры, поэтому в последнее время актуальными стали исследования, посвященные проблемам «текста культуры» или «культурным текстам», в которых главным отражением культуры, конечно же, является язык. Л. Я. Ходякова выделяет «культуроведческий» потенциал текстов» [1, с. 24]: в них отражаются культурные, исторические, религиозные, национальные и другие особенности, в частности, «духовность» нации, ценности (антиценности) народа. К ним исследователь относит: артефакты, языковые феномены, традиции, религиозные ритуалы, бытовые обряды, биографии деятелей культуры, историко-значимые события или явления природы [1, с. 27].

Славянский текст в структуре исторической трилогии В. Г. Яна является транслятором (а точнее ретранслятором) средневековой культуры Руси, при этом роль и главная функция автора — объективная передача описываемой культурно-исторической действительности и субъективное художественное ее преломление.

Славянский текст в романной трилогии В. Г. Яна от самого начала и до конца сопровождается «колокольным звоном», который может быть грозным, величавым, страшным, радостным и т. д. в зависимости от ситуации и действий героев. Этот «атрибут святости» в форме колокола может быть или светлым медным на колокольне подле храма или церкви, или же «лежать закоптелым на боку», перевернутым, обожженным врагами на обесчещенной «земле Русской». Эти состояния колокола есть ни что иное, как передача конкретного внутреннего состояния и самих героев, и окружающей их культурно-исторической действительности.

Звук колокола в контексте романов — это начало или конец, жизнь или смерть, победа или поражение в военной схватке, которая в результате решает и последующую мирную жизнь героев произведения. Местоположение же сакрального колокола

указывает на его силу и возрождение нации: «...Протяжный, будто жалобный звук пронесся над площадью... Несколько человек поднимали тяжёлый колокол... наконец он повис. Ратники обсыпали пальцы, на которых от натуги выступила кровь из-под ногтей. — Не валяться же тут ему, — пояснил старшой. — Вечник, чай, наш, народный голос!.. — А может, и жив ещё кто? ...Бей в колокол!.. Мертвый город ожил. <...> Жива ещё Русь!» [2, с. 100]. Как видно из приведенных выше примеров, колокол «разрезает» пространство «верх—низ» (Небо/Земля), органично связывая их в своем образе.

«Звон колокола», вновь поднятого и «повисшего» между Небом (Богом) и Землей (Людьми), дарует «вторую» жизнь выжившим людям (населению) и второй шанс на победу для полководцев и князей. Он также помогает обрести веру в себя и будущее: «А Русь-то снова строится!» [2, с. 21]. Данный пример представляется наиболее удачным и семантически наполненным, передающим культурно-духовное начало, сущность сакрального элемента культуры древней Руси.

«Оживание» мертвого города и возрождение «вечника» как духа народа связано и с мифотворческим началом. Колокол во многих легендах, сказаниях, преданиях старины и духовных стихах был наделен сказочной силой — «самозвонили». Мотив того, что колокола могут звенеть без звонаря или чьей-либо силы и помощи, мы встречаем и в текстовом пространстве «Батые»: «Пронеслась по русской земле молва, будто на безлюдных развалинах сожженной Рязани упавшие колокола сгоревших церквей сами зазвонили... Передавали, что вечевой колокол вдруг поднялся из пепелища, повис в воздухе и загудел, сзывая рязанский народ на борьбу с татарами...» [2, с. 111]. В данном примере «самозвон» символизирует веру в спасение земли Русской: хоть города сожжены и превращены в груды пепла, и живых людей почти нет, хоть колокола и «упавшие», а их основа, церкви, «сгорели», они все равно «зазвонили», а «вечевой», т. е. главный, «повис в воздухе». Глава «В погоню за Батыем» также указывает на то, что звон начинает воскрешать как сами колокола, так и народ для защиты родной земли.

Интересно то, что с «материальной» (медный, вечевой) стороной-характеристикой образа колокола неразрывно связано его «духовная» составляющая — образ звонаря: звон колокола, его набат слышится и переходит из одной главы в другую благодаря

образу слепого звонаря. Пока он жив, колокол оповещает, призывает, передает: *«В вихре племени и дыма выделялись колокольни горевших церквей. Савелий ясно слышал покрывавший вой и крики победителей равномерный одинокий звон набатного колокола, в который продолжал бить слепой звонарь. Так, до последнего вздоха, пока его не прикончил разъяренный татарин, звонил старый слепой звонарь, призывая русский люд на защиту родины...»* [2, с. 36]. Очевидно, что последний звон колокола соотносим с последним вздохом слепого звонаря, знавшего наизусть всю гамму звуков вечного колокола и других колоколов, создавая из отдельных звуков мелодию, как из отдельно взятых слов — произведение.

Колокол как «носитель» звука созидающей силы и духовного единения частично превращается в живой персонаж, участника действия: *«— Слышь, как “вечник” выбивает сполох?.. Что может угрожать Рязани? Почему так настойчиво гудит медный «вечник»?..»* [2, с. 470]. В то же время он отражает внутреннее состояние не только одного героя, но и всего народа, ибо он и «народный глас»: *«...Бей тревогу! Бей набат!.. сверху, с колокольни, полились частые, необычные удары большого колокола, вызывая тревогу, щемящее чувство неизвестной беды, неизбежавшего горя...»* [2, с. 14].

Значимым для повествования является соотношение «колокол = город», а соответственно, наличие/отсутствие звона есть жизнь/смерть города и людей в нем: *«...около сохранившегося каменного вечного помоста лежал на боку закоптелый медный колокол, чей могучий голос сзывал, бывало, рязанцев на многолюдные, шумные сходы...»* [2, с. 98].

В. Г. Ян для обогащения славянского текста культуры в структуре восточной и монгольской национальных картин мира, описываемых в произведении, обращается и к другим репрезентантам культурных текстов. Кроме отрывков из летописей и сказаний писатель использует и фрагменты, взятые из поэтических или прозаических текстов, отражающих события Руси Средних веков. Автор также привлекает фрагменты из произведений В. Жуковского, А. Пушкина, Н. Языкова, Л. Мея, прозаических, исторических текстов Н. Костомарова, П. И. Мельникова-Печерского, А. К. Толстого и фольклорных произведений (древних русских и казацких песен, старинных трагедий и былин). Каждый

поэтический или прозаический фрагмент, подобранный в качестве эпиграфа или «вплетенный» в тексты романной трилогии в форме крылатых выражений и афоризмов-реминисценций в соответствии общей концепцией главы, части романа, всего романа или трилогии в целом, предполагает отдельное рассмотрение как «текста в тексте». Особенно ярко это проявляется на уровне культурно-языковой стилизации, речи персонажей произведения.

Обратимся к следующему отрывку из текста романа «Батый»: *«...На кого оставили вы меня, брата своего? Солнце мое дорогое, рано заходящее, месяц мой красный!.. Лежите вы на земле пустой, никем не охраняемые... Над многими землями государями были вы, а ныне лежите на земле пустой, лица ваши потемнели от тления... Слышите ли вы горестные слова мои, жалостно звучащие? О земля, о земля! О дубравы! Поплачьте со мною! Как опишу и как назову день тот, в который погибло столько государей и многое узорочье рязанское — удалцы храбрые!»* [2, с. 161]. Очевидно, что культурно-языковая стилизация подразумевает активное функционирование не только конкретного языкового материала и оборотов речи (метафоры, сравнения, эпитеты и т. д.), но и наличие определенного жанра — плача, который представляет собой своеобразную элегическую песню, созданную в соответствии со строгими канонами культурно-религиозного характера. Жанр плача — неотъемлемая часть культурного космоса Древней Руси. Как и причитания, они предполагают наличие образа человека, совершающего этот «культурно-сакральный акт». Более того, «плачи — это специфически женская поэзия, поэтому они строятся как монолог от лица простой русской женщины, в чью жизнь вторглась война» [3, с. 28].

Обратим внимание, что В. Г. Яна в период с 1941 по 1945 годы находился в эвакуации в Узбекистане, поэтому его плач обусловлен событиями Великой Отечественной войны, а сам жанр стал для автора особенно эстетически важным. В художественном мире писателя автором плача является мужчина — князь Ингварь Ингвариевич. Он известен только по нескольким поздним народным сказаниям. Однако благодаря культурному тексту В. Г. Яна читатель получает возможность заглянуть в область альтернативной истории.

Напряженное повествование, быстрая смена действий от первой до последней страницы исторической трилогии в славянской национальной картине мира «разбавляется» небольшими по объему

лирическими отступлениями — вставками для усиления психологизма и передачи драматизма описываемого: *«Торопка силится подняться, но тяжелая туша отдавила ноги, — это навалился убитый конь. Левая рука тоже чем-то придавлена... Может это прилетела судьбина... Он лежит среди покойников, и его черед пришел, испить бы! Торопка достает горсть мокрого снега... У снега вкус крови!..»* [2, с. 169].

Обратим внимание на предложение *«Может это прилетела судьбина»*, отделенное в тексте многоточиями с двух сторон. Следует отметить, что в данном случае оно принимает функцию риторического вопроса, частично ответ на который В. Ян дает в постраничной сноске: *«Судьбина — древнее выражение, означавшее “смерть”»*. Диалектическое противопоставление жизни и смерти автор использует как для стилизации «под старину», так и передачи напряженного, переломного момента в жизни одного из героев — молодого воина Торопки.

Олицетворение (*прилетела судьбина*), используемое в отрывке, и указание на гендерную специфику сообщают о мифофольклорном начале. Интересно то, что согласно древним славянским верованиям, вой собаки или волка, быющая в окне птица могли символизировать смерть, и в главе, из которой взят отрывок, присутствуют вой волков и гомон птиц, а также встречается образ собаки, спасающей жизнь героя и не дающей ей перейти в «мир иной»: *«Торопка медленно приходил в себя. Первая мысль напугала его: “Собака-людоед!” он слизывает кровь, а потом начнет грызть лицо!.. он с трудом схватил собаку за горло. На шее был обрывок веревки... Да это Пегаш!..»* [2, с. 169].

Заключение. Текст-репрезентант славянской культуры в русскоязычной прозе В. Г. Яна может проявлять себя посредством культурно-языковой стилизации, использования автором культурных концептов (колокол, поле и т. д.), обращения к древнерусским устным жанрам (плач, причитание). Указанные способы реализации славянского культурного текста в структуре основного текста повествования наравне с восточным и монгольским культурными текстами раскрывают особенности эпохи.

Культурно-языковая стилизация в контексте славянского текста русскоязычного писателя Узбекистана В. Г. Яна становится проводником между текстами культуры: созданный им текст претендует на звание кросс-текста, в котором взаимодействие и взаимо-

проникновение разных культурных текстов становится своеобразной авторской стратегией — стратегией «перевода» культур. Основным средством накопления, сохранения и трансляции смыслов оказываются слова с ярко выраженным национальным характером. Как правило, они связаны с национальным бытом (гридница, красный угол, изба и т. д.), историческими событиями, библейскими сюжетами (шлем, икона, божница, Битва на реке Калке, Куликовское сражение и т. д.), особенностями фольклора (банник, водяной, богатырь и т. д.), народными и религиозными праздниками, обрядами и обычаями, правилами наименования и особенностями счета (Крещение, гулянье и т. д.).

Список цитируемых источников

1. Ходякова, Л. Я. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л. Я. Ходякова // Ярослав. пед. вест. — 2011. — № 2. — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 76—81.
2. Ян, В. Г. Собрание сочинений : в 4 т. / В. Г. Ян. — М. : Правда, 1989. — Т. 3. Батый ; К «последнему морю» ; Рассказы. — 526 с.
3. Кирпичева, Е. В. Жанр плача в поэзии Анны Ахматовой [Электронный ресурс] / Е. В. Кирпичева // Русская речь. — Режим доступа: <https://naukarus.com/zhanr-placha-v-poezii-anny-ahmatovoy>. — Дата доступа: 23.10.2022.

УДК 81'2

А. Ю. Цубера

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Российская Федерация, TsuberaAJ@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ РУССКО-АНГЛИЙСКОГО ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ОБОЗНАЧЕНИЯ *ТЕКУЩЕГО*, *НАСТОЯЩЕГО* ПОЛОЖЕНИЯ ДЕЛ (НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСА ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ)

Лингвистическое исследование посвящено анализу особенностей русско-английского перевода языковых средств обозначения *текущего, настоящего* положения дел. Объектом анализа являются русские предложения с предикатами со значением гомогенных процессов и их перевод на английский

язык. Эмпирическую базу исследования составили примеры использования данных единиц, набранные из корпуса параллельных текстов Национального корпуса русского языка. Работа основана на использовании триангуляционного подхода, объединяющего гипотетико-дедуктивный метод на основе эксперимента с составлением запросов в поисковых системах и работой с корпусом тестов. В результате исследования предложено семантическое описание исследуемых единиц и выявлены переводческие трансформации, используемые для передачи *текущего, настоящего* положения дел с русского на английский язык.

Ключевые слова: гипотетико-дедуктивный метод; корпусный эксперимент; русско-английский перевод.

A. Y. Tsubera

Moscow City University, Moscow, Russia, TsuberaAJ@mgpu.ru,

CURRENT/PRESENT STATE OF AFFAIRS IN RUSSIAN-TO-ENGLISH TRANSLATION PERSPECTIVE

The paper focuses on the analysis of Russian-to-English translation of the language means relevant to the description of the *current, present* state of affairs. The object of the study is Russian sentences featuring predicates of homogeneous processes and their translation into English. The research purpose is to reveal features of Russian-to-English translation of language means under study. The above purpose is pursued by employing certain scientific methods, the choice of which is largely determined by the nature and structure of the units under study. Thus, within the framework of this paper, we shall consider a complex research procedure based on hypothesis-deduction method, corpus-based experiment and the analysis of search engine results which is often referred to as triangulation. The author provides a semantic description of the units under study and translation transformations relevant while rendering the units into English.

Key words: hypothesis-deduction method; corpus-based experiment; Russian-English translation.

Введение. Настоящее исследование посвящено анализу особенностей русско-английского перевода языковых средств обозначения *текущего, настоящего* положения дел. Под настоящим мы понимаем такое положение дел, которое происходит в определенное время, соотнесенное с моментами речи или референции [1, с. 436]. При этом положение дел включает позицию говорящего, который «устанавливает место описываемого положения дел на временной оси» [1, с. 436]. Отмечается, что, когда говорящий сообщает о настоящем положении дел, он подчеркивает его актуальность для данного момента, даже если оно имело место до или после момента речи.

Существует большое количество языковых средств, которые вносят информацию о настоящем положении дел. В рамках данной статьи мы хотим остановиться на типе предикатов, вызывающем интерес ученых, который хоть и вносит информацию о том, что действие длится, но протекает бесперспективно (не приводит само по себе ни к какому событию). Данный тип противопоставлен предикатам, обозначающим положения дел, не локализованным во времени, не лежащим на оси времени — предикатам гетерогенного типа.

Актуальность данной работы определяется несколькими факторами.

Во-первых, лингвистическая литература не предоставляет системного комплексного описания средств репрезентации *текущего, настоящего* положения дел в совокупности с контекстно-семантическими особенностями их употребления, в то время как подобное описание необходимо, прежде всего, для осуществления адекватного и эквивалентного перевода текстов различной жанровой принадлежности.

Во-вторых, не был проведен сопоставительный анализ средств репрезентации *текущего, настоящего* положения дел на материале русского и английского языков, в то время как проведение подобного анализа необходимо для рационализации методики преподавания сопоставляемых языков и практики устного и письменного перевода.

Методологию исследования определяют положения когнитивной лингвистической семантики, связанные с:

- представлением о семантических типах предикатов [2];
- обоснованием выбора экспериментальной методики исследования в рамках триангуляционного подхода, при котором используется гипотетико-дедуктивный метод (ГДМ) на основе эксперимента в сочетании с составлением запросов в поисковых системах и работой с корпусом текстов [3; 4];
- введением сетевых технологий в лингвистический эксперимент и оценкой их потенциала применительно к экспериментальным исследованиям [5];
- представлениями о функциональном синтаксисе русского языка и подходом к описанию семантических категорий по принципу «от значения к форме» [1; 6].

Таким образом, в данном исследовании выявляются особенности семантики рассматриваемых типов предикатов в русском языке; определяются особенности их употребления в речи; приводится семантическое описание исследуемых единиц и выявляются особенности их перевода с русского языка на английский.

Источником материала для исследования послужили архивы электронных фондов Национального корпуса русского языка [7]. В результате обращения к параллельному русско-английскому корпусу текстов было набрано более 200 примеров употребления рассматриваемых единиц в речи.

Ключевым моментом проведения данного исследования явилось описание методологического подхода к экспериментальной части работы.

Так, в рамках данной работы было проведено многоэтапное исследование, основанное на триангуляционном подходе. Вслед за О. А. Сулеймановой и М. А. Фоминой для проведения семантического исследования рассматриваемых единиц в рамках триангуляционного подхода нами применяется ГДМ на основе эксперимента в сочетании с составлением запросов в поисковых системах и работой с корпусом тестов [3]. Использование триангуляционного подхода позволяет исследователю подтвердить данные, полученные из одного источника, данными из другого источника, что дает право говорить о надежности результатов [4].

Основная часть. В данной работе рассматриваются *гомогенные процессы*, реализующиеся на предикативном уровне. Под термином «гомогенные процессы» вслед за О. Н. Селиверстовой мы понимаем тип предикатов, обозначающий «занятие действием без указания хотя бы в перспективе на момент окончания этого действия как на его цель» [2, с. 56—57]. Гомогенные процессы выражаются глаголами типа *ухаживать, плакать, заниматься* и обозначают ингерентно длящиеся — пусть даже и короткое время — «положения дел». Деятельность, обозначаемая предикатами данного типа, мыслится как занимающая место на временной оси, а следовательно, может относиться к *текущему, настоящему* положению дел.

Остановимся подробнее на некоторых особенностях семантики данного типа предикатов, которые, как было отмечено выше, представляют собой длящиеся действия, не обозначающие точечные происшествия, которые в итоге не приводят ни к какому событию

или определенной кульминации. Деятельность, выраженная данным типом предикатов, мыслится как занимающая место на временной оси, а следовательно, переходящая (т. е. может перестать иметь место, что, в свою очередь, вызывается определенными событиями). Отметим, что деятельность эта ограничена временными рамками и рассматривается как целостный процесс, скорее всего, прекращенный или прекратившийся [2, с. 57].

Поскольку особенности семантики типа предикатов, выраженных гомогенными процессами, нами были рассмотрены, далее обратимся к тому, как высказывания с предикатами данного типа трансформировались при переводе на английский язык.

Известно, что перевод должен быть эквивалентным и адекватным. Для этого при переводе применяются различные переводческие трансформации, которые, согласно В. Н. Комиссарову, представляют собой «преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле» [8, с. 172]. Приведем также определение переводческих трансформаций, предложенное Л. С. Бархударовым: ученый полагает, что переводческие трансформации являются «различными отличающимися по своей природе преобразованиями, зачастую используемыми переводчиком для достижения переводческой эквивалентности и необходимые ему, поскольку формальные и семантические системы исходного и переводящего языка существенно разнятся» [9, с. 190].

В исследуемых контекстах были применены следующие переводческие трансформации:

1. Лексико-семантические замены, которые, согласно В. Н. Комиссарову, представляют собой «способ перевода лексических единиц оригинала путем использования в переводе единиц ПЯ, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенного типа логических преобразований» [8, с. 174], например:

«**Дразните** вы меня, что ли?» — “**Are you trying to irritate me, or what?**”

«Ведь целый ряд очень видных ученых **полагает**, что находки в зонах посещения способны изменить весь ход нашей истории». — “**After all, many very important scientists have proposed that the discoveries made in the Visitation Zones are capable of changing the entire course of our history.**”

«Она пыталась объяснить им, что она по профессии буддолог, **занимается** Востоком, два языка, с которыми она больше всего работает, — санскрит и тибетский». — “*She tried to explain to them that she **was a specialist** in Buddhism and Eastern studies, and that the two languages she worked in most often were Sanskrit and Tibetan*”.

2. Синтаксическое уподобление (дословный перевод) является таким способом перевода, «при котором синтаксическая структура оригинала преобразуется в аналогичную структуру ПЯ. Этот тип “нулевой” трансформации применяется в тех случаях, когда в ИЯ и ПЯ существуют параллельные синтаксические структуры. Синтаксическое уподобление может приводить к полному соответствию количества языковых единиц и порядка их расположения в оригинале и переводе» [8, с. 178]. Приведем примеры синтаксического уподобления в исследуемых контекстах:

«Все это говорилось как бы по праву возраста и опыта, с той интонацией поверхностных и потому жизнерадостных людей, которые **любят** фразу “не надо делать из этого трагедии”». — “*This was all said as if he had right of age and experience, with the intonation of superficial and therefore cheerful people who **like** the phrase ‘don’t turn this into a tragedy’*”.

«Ты смотришь уже не на нее, а на то, как **живет** в ней ее жизнь, незнакомая, может быть, и ей самой; как отливает и приливает кровь, брезжит румянец, курчавятся волосы». — “*You look not at her anymore but at how her life **lives** inside her, perhaps unfamiliar to her as well; how the blood ebbs and flows, the blush grows, the hair curls*”.

«Следствие **изучает** обстоятельства убийства, личность убитого, его связи и взаимоотношения с окружающими, перебирает возможных убийц, исследует их отношения с убитым». — “*The investigation **examines** the circumstances of the murder, inc links and connections with certain people, consider which of them might be the murderer and investigates his relations with the victim*”.

3. Грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения) — «...это способ перевода, при котором грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу ПЯ с иным грамматическим значением. Замене может подвергаться грамматическая единица ИЯ любого уровня: словоформа, часть речи, член предложения, предложение определенного типа» [8, с. 180—181]. Рассмотрим примеры грамматической замены, при которой глагольная модель предиката заменяется адъективной:

«Модернизации России, на которой **настаивает** президент страны, это не способствует». — “This is of no help to the modernization of the country on which the country’s President is so **insistent**”.

«Я прекрасно знаю, что капитан этот **ухаживает** за ней, а не за ее сестричкой, но никакой ревности, никакого чувства соперничества не испытываю». — “I know perfectly well that the captain **was interested** in her and not her sister, but do not feel any jealousy or sense of rivalry”.

Было также отмечено, что глагольная модель комбинируется с предложно-именной:

«Александр **курит** по меньшей мере вторую сигарету». — “Alex **is on** his second **cigarette** at least”.

«И Коля **улыбается** во весь свой белозубый рот». — “Kolya **spread wide** in a toothy grin”.

4. Антонимический перевод представляет собой «лексико-грамматическую трансформацию, при которой замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе или, наоборот, отрицательной на утвердительную сопровождается заменой лексической единицы ИЯ на единицу ПЯ с противоположным значением» [8, с. 183]:

«Согласно этим стандартам, мы должны следовать этическим нормам и планировать, и проводить аудит таким образом, чтобы получить достаточную уверенность в том, что финансовая отчетность **не содержит** существенных искажений». — “These Standards require that we comply with technical requirements and plan and perform the audit to obtain reasonable assurance whether the financial statements **are free** from material misstatement”.

Закключение. Несмотря на тот факт, что большинство примеров переводятся при помощи синтаксического уподобления, наблюдается существование других переводческих трансформаций, которые также способствуют достижению эквивалентности и семантико-стилистической адекватности текста перевода.

Список цитируемых источников

1. Функциональный синтаксис русского языка : учеб. пособие / А. С. Мустайоки [и др.]. — М. : Юрайт, 2019. — 726 с.
2. Селиверстова, О. Н. Семантические типы предикатов / О. Н. Селиверстова. — М. : Наука, 1982. — 371 с.

3. Селезнева, Г. А. Лингвистический эксперимент и его место в экспериментальной науке / Г. А. Селезнева, О. А. Сулейманова, М. А. Фомина // Семантический анализ единиц языка и речи: процессы концептуализации и структура значения : Вторые чтения памяти О. Н. Селиверстовой, Москва, 17 окт. 2005 г. — М. : Москов. гос. пед. ун-т, 2006. — С. 256—272.
4. Сулейманова, О. А. Триангуляционный подход в экспериментальной лингвистике / О. А. Сулейманова, М. А. Фомина // Русистика и компаративистика, научные труды по филологии. — М. : Книгодел, 2018. — С. 220—235.
5. Фомина, М. А. Опыт использования триангуляционных методик с опорой на метод экспертных оценок и корпусный эксперимент при когнитивной интерпретации результатов семантического эксперимента / М. А. Фомина // Когнитивные исследования языка. — Тамбов, 2020. — № 2(41). — С. 885—889.
6. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам / А. Мустайоки. — М. : Изд. дом «ЯСК», 2010. — 512 с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/>. — Дата доступа: 23.10.2022.
8. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностранного яз. / В. Н. Комиссаров. — М. : Высш. шк., 1990. — 253 с.
9. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. — М. : Международные отношения, 1975. — 258 с.

УДК 378.14

Е. В. Якименко

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

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА КАК ПРЕДМЕТА ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В статье рассматривается проблема текста и его понимания с точки зрения отношений между элементами текста и средствами их выражения, а также представлен путь порождения текста и, как следствие, выявляются этапы его восприятия читателем. Понимание содержания текста при чтении возможно только при условии овладения его общей логической структурой. При этом следует исходить из положения об иерархической природе текстовых смыслообразований. В материале представлены основные компоненты и принципы построения текста, рассматривается вопрос о соотношении понятий «значение» и «смысл», а также даны характеристики смысловых категорий текста.

Ключевые слова: текст; смысл; значение; смысловые категории; когерентность; информативность; ситуативность.

E. V. Yakimenko

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
ms.elenayakimenko@mail.ru*

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF THE TEXT AS AN OBJECT OF INTERPRETATION

The article reveals the notion and the concept of the text and its meaning in terms of the relations between the elements of the text and the means of their expression. It also presents the way of text creation and, as a consequence, identifies the stages of its perception by the reader. Reading comprehension is possible only if readers have understood its overall structure. In this case we should take into account the idea of the hierarchical nature of textual meanings. The material presents the main components and principles of text construction, it considers the relations between the concepts “meaning” and “sense and gives the characteristics of the semantic categories of the text.

Key words: text; meaning; semantic categories; coherence; informativity; situationality.

Введение. Проблема текста является очень важной в рамках обучения интерпретации. Многие лингвисты (К. А. Долинин [1] и др.) утверждают, что существует около 250 определений текста, однако ни одно из них не принято как лингвистическое. По мнению Т. М. Николаевой, исследование текста осуществляется под разными названиями: лингвистика текста, грамматика текста, структура текста, при этом подходы зависят от науки, в рамках которой он рассматривается [2].

Текст и его организацию, структуру и функцию начали активно разрабатывать во второй половине прошлого века. В современной методике он выступает в качестве высшей единицы обучения при овладении иноязычной речью. Основой для подобного утверждения послужил тот факт, что предметом речевой деятельности является мысль. При этом мысль в большинстве случаев передается не одним предложением, а их совокупностью. Принято выделять логико-смысловые единства, полностью подчиненные тематическому принципу. Подобное единство состоит из двух или более предложений, объединенных общей мыслью и развивающих одну и ту же тему. Оно носит название сверхфразового единства. Сверхфразовые единства объединены в субтексты (отрезок текста, состоящий из двух или более абзацев и развивающий одну из текстовых подтем) [3, с. 78]. Они, в свою очередь, и образуют структуру всего текста.

Основная часть. В XX веке возникла теория текста, которая изучает его с точки зрения отношений между структурными

элементами текста и средствами их выражения. Принципы, на которых строится указанная методика, заключаются в следующем:

а) любой текст представляет собой диалектическое единство внешней и внутренней структур;

б) свертывание информации выступает в качестве ведущего органичного компонента понимания читаемого;

в) эффективное извлечение информации невозможно без анализа текста с позиций актуального чтения;

г) оптимальными формами фиксации понятого главного содержания являются: построение схем и графов логико-смысловой структуры текста; составление реферата; написание аннотации [3, с. 77].

Существование текстового суждения, более сложного и во многом своеобразного по сравнению с суждением-предложением, доказывается Л. П. Добраевым следующими доводами:

1) в тексте, как и в отдельном предложении, всегда высказывается определенная мысль, которая может быть более широкой и сложной, чем мысль, выраженная в одном предложении, а может оказаться и более узкой;

2) в тексте всегда что-то утверждается или отрицается;

3) текстовое суждение может содержать в себе либо истину, либо ложь;

4) в тексте содержатся все три элемента, которые присущи отдельному предложению, выражающему логическое суждение: то, о чем говорится (субъект текстового суждения); то, что говорится об этом (предикат текстового суждения); связка, которая символизирует наличие или отсутствие у предмета тех или иных признаков [4, с. 139].

Следовательно, текст — это запечатление средствами иностранного языка сформированной и сформулированной на письме мысли автора.

Для характеристики содержательной стороны текста важным является вопрос о соотношении понятий «значение» и «смысл». Под смыслом применительно к тексту и его минимальной единице понимается целостное содержание какого-либо высказывания, не сводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но самоопределяющее эти значения [1, с. 10]. Так как каждое слово как часть или элемент высказывания в составе этого высказывания проявляет одно из возможных своих значений, понимание общего смысла представляет собой процесс выбора нужного для данного контекста значения, который требуется для

получения смысла целого высказывания. Таким образом, именно смысл актуализирует в системе значений слова ту его сторону, которая определяется данной ситуацией, данным контекстом.

Необходимо отметить, что есть нехудожественные тексты, которые рассчитаны на однозначность восприятия. В случае художественного текста наличие глубинного смысла или подтекста создает особую значимость произведения, его индивидуально-художественную ценность.

Смысл текста возникает при его создании, иначе он не мог бы проявляться при восприятии текста. В соответствии с концепцией А. Р. Лурии о пути «от мысли к речи», можно условно определить путь порождения текста следующим образом:

- 1) появление мотива, побудившего обратиться к написанию текста, ощущение необходимости передать некий смысл;
- 2) формирование глубинной структуры передачи этого смысла на уровне внутренней речи;
- 3) развертывание глубинной структуры в поверхностную речевую структуру (текст) [5, с. 59].

С другой стороны, выявляются и этапы в восприятии текста:

- 1) собственно восприятие (непосредственное восприятие значений, прием сообщения);
- 2) понимание (осмысление сообщения);
- 3) интерпретация (раскрытие внутреннего смысла сообщения).

Очевидно, что понимание и интерпретация тесно связаны друг с другом [5, с. 61].

Степень и глубина восприятия смысла зависит от многих причин, связанных с личностью читателя. Это не только эрудированность, уровень образования, но и умение эмоционально переживать. «Эта способность оценивать внутренний подтекст представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению. Эти системы... являются совсем различными психологическими системами» [6, с. 73]. Читатель может иногда извлечь из текста, как и из отдельного высказывания, намного больше информации, чем предполагал вложить в него автор, или, наоборот, не понять смысл текста, на который рассчитывал автор.

Конфликт между текстом и его внутренним смыслом особенно характерен для художественного текста, так как иногда за внеш-

ними событиями, обозначенными в тексте, скрывается внутренний смысл. Этот смысл создается не столько самими событиями, фактами, сколько теми мотивами, которые стоят за этими событиями, мотивами, которые побудили автора обратиться к этим событиям. При этом читатель имеет свой взгляд на вещи, и поэтому вероятность появления одного определенного смысла (для автора и читателя) крайне мала. Чтобы разобраться в таком тексте, требуется соотнесение элементов текста друг с другом. Следовательно, мало понять непосредственное значение сообщения в тексте, необходим процесс перехода от текста к выделению того, в чем состоит внутренний смысл сообщения.

Процесс декодирования значения сообщений и затем понимания общего смысла текста всецело связан с речемыслительной деятельностью читателя, в этом процессе именно он оказывается главным звеном в цепочке «автор—текст—читатель».

Таким образом, значения сообщений в тексте (слов, высказываний, фрагментов) служат средством выражения смысла, и для разного контекста он может быть разным. И осмыслить языковые средства текста еще не значит понять смысл текста. За пониманием стоит сложный процесс, состоящий как минимум из трех стадий: выбор в словах контекстуальных значений; выявление поверхностного смысла на базе этих значений; постижение внутреннего смысла с учетом контекстуальной мотивации [7, с. 18].

Также следует отметить, что понимание главного содержания текста при чтении возможно только при условии овладения его общей логической структурой. При этом следует исходить из положения об иерархической природе текстовых смыслообразований. Следует рассматривать текст как сложное суждение. Его тема, т. е. предмет изложения, выражена в заглавии или в одном из первых предложений абзаца, открывающего текст. Новая информация, раскрывающая тему текста, составляющая все его содержание, называется ремой текста. Главный смысл всего текста, извлеченный читателем в результате его прочтения, может быть выражен в суждении, состоящем из кратких формулировок темы и ремы текста [3, с. 93].

Любая другая часть текста — связка абзацев (субтекст) или отдельный абзац — имеет сходную структуру. Его тема может быть сформулирована в виде ключевого предложения, входящего в состав субтекста; новая информация, передаваемая данным

субтекстом или абзацем, представлена всем его содержанием. Главный смысл такой части может быть сформулирован в предложении, состоящем из двух частей: темы и ремы. Последняя в сжатой форме обобщает всю новую информацию субтекста (абзаца).

Структурные текстовые подразделения — текст и его части — связаны между собой в рамках единой смысловой иерархической структуры [3, с. 94]. При этом надо иметь в виду, что не все компоненты смысла находят отчетливое вербальное воплощение. Кроме того, невербализованная сфера высказывания чаще всего несет в себе эмоциональные коннотации и потому в высшей степени индивидуализированные. Особенно это свойственно художественным текстам.

Также следует отметить тот факт, что при передаче суждений в тексте используются определенные описания, которые, в свою очередь, имеют смысловые категории. Последние распадаются на четыре группы: категориально-познавательные; ситуативно-познавательные; оценочно-эмоциональные; побудительно-волевые [8, с. 116].

В первой группе реализуется отношение единичного и общего. Человек использует смысловые категории этой группы для отнесения предметов и явлений к определенному классу. Категории первой группы раскрывают отношение данной вещи и явления к миру вещей и явлений вообще, а также выражают опознавание данного объекта как такового.

Вторая группа категорий обозначает отношения, существующие между познаваемыми объектами, т. е. они раскрывают отношения между объектами и явлениями, возникающие в описываемой ситуации.

Третья группа — это категории, которые раскрывают отношение пишущего к предметам, явлениям, людям, о которых он пишет, а также к своим мыслям, мыслям и поступкам другого человека. План сообщения, передаваемый категориями третьей группы, назван эмоционально-оценочным.

К четвертой группе относятся категории, которые выражают побуждение: приказ, требование, совет, просьбу и т. д. Это могут быть побуждения, направленные от автора к читателю, а также взаимные воздействия героев рассказа. План сообщения, передаваемый категориями четвертой группы, назван побудительно-волевым. Побудительно-волевой и эмоционально-оценочный планы могут быть выражены не только путем употребления специальных категорий, но и всем содержанием сообщения в целом.

Наличие категорий первой, второй, третьей и четвертой групп и создает ту особенность текста, которая названа его информационной насыщенностью. Категориально-познавательная информация всегда представлена в текстах; без нее невозможно никакое сообщение. То же относится и к ситуативно-познавательной информации. Третья и четвертая группы категорий присутствуют не в каждом тексте. При этом все категории несут все более усложняющуюся информацию. Если для категорий первой группы характерна идентификация понятий, то ситуативно-познавательные категории содержат двойную идентификацию: объектов (явлений) и связи между ними. Следовательно, при понимании категорий первой группы важно правильно осознать какое-либо понятие, а при понимании категорий второй группы нужно установить еще и связь между этими понятиями. При понимании категорий третьей и четвертой групп происходит идентификация отношений между человеком и объектом.

Набор смысловых категорий, реализованных в тексте, различен. Это определяется объектом, событием, которые описываются, целевой установкой автора письменного сообщения, глубиной осознания человеком описываемой ситуации, его вниманием, тематикой текста, жанром, стилем описания и т. п. Смысловые категории имеют различные языковые формы реализации. Причем в разных языках одна и та же категория может быть реализована по-разному.

Текст также характеризуется наличием определенных параметров /категорий, по-разному именуемых различными авторами [9, с. 32]:

- когерентность (coherence) / завершенность — смысловое единство текста; его смысловая целостность, которая заключается в единстве темы; единство темы сверхфразового единства также проявляется в рекуррентности ключевых слов («сцепление»), связанных с темой; также выделяется коммуникативная целостность/интеграция (выражается в коммуникативной преемственности между его составляющими, вследствие чего образуется темарематическая цепочка сверхфразового единства). Это может быть простая линейная тематическая прогрессия, темарематическая цепочка со сквозной темой либо темарематическая цепочка с параллельной связью; когезия (cohesion) — выражена средствами связи между компонентами в текстовом отрезке (видовременные формы, способы выражения модульности, актуального членения и интонации) [9, с. 528];

- прагматическая установка (intentionality) — способы использования текста для достижения поставленной автором задачи;

- возможность восприятия текста реципиентом (acceptability) / модальность — роль реципиента в коммуникативном акте;
- информативность (informativity) — степень неожиданности или новизны информации, содержащейся в тексте; ее формы — повествование, рассуждение, описание;
- ситуативность (situationality) — релевантность текста для ситуации, в которой находятся участники коммуникативного акта;
- межкультурная связь (intertextuality) — связь, обусловленная фоновыми знаниями и знакомством с другими аналогичными текстами [10, с. 116];
- ретроспекция/проспекция;
- подтекст.

Заключение. Проблема «смысл и значение» значима и важна не только теоретически, но и, может быть, в еще большей степени практически, потому что выводит на уровень понимания текста, что, собственно, и является целью создания и восприятия любого текста. Необходимо отметить тот факт, что часть предложенных характеристик и признаков текста является постоянными. Некоторые же свойственны лишь определенным типам текста.

Список цитируемых источников

1. Долинин, К. А. Интерпретация текста / К. А. Долинин. — М.: Просвещение, 1985. — 288 с.
2. Николаева, Т. М. Текст [Электронный ресурс] / Т. М. Николаева // Лингвист. энциклопед. слов. — Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/507a.html>. — Дата доступа: 17.02.2022.
3. Вейзе, А. А. Реферирование технических текстов / А. А. Вейзе. — Минск: Выш. шк., 1983. — 128 с.
4. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / под ред. проф. И. М. Бермана. — Киев: Изд-во при Киев. гос. ун-те издат. объединения «Вища школа», 1977. — 175 с.
5. Лурия, А. Р. Речь и мышление: материалы к курсу лекций по общей психологии / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 119 с.
6. Богин, Г. И. Субстанциальная сторона понимания текста / Г. И. Богин. — Тверь: ТГУ, 1993. — 137 с.
7. Вейзе, А. А. Обучение пониманию текста и формулированию его основного содержания / А. А. Вейзе. — Минск, 1982. — 68 с.
8. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
9. Гальперин, И. Р. Грамматические категории текста / И. Р. Гальперин // Изв. АН СССР. Сер. Лит. и яз. — 1977. — Т. 36. — № 6. — С. 522—532.
10. Зильберман, Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы / Л. И. Зильберман. — М.: Наука, 1988. — 161 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТАХ

УДК 37.013

И. А. Бартошевич

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

ОЦЕНИВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

В статье рассмотрен личностный компонент готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому творчеству. Определены структурные элементы личностного компонента готовности будущего учителя к педагогическому творчеству: творческие способности, общие и специфические качества личности будущего учителя. Описаны творческие способности будущего учителя иностранного языка, критерии и формы их оценивания.

Ключевые слова: педагогическое творчество; оценивание; форма оценивания; готовность к педагогическому творчеству; будущий учитель иностранного языка.

I. A. Bartoshevich

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
irina-bartoshevich@yandex.ru*

PEDAGOGICAL PERFORMANCE AS AN ASSESSMENT TOOL OF THE PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S READINESS FOR PEDAGOGICAL CREATIVITY

The pre-service foreign language teacher's personal readiness for pedagogical creativity is considered. The components of the personal readiness for pedagogical creativity are determined: general and specific traits of character, creativity. The pre-service foreign language teacher's creativity is described, its assessment criteria and tools.

Key words: pedagogical creativity; assessment; assessment tool; readiness for pedagogical creativity; pre-service foreign language teacher.

Введение. Любой деятельности человека в той или иной мере присущи элементы творчества. В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, М. М. Поташник, В. А. Сластенин и многие другие исследователи отмечают, что именно в профессиональной деятельности учителя творческий компонент значительно преобладает над репродуктивным (алгоритмическим). Творчество особенно актуально для учителя иностранного языка, так как иностранный язык является не только целью, но и средством обучения, развития и воспитания учащихся. Учителю необходимо быть готовым к постоянному выбору оптимального варианта решения возникающих педагогических задач.

Основная часть. Анализ концепта «готовность учителя к педагогическому творчеству» позволил нам выявить компоненты готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому творчеству: мотивационный, когнитивно-операционный, деятельностный, личностный. Высокий уровень сформированной готовности будущего учителя к педагогическому творчеству предопределяет успешность педагогической деятельности. Целью нашего исследования является рассмотрение особенностей оценивания личностного компонента готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому творчеству. Личностная готовность рассматривает будущего учителя иностранного языка как субъекта творческой деятельности и включает творческие способности, которые позволят ему успешно реализоваться в профессиональной деятельности, а также общие качества личности специалиста (активность, инициативность, эрудированность, целеустремленность, справедливость) и специфические качества личности учителя, востребованные в педагогическом творчестве (педагогическая наблюдательность, распределённое внимание, педагогический такт, этика, эмпатия, артистизм). В данной статье мы подробнее остановимся на оценивании творческих способностей будущего учителя. Оценивание понимается нами не как выставление отметки для констатации успешности, а как процесс сопровождения будущего учителя на пути достижения запланированного результата.

В исследованиях В. Н. Дружинина, Д. Б. Богоявленской определены две фазы развития творческих способностей личности с учетом ее возрастных особенностей [1]. По мнению ученых, творческие способности развиваются нелинейно, поскольку

имеют в своем развитии два пика: дошкольный и подростковый возраст. Подростковый возраст позволяет на основе общих творческих способностей сформировать творческие способности, связанные с определенной сферой профессиональной деятельности. Следовательно, студенческий возраст является важным этапом в становлении творческой личности будущего специалиста.

Определение сущности и структуры творческих способностей носит дискуссионный характер и разными авторами решается по-разному. В зарубежной науке проблема творческих способностей часто рассматривается в аспекте проблемы креативности. Например, Дж. Гилфорд рассматривает творческие способности как качества мышления и выделяет в структуре креативности оригинальность, семантическую и образную гибкость. В отличие от Дж. Гилфорда, Е. Торренс считает ключевой составляющей креативности способность преодолевать внешне навязываемые ограничения и стандарты, способность к восприятию недостатков, пробелов в знании, недостающих элементов [2]. А. Н. Лук в качестве творческих способностей рассматривает свойства восприятия (способность к целостному восприятию) и памяти (способность к запоминанию и воспроизведению необходимой информации), качества мышления и речи (легкость к генерированию идей, способность к свертыванию мыслительных операций, беглость и др.), зоркость в поисках проблем, способность к переносу опыта, предвидению и др. [3]. Анализ различных подходов к определению структуры творческих способностей подтверждает отсутствие единого основания для их классификации. В нашем исследовании в основу классификации творческих способностей будущего учителя положен подход сотрудников кафедры педагогики и психологии начального образования Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, относящих к числу творческих способностей к вариативности, гипотетичности, импровизации, а также переносу [4]. По нашему мнению, данные общие творческие способности выступают основой для формирования специальных творческих способностей будущего учителя иностранного языка. Учитель в своей профессиональной деятельности чаще всего работает в условиях отсутствия полной информации, ее многозначности и вариативности, а также дефицита времени для принятия решений [5].

Рассмотрим каждую из творческих способностей будущего учителя, позволяющую ему реализовать себя в качестве исследователя, проблематизатора, проектировщика, конструктора, управленца, экспериментатора, методолога, писателя [6].

Способность учителя к вариативности содержания и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся основывается на вариативности как общей творческой способности. Она позволяет выделять множество разнообразных оригинальных способов решения педагогических задач как практического, так и теоретического плана, а также генерировать большое количество различных идей. Необходимо формировать данную творческую способность, повышая уровень осознанности поиска вариативных решений, а также оценивать, раскрывая ее важность и значимость для будущей творческой профессиональной деятельности.

Умение учителя сделать свой предмет интересным является одним из условий успешной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Деятельностную основу урока составляет активность обучающихся, которая во многом зависит от их интереса к учению. Формирование интереса у обучающихся к учебному предмету, излагаемому материалу должно быть исходной точкой вариативности работы учителя на уроке. Познавательные интересы обучающихся, являясь одним из важных мотивов учению, неоднородны. Они отличаются предметной направленностью и уровнем их развития. Удовлетворить интересы каждого обучающегося является сложной задачей для учителя. Сформированная способность к вариативности позволит учителю справиться с данной задачей. Для создания условий появления интереса к учению учитель применяет разнообразные методы и средства обучения, создает проблемные ситуации, требующие от обучающихся активной поисковой деятельности, обеспечивает новизну материала и эмоциональную окраску его предъявления, организует эффективное взаимодействие с обучающимися. Таким образом, вариативность в деятельности учителя реализуется на двух уровнях: содержание и организация.

Оценивание способности будущего учителя к вариативности содержания и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся предполагает подбор профессионально-ориентированных задач, требующих нахождения разных вариантов их реше-

ния с последовательным усложнением. В качестве критериев оценки данной способности выступают:

- осознанность необходимости и значимости поиска различных вариантов решения задачи;
- количество возможных вариантов решения задачи. При этом необходимо отслеживать не только общее количество предложенных решений, но и обоснование их предположения, на что опирается студент, предлагая варианты решения;
- беглость, гибкость и оригинальность решения вариативной задачи.

Приведем примеры заданий, способствующих выявлению уровня сформированности способности к вариативности:

- 1) написать сочинение / составить рассказ по серии сюжетных картинок от лица любого героя;
- 2) из группы слов выбрать наиболее точное для выражения мысли и обосновать свое решение;
- 3) рассмотреть фотографии и определить, какому герою соответствует каждое фото;
- 4) подобрать наиболее подходящий заголовок к тексту и обосновать свой выбор.

Продуктивность деятельности учителя напрямую зависит от развития **способности к гипотетичности в процессе педагогической деятельности**. Гипотетичность заключается в возможности высказывать разнообразные обоснованные предположения о перспективах и причинах развития каких-либо явлений реальной действительности. Гипотетичность помогает осуществлять гибкий и неординарный подход к решению возникающих педагогических задач при условии выхода за пределы имеющихся знаний. В качестве критериев оценки способности к гипотетичности выступают [4]:

- количество гипотез (продуцирование разнообразных идей при рассмотрении подходов к решению задачи);
- правдоподобность гипотез (степень соответствия выдвигаемой гипотезы условиям задачи);
- обоснованность гипотез (формально-логическая правильность и доказательность обоснования выдвинутой гипотезы).

Оценивание способности к гипотетичности, так же как и в случае с вариативностью, должно осуществляться при посто-

янном усложнении предлагаемых задач, позволяющих оценить сформированность способности к гипотетичности. Например:

- продолжить предложение/рассказ;
- предположить дальнейшее поведение/реакцию героя;
- объяснить почему и др.

Сущность **способности учителя к импровизации** заключается в умении быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решение сразу, без развернутого логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта, а также интуиции [5]. Импровизация позволяет учителю вовлечь обучающихся в сотворчество, сделать процесс обучения ненавязчивым, увлекательным и жизненным. Отсутствие умения импровизировать в процессе педагогической деятельности способствует порождению формализма, создает напряженность, делает процесс обучения навязчивым и безжизненным.

В. А. Кан-Калик отмечает, что как только учитель входит в аудиторию, он сталкивается со множеством неожиданностей, связанных как непосредственно с учебной деятельностью, так и собственно воспитательным воздействием, которые трудно предвидеть [7]. Следовательно, учителю необходимо уметь быстро ориентироваться и органично импровизировать. По мнению В. И. Загвязинского, учитель не просто имеет право на импровизацию, а обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности [5]. Ученый поясняет, что опыт анализа типичных ситуаций, предвидения, основанного на знании законов и тенденций, подтвержденной фактами гипотезе, выступают основой удачной импровизации.

Критериями оценки способности к импровизации выступают: скорость реакции на изменение условий; осознанность собственных действий, возможность их объяснения.

Импровизации необходимо учить будущих учителей с помощью системы специально разработанных заданий, специфика которых состоит в целенаправленном сокращении и постепенном снижении до минимума времени, отведенного на решение нетиповой педагогической задачи. Такими заданиями могут быть следующие:

- разыграть предложенную педагогическую ситуацию (театрализация);

- перевоплотиться в... (студенты занимают позицию ученика, родителей);
- составить импровизационно-педагогический этюд по предложенной теме;
- продолжить сюжет;
- создать мини-спектакль по предложенным произведениям и др.

Способность к переносу занимает особое место в структуре творческих способностей будущего учителя, так как развитие способностей как устойчивых личностных характеристик возможно только в условиях переноса. С. Л. Рубинштейн рассматривает перенос как сложную аналитико-синтетическую деятельность, результатом которой выступает обобщение [8]. Перенос позволяет будущему учителю необычно и оригинально использовать имеющиеся знания, умения и навыки в новых, непривычных условиях.

Основными критериями оценки способности к переносу выступают: степень отдаленности условий, в которых проявляется перенос; уровень развития абстрагирования и гибкости мышления.

В качестве форм оценивания способности к переносу могут применяться деловая или ролевая игра, драматизация. Естественный перевод студента в профессиональную среду наиболее оптимально обеспечивается в игровой форме, которая позволяет воссоздать структуру и функциональные звенья будущей профессиональной деятельности.

Заключение. Оценивание в образовательном процессе не замыкается само на себе (выявить знания, умения студентов), а выступает формой личностной активности. Творческие способности будущего учителя не выступают «рядоположенно», а работают в режиме взаимодействия. Они оцениваются через создание условий, которые направлены на стимулирование творчества. Оценку личностной готовности будущего учителя к педагогическому творчеству можно проводить только в условиях аутентичной деятельности. Задания, предназначенные для ее оценки, должны содержать отражение педагогических проблемных ситуаций. Включение студентов в творческую деятельность посредством различных форм оценивания вызывает коммуникативность, мобилизованность, способствует дальнейшему формированию их творческих способностей как устойчивых характеристик, входя-

щих в структуру личности будущего учителя иностранного языка. Обратная связь позволяет студентам получать комментарий преподавателя в отношении успешности творческой деятельности, недостатков, возможностей их устранения.

Список цитируемых источников

1. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей : монография / Д. Б. Богоявленская. — Самара : Изд. дом «Федоров», 2009. — 416 с.
2. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — Спб. : Питер, 2007. — 368 с.
3. *Лук, А. Н.* Мышление и творчество / А. Н. Лук. — М. : Политиздат, 1976. — 144 с.
4. *Вергелес, Г. И.* Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии / Г. И. Вергелес // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 100. — С. 7—18.
5. *Загвязинский, В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.
6. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. — Минск : Тэхналогія, 2000. — 326 с.
7. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
8. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 2011. — 256 с.

УДК 372.881.111.22

З. И. Корзун¹, А. П. Мясоед²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹z_korzun@mail.ru, ²miasaed_a@tut.by*

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматривается прагматический уровень языковой личности. Изучение прагматических свойств естественного языка непосредственно связывается с анализом и импликацией коммуникативных (речевых) актов. Речь идет об основных характеристиках языковой личности: владением индивидуальным

запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации, умением варьировать коммуникативными средствами в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения и строить высказывания в соответствии с нормами избранного коммуникативного кода и правилами «речевого этикета». Формировать языковую личность, которая обладала бы всеми вышеназванными характеристиками, мы можем и должны различными методами, приемами работы, средствами обучения, в том числе в процессе прохождения студентами производственной (преддипломной) практики.

Ключевые слова: языковая личность; производственная практика; развитие компетенций.

Z. I. Korzun¹, A. P. Miasayed²

Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,

¹z_korzun@mail.ru, ²miasaed_a@tut.by

THE ROLE OF PRACTICAL TRAINING IN THE FORMATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A SPECIALIST

The article deals with the pragmatic level of the linguistic personality. The study of the pragmatic properties of natural language is directly related to the analysis and implication of communicative (speech) acts. We are talking about the main characteristics of the linguistic personality: possession of an individual stock of verbal and non-verbal means for the actualization of the informational, expressive and pragmatic functions of communication, the ability to vary communicative means in the process of communication in connection with the change in situational conditions of communication and build statements in accordance with the norms of the selected communicative code and the rules of “speech etiquette”. To form a linguistic personality that would have all the above characteristics, we can and should use various methods, methods of work, means of training, including in the process of students passing industrial (pre-diploma) practice.

Key words: linguistic personality; practical training; development of competencies.

Введение. Тенденции развития современного общества требуют в том числе и модернизации образования. Образовательный процесс в педагогическом учреждении высшего образования претерпевает существенные изменения, и все большую актуальность приобретает компетентностный подход, который предполагает существенные системные преобразования, затрагивающие преподавание учебного предмета, его содержание, оценивание, использование образовательных технологий.

В контексте модернизации образования «профессиональная компетентность» рассматривается как показатель качества подготовки выпускников учреждений высшего образования и определяется как готовность выпускника к решению типовых профессиональных задач в зависимости от уровня образования, т. е. профессиональная грамотность, степень квалификации специалиста, уровень развития его личности и культуры человека (А. К. Маркова), единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности (В. А. Сластенин).

Основная часть. Процесс формирования профессиональной компетентности неразрывно связан с формированием языковой личности, которая Ю. Н. Карауловым трактуется как «человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [1, с. 56]. С точки зрения исследователя, языковая личность имеет три структурных уровня:

1) вербально-семантический, отражающий степень владения обыденным языком;

2) когнитивный, на котором происходит актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих социуму (языковой личности) и создающих коллективное и (или) индивидуальное когнитивное пространство. На этом уровне происходит отражение языковой модели мира личности и культуры;

3) прагматический, который включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности [2, с. 25].

В рамках нашего исследования особый интерес для нас как преподавателей иностранного языка представляет прагматический уровень, так как изучение прагматических свойств естественного языка непосредственно связывается с анализом и импликацией коммуникативных (речевых) актов.

Прагматический уровень языковой личности, изучающий цели, мотивы, интересы, способы аргументации, оценки и т. д., обеспечивает закономерный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире. Данный уровень языковой личности подразумевает систему взглядов, ценностей, установок, интенций, которые мотивируют носителя языка создавать тексты и определять/пояснять выбор

языковых средств для их реализации. При этом имеет значение спектр эмоций и набор речевых средств, используемых для их выражения (эмотивный уровень), а также акустико-артикуляционная партитура речи (репрезентационный уровень), определяющая речевую индивидуальность говорящего.

К прагматическому уровню относятся:

- национально-детерминированные (при всей их межкультурной релевантности) принципы, конвенции, стратегии и правила общения;
- реализация этих правил на базе прагматических пресуппозиций, включающих национально-определенный набор общих фоновых знаний, в том числе и представлений о контексте;
- национально-детерминированные ценностные характеристики прагматического контекста.

Как справедливо отмечает Н. И. Формановская, «...в процессе общения с помощью языка на первый план выступает субъект речевых действий, определяющий и очерчивающий некое прагматическое коммуникативное пространство, т. е. та обширная зона, где язык фиксирует многообразные отношения говорящего к действительности, и пользующийся языком в процессе коммуникативной деятельности» [3, с. 56]. Именно на данном уровне языковая личность характеризуется тем, что:

- владеет индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации;
- умеет варьировать коммуникативными средствами в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения;
- строит высказывания в соответствии с нормами избранного коммуникативного кода и правилами «речевого этикета» [3, с. 57].

Формировать языковую личность, которая обладала бы всеми вышеназванными характеристиками, мы можем и должны различными методами, приемами работы, средствами обучения, в том числе в процессе прохождения студентами производственной (преддипломной) практики.

Производственная (преддипломная) практика в учреждениях высшего образования служит связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей самостоя-

тельной работой в школе, а также призвана осуществлять подготовку студентов к педагогической деятельности, вооружать их комплексом умений и навыков, творчески осуществлять все виды учебно-воспитательной работы. В процессе преддипломной практики не только происходит проверка теоретической и практической подготовки студентов к самостоятельной работе, но и создаются широкие возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего учителя.

В ходе производственной практики студенты осуществляют различные виды деятельности, связанные с подготовкой и проведением уроков и внеклассных мероприятий по предмету; изучением опыта работы учителей-предметников, знакомством с учебно-методической базой школ, планом работы и анализом работы кабинета иностранного языка в средней школе, внеклассной и внешкольной работой в учреждениях образования по иностранному языку и т. д.

Осуществляя данные виды деятельности, студенты овладевают умениями проводить учебно-воспитательную работу с учащимися с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, формируют специфические профессиональные педагогические умения учителя иностранного языка (определять и решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи урока; отбирать учебный материал в соответствии с целями урока; обоснованно выбирать и использовать методы и приемы обучения, технические средства и наглядный материал и т. д.).

В ходе учебно-воспитательного процесса студенты могут убедиться, насколько они владеют проектировочными, адаптационными, организационными, коммуникативными, мотивационными, контролирующими и исследовательскими умениями.

В целях определения роли производственной практики в формировании языковой личности специалиста студентам была предложена анкета. Треть опрошиваемых выделили языковую, речевую и компенсаторную компетенции (33 %), большинство опрошиваемых (67 %) добавили к вышеназванным учебно-познавательную и социокультурную компетенции.

Во время прохождения производственной (преддипломной) практики, по мнению студентов, могут проявляться различные характеристики языковой личности. На первом месте оказалось владение фонетическими, лексическими, морфологическими

и синтаксическими особенностями изучаемого иностранного языка и культурно-языковыми ценностями, а также языковыми и речевыми средствами, необходимыми для осуществления коммуникации. Можно предположить, что именно эти качества рассматривались по ходу практики как наиболее востребованные при подготовке и проведении уроков. Менее важными показались владение поведенческими реакциями и способность ассимилировать несколько культур. Промежуточное положение заняла способность использовать язык как средство общения.

Производственная практика направлена на развитие языковой личности в целом и ее составляющие (концепция В. И. Карасика). По мнению опрашиваемых, в большей степени это развитие коммуникативной компетенции, языковой способности и коммуникативного поведения. Развитие коммуникативной потребности и языкового сознания не являются приоритетными во время производственной (преддипломной) практики.

В ходе анкетирования опрашиваемые должны были дать оценку своим способностям, которые они развивали в ходе практики.

На первое место опрашиваемые поставили развитие способности определять цели и задачи деятельности, пути достижения целей, устанавливать контакт с учебной аудиторией и адаптировать речь в зависимости от ступени обучения. Очевидно, что данные способности крайне необходимы, отсутствие профессионального опыта обуславливает важность данных способностей.

Студенты, по их мнению, научились также адаптировать учебный материал, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, предвидеть возникающие проблемные ситуации на уроке и возможные трудности учащихся, отбирать средства выражения мысли согласно особенностям ситуации общения.

Многие респонденты отмечают, что у них развились способности перефразировать имеющийся текст, отличать верные высказывания от неверных, учитывать психологическое состояние учащихся. Некоторые указывают, что развили способность наладить контакт с преподавателями учреждения образования и родителями, выступали в роли ретранслятора культур и речевого партнера.

Интересно отметить, что опрашиваемые практически не назвали развитие такой способности, как обучение учащихся речевому этикету. Это может быть связано с тем, что они считают эту спо-

способность развитой, или наоборот, не обращали на это внимания на уроке в связи с вопросами распределения времени или же не придавали значения в силу отсутствия опыта.

Более 60 % опрошенных по итогам прохождения преддипломной практики причисляют себя к фатическому типу языковой личности. Судя по выбору, большинство выбрали дружеский стиль общения, стремились к сокращению дистанции между учителем и учеником, обращали больше внимания на процесс общения, а не сообщения.

Оценивают свой тип языковой личности как рационально-аналитический 40 % опрошенных. Они стремились к объективной манере речи и аргументированному стилю, уделяли внимание информативному аспекту общения.

К третьему типу языковой личности — эстетическому, который игнорирует адресата, ориентируется на свой собственный внутренний мир и уделяет больше времени не содержанию, а форме, не причислил себя никто из опрошенных.

В ходе прохождения преддипломной практики, согласно содержанию программы практики, должны были развиваться три компонента языковой личности: психологический, социальный и этический. Для большинства опрошиваемых (70 %) ведущим компонентом выступал психологический аспект языковой личности; второстепенным — социальный, этический не был назван. Это может быть связано с тем, что студенты испытывали определенные трудности установления дисциплины в классе и удержания внимания учащихся на протяжении всего занятия.

Языковой личностью называют речевую личность, владеющую комплексом психофизиологических свойств индивида, на основе которых возможно производить и воспринимать речевые высказывания. В рамках анкетирования студентам было предложено назвать психофизиологические свойства индивида, которые должны быть ведущими на этапе реализации целей практики. Респондентами были названы следующие свойства: наблюдательность, внимание, интуиция, двигательная активность, энергетизм, эмоциональная устойчивость, экстраверсия, образное мышление и владение мимикой и пантомимой, что, с нашей точки зрения, связано, в первую очередь, с пониманием практикантами необходимости реализовывать в ходе учебно-образовательного

процесса дидактические и методические принципы обучения, которые и отражены в указанных свойствах.

Заключение. Вышеизложенное доказывает, что из трех компонентов структуры языковой личности: вербально-семантического, когнитивного и прагматического — последний играет более важную роль в процессе подготовки специалистов, так как он отвечает за выявление и характеристику мотивов и целей, которые создают основу для развития языковой личности.

Таким образом, производственная (преддипломная) практика призвана связать теоретическую подготовку с практическим применением знаний, навыков и умений. Большое значение для успешного прохождения практики и дальнейшего совершенствования профессиональной компетенции имеет самоанализ тех способностей и качеств практиканта, которые были получены в ходе преддипломной практики.

Список цитируемых источников

1. *Маслова, В. А.* Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Маслова. — М. : Academia, 2001. — С. 56.
2. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — С. 25.
3. *Формановская, Н. И.* Речевое общение и коммуникативное взаимодействие / Н. И. Формановская // Русская речь. — 2014. — № 4. — С. 55—58.

И. С. Криштоп¹, Т. В. Нагорная²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹inessa_top@mail.ru, ²stv180@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье описана поликультурность как тенденция развития социума и основное направление развития современного иноязычного образования. Обозначены нерешенные проблемы формирования поликультурной компетентности на таких уровнях структурирования содержания образования, как цели, содержание, подходы, методики. Предлагаются следующие направления формирования поликультурной компетентности средствами иностранного языка в условиях социокультурных и педагогических инноваций XXI века: разработка модели формирования поликультурной компетентности обучающихся средствами иностранного языка, обновление содержания учебных программ, создание диагностического инструментария оценки качества формирования поликультурной компетентности обучающихся и подготовка соответствующего учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: поликультурность; поликультурное образование; поликультурная компетентность; иноязычное образование.

I. S. Krishtop¹, T. V. Nagorhaya²

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹inessa_top@mail.ru, ²stv180@mail.ru*

TO THE ISSUE OF THE FORMATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE BY THE MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

The article describes multiculturalism as a trend in the development of society and the main direction in the development of modern foreign language education. The unresolved problems of the formation of multicultural competence at such levels of structuring the content of education as goals, content, approaches, methods are outlined. The following directions for the formation of multicultural competence by means of a foreign language in the context of sociocultural and pedagogical innovations of the 21st century are proposed: development of a model for the formation of multicultural competence of students by means of a foreign language, updating the

content of curricula, creating diagnostic tools for assessing the quality of the formation of multicultural competence of students and preparing appropriate educational and methodological materials.

Key words: multiculturalism; multicultural education; multicultural competence; foreign language education.

Введение. Трансформация способов коммуникации, появление новых когнитивных инструментов (социальные, исследовательские сети, дистанционные курсы обучения и др.), цифровизация, интернационализация и экспортоориентированность образовательного процесса в Республике Беларусь определяют основные направления в обновлении парадигмы иноязычной подготовки будущих педагогов в условиях инновационной образовательной среды.

Соответственно, основной задачей системы образования становится подготовка конкурентоспособных кадров в первую очередь для национальной экономики, умеющих гибко приспосабливаться к изменчивым условиям глобальной среды, эффективно выстраивая процесс взаимодействия с людьми и информацией в современном поликультурном обществе.

Необходимость самоактуализации человека в многокультурном мире требует пересмотра прежних подходов к отбору и структурированию содержания высшего образования. Современная практика структурирования содержания высшего образования выявляет свое отставание от требований времени. Фундаментальные исследования, в которых представлено системное видение проблемы формирования поликультурной компетентности с позиций принципиально новых философских и психолого-педагогических подходов и требований мирового стандарта качества, в Республике Беларусь отсутствуют.

Цель данной работы — определение основных направлений работы в формировании поликультурной компетентности средствами иностранного языка в контексте социокультурных и педагогических инноваций XXI века.

Основная часть. Поликультурность как тенденция развития социума предопределяет одно из главных направлений современного образования — формирование поликультурной компетентности личности. Запрос на компетентность в межкультурном общении возведено в ранг национальной политики многих стран мира и находит все большее практическое применение в бизнесе, социальном обслуживании и образовании.

США первыми в мире встали на путь поликультурного образования, которое оформилось в новую область научного педагогического знания и образовательной практики во второй половине XX века. В середине 1970-х годов в соответствии с рекомендацией Американской ассоциации педагогических колледжей (the American Association of Colleges for Teacher Education) все студенты, получающие педагогическое образование, должны быть подготовлены к поликультурной среде класса путем изучения опыта в других культурах. В 80—90-е годы поликультурное образование получило развитие в Европе, что обусловлено построением интегрированного изменяющегося сообщества стран-участниц ЕС и осознанием равенства представителей разных культур.

Изначально научно-методическая литература США по вопросам поликультурной компетентности появилась в областях здравоохранения и социальной работы. Однако в течение последних десятилетий ученые провели исследования следствий культурной компетентности в других сферах, включая общественное управление и образование. Ведущими специалистами по вопросам формирования поликультурной компетентности в Западной научной школе являются такие ученые, как М. Беннет (США), Дж. Бэнкс (США), С. Нието (США), Оуденховен-ван дер Зи (Нидерланды), Р. И. Портер (США), Н. Сили, Л. А. Самовар (США) и др. Их исследования поликультурного образования в странах Европы, США, Канаде показывают, что педагогика должна уделять значительное внимание формированию у студентов ценностно-этической ориентации, умения критически мыслить, способности активно действовать и разрешать межкультурные конфликты, умения распознавать явления расизма, понимать их истоки и уметь противостоять им.

В России проблема поликультурного образования актуализировалась в 90-е годы XX века. При этом акцент сместился с парадигмы восприятия разнообразия, коррелирующего с опасениями или контролем рисков, на парадигму ценности разнообразия как возможности социального и личностного развития, выдвинув на первый план самобытность мышления и прежде всего ценностей, религий, норм и традиций в их поведенческих и лингвистических выражениях.

В российской педагогике проблеме поликультурной компетентности обучающихся посвящены работы Т. Ю. Гурьяновой,

Л. Ю. Даниловой, И. В. Липовой, И. С. Лунюшкиной, Н. П. Филатовой и др. Теоретические и практические аспекты формирования поликультурной личности нашли свое отражение в исследованиях Е. А. Абрамовой, Ю. В. Агранат, Н. В. Боговик, В. П. Симухиной, Л. П. Халяпиной и др.

Научный интерес представляют такие вопросы формирования поликультурной компетентности, как социокультурная компетенция (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев), компетенции этнической идентификации, организации личностного самоопределения, проектирования деятельности в поликультурной среде (И. В. Песков), умение ориентироваться в концептосферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально-культурного типов (Л. П. Халяпина), способность проникновения в концептосферы разных уровней, что позволяет ей лучше осмысливать миропонимание и поведение людей (М. К. Колкова), устойчивость к манипуляционному воздействию (В. А. Бурмистрова).

В Республике Беларусь вопросами поликультурного образования занимаются В. В. Величко, А. В. Дергай, И. И. Калачева, Д. В. Карпиевич, А. С. Лаптенко, Е. И. Луговцова, А. А. Павильч, О. М. Савчик и др. Тем не менее в имеющихся исследованиях зачастую анализируются лишь отдельные аспекты поликультурной компетентности личности обучаемого, а системное функционирование всех компонентов в их единстве и взаимообусловленности развития не всегда четко обозначено и аргументировано. Особый интерес представляет диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук О. А. Мельник, в которой формирование поликультурной компетентности осуществляется с учетом закономерностей личностно-средово-активной интердетерминации [1].

Ценной представляется мысль А. В. Зориной, которая под поликультурной компетентностью студентов понимает «систему качеств личности, овладение которой свидетельствует о готовности индивидуума к полноценному взаимодействию как в родной, так и в иноязычной культуре, и которая в итоге обеспечивает формирование человека культуры, способного к жизнедеятельности в многонациональном социуме на принципах диалога культур» [2, с. 182]. В указанную систему автор включает толерантность к мнениям и взглядам, признание существования иных культур

и верований, уважение системы ценностей, быта и культурного наследия других народов и т. д.

Поликультурная компетентность может характеризоваться с помощью двух диалектически связанных аспектов — «толерантностью личности по отношению к многообразию взаимодействующих с ней культур» и социокультурной идентичностью человека, являющей собой своеобразный и неповторимый сплав интериоризированных культур и продуцированных им самим культурных ценностей» [3]. Поэтому обеспечение знания обучающихся об иных культурах и их контрастивный анализ с собственной, создание условий для эмоционального проживания поликультурных ситуаций, а также «формирование адекватного поведения, отражающего поликультурную толерантность и социокультурную идентичность обучающегося на основе рефлексии собственных знаний и чувств» [4, с. 89] выступают необходимыми составляющими поликультурного образования.

Признавая значимость имеющихся отечественных и зарубежных исследований, отметим сложившиеся нерешенные проблемы на разных уровнях структурирования содержания поликультурного образования:

В области целей: рассмотрение целей формирования поликультурной компетентности как сохранения этнического самосознания, так и постепенного перехода к этнорелятивистскому (принимающему культурные различия) восприятию мира.

В области содержания: формирование когнитивного компонента поликультурной компетентности сводится к разнообразию знаний культурных реалий и универсалий. С одной стороны, наблюдается повышение культуроемкости образования, его насыщение знаниями об элементах культуры, с другой — в нем находят малое отражение внутренние детерминанты поведения действующего субъекта. С отсутствием достаточного внимания к субъектности связаны проблемы в области результатов.

Наблюдается противоречие между необходимостью исключения стереотипов и насыщением когнитивного компонента знанием о характеристиках различных групп (этнических, возрастных, профессиональных и др.), но не уникальных особенностях индивидуума (установках, эмоциях, качествах и др.), в которых находит отражение культура.

В области подхода: декларируется гуманизация образования в целом, при этом ведущее место в этом процессе отводится его поликультурности. Однако объективация поликультурной компетентности через социализацию не вполне соответствует постулатам личностно-деятельностного подхода, подразумевающего развитие заданных личностных качеств и отношений, формирование определенной картины мира.

В области методики: внедрение последних разработок социальной психологии, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии не обнаруживают выхода на поликультурные качества и умения. Также наблюдается слабая алгоритмизация процессуальной стороны формирования поликультурной компетентности.

Очевидно, что существует объективная потребность в разработке не только теоретических, но и методических основ формирования поликультурной компетентности средствами иностранного языка в условиях социокультурных и педагогических инноваций XXI века. При этом важно учитывать, что иноязычная подготовка должна быть направлена на развитие активной критически мыслящей личности, владеющей знаниями о культурных парадигмах участников коммуникации, умеющей самостоятельно работать с большими объемами информации и готовой к непрерывному самосовершенствованию.

Для решения обозначенных проблем считаем целесообразным:

1) определить концептуальные основы формирования поликультурной компетентности обучающихся средствами иностранного языка в контексте социокультурных и педагогических инноваций XXI века;

2) разработать модель формирования поликультурной компетентности обучающихся средствами иностранного языка в контексте социокультурных и педагогических инноваций XXI века;

3) обновить содержание учебных программ для обеспечения формирования поликультурной компетентности обучающихся средствами иностранного языка;

4) создать диагностический инструментарий оценки качества формирования поликультурной компетентности обучающихся;

5) подготовить соответствующее учебно-методическое обеспечение для формирования поликультурной компетентности обучающихся.

Проработка указанных вопросов позволит создать условия «для повышения качества и конкурентоспособности высшего образования, его совершенствования в соответствии с текущими перспективными требованиями национального рынка труда и мировыми тенденциями экономического и научно-технического развития» [5], что является одной из основных целей государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021—2025 годы, а также в соответствии с «Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года» формировать «личность с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией» [6] на основе интерактивных форм и методов обучения, включая выпуск учебно-методического обеспечения в электронном формате, внедрения современных онлайн-моделей обучения, в целом, стимулирование цифровой трансформации системы образования.

Заключение. Основой развития современного общества является поликультурное взаимодействие, которое связано с весьма сложными межнациональными и межэтническими отношениями, выявляющими наряду с преимуществами и деструктивные факторы. Поэтому существующее противоречие между необходимостью подготовки профессиональных кадров к работе в поликультурной среде и недостаточным программным и учебно-методическим обеспечением поликультурного образования на уровне высшей школы актуализируют проблему определения и создания педагогических условий формирования поликультурной компетентности обучающихся в контексте инноваций XXI века.

Список использованных источников

1. Мельник, О. А. Формирование поликультурной компетентности специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Мельник. — Минск, 2018. — 35 с.
2. Зорина, А. В. К вопросу о поликультурном образовании в вузе в контексте изучения иностранных языков / А. В. Зорина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2016. — № 11(65). — Ч. 1. — С. 181—183.
3. Лукьянова, М. И. Моделирование процесса формирования поликультурной компетентности обучающихся в образовательной организации [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова, Л. П. Шустова // Образование и наука. — 2009. —

№ 10(67). — Режим доступа: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/4/515.pdf> . — Дата доступа: 31.03.2022.

4. Поликультурный подход в учреждениях дополнительного образования : метод. пособие / Л. П. Шустова [и др.] / под ред. Л. П. Шустовой. — Ульяновск : УИПКПРО, 2015. — 156 с.

5. О Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 янв. 2021 г. — № 57. — Режим доступа: belstu.by/nauka/nauchn-issled/programmyi-i-proektyi-2021-2025 . — Дата доступа: 30.03.2022.

6. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. — Минск, 2017. — Режим доступа: conomy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf . — Дата доступа: 30.03.2022.

УДК 811.113.6; 378.147

И. В. Романовская

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Петрозаводск, Российская Федерация, romanovskaia.irina@gmail.com*

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены различные педагогические инструменты, с помощью которых осуществляется формирование межличностных отношений на занятиях по иностранному (шведскому) языку. Крепкие межличностные отношения являются основой эффективного изучения иностранного языка и успешной профессиональной деятельности обучающихся. Определены основные трудности взаимодействия представителей поколения Phygital; рассмотрены способы вовлечения обучающихся в групповую работу. Для улучшения взаимодействия на занятиях по иностранному языку необходимо четко распределять роли, тщательно отбирать теоретический и практический материал, использовать комплексы упражнений, позволяющие установить личностный контакт между обучающимися. Предложены варианты игровых упражнений для эффективной социализации студентов.

Ключевые слова: межличностные отношения; иностранный язык; шведский язык; методика обучения иностранному языку.

DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGHER SCHOOL

Various pedagogical tools are considered, with the help of which the formation of interpersonal relations is carried out in classes in a foreign (Swedish) language. Strong interpersonal relations are the basis for effective learning of a foreign language and successful professional activities of students. The main difficulties of interaction between representatives of the Phygital generation were identified, methods of involving students in group work were considered. To improve interaction in classes in a foreign language, it is necessary to clearly distribute roles, carefully select theoretical and practical material, and use sets of exercises that allow you to establish personal contact between students. There are offered versions of game exercises for effective socialization of students.

Key words: interpersonal relations; foreign language; Swedish language; methodology of teaching a foreign language.

Введение. Вопрос формирования и развития межличностных отношений требует особого рассмотрения. Сегодня в высшей школе обучается поколение Phygital. Поколение Z отличается от представителей поколения Y тем, что оно в значительно большей степени подвержено информатизации и глобализации. В связи с тем, что разница между поколениями достаточно существенная, преподавателям высшей школы необходимо понимать особенности нынешнего поколения при проектировании учебного процесса. Е. К. Грошева и А. Д. Чуприн отмечают, что поколение Z «родилось в цифровую эпоху, постоянно использует Интернет для общения» [1, с. 32]. Согласно данным Фонда Фридриха Эберта, у 95 % есть постоянный доступ к Интернету; 84 % регулярно используют социальные сети [2, с. 6]. Отсюда вытекает главная особенность молодого поколения: потребность в человеческой коммуникации, живом общении у них гораздо менее выражена, чем у их предшественников. Они часто погружены в себя, «скромны и осторожны» [1, с. 33], в определенной мере замкнуты, испытывают неловкость в общении, устанавливают границы личного пространства, «стремятся к индивидуальности как в работе, так и своей жизни» [1, с. 34].

Обучающиеся высшей школы нередко отмечают, что «им трудно вступать в коммуникацию», «у них возникает страх живого общения». Во время выполнения коммуникативных упражнений встречаются обучающиеся, не желающие взаимодействовать друг с другом. Безусловно, такого рода поведение можно считать индивидуальной особенностью, однако это не исключает того, что среди данного поколения наблюдается тенденция к обособлению себя от социума.

Основная часть. Даже несмотря на то, что стремительно развивающиеся информационные технологии качественно изменили характер межличностных отношений — они приобрели статус упрощенных [3, с. 45], представители данного поколения, выйдя из виртуального пространства в реальное, всё равно сталкиваются с трудностями межличностного общения и взаимодействия.

Под межличностными отношениями мы понимаем установление взаимосвязей между людьми, характер которых проявляется в совместной деятельности и непосредственном общении. Межличностные отношения включают в себя как непосредственное взаимодействие, так и личностно-ориентированное. Непосредственное взаимодействие подразумевает нахождение собеседников в пределах одного пространства. Личностно ориентированное взаимодействие предполагает обмен информацией и идеями, наличие эмоциональной/чувственной связи между собеседниками. Личностно ориентированное взаимодействие характеризуется включенностью участников в процесс коммуникации.

Потребность в изучении данного вопроса продиктована необходимостью в организации взаимодействия обучающихся на занятиях по иностранному языку. От характера межличностных отношений зависит не только общее психологическое состояние обучающихся, но и эффективность учебного процесса. Благоприятный климат на занятиях, располагающий к социализации обучающихся, приводит к установлению прочных межперсональных контактов, «включению» обучающихся в образовательный процесс и, как следствие, более быстрому и качественному освоению иностранного языка.

В ходе занятий по иностранному языку необходимо формировать умение у обучающихся слушать, взаимодействовать друг с другом, развивать сплоченность группы, создавать условия, при которых обучающиеся могут больше узнать друг о друге,

получить не только поверхностную информацию, но и сугубо личную. Для того, чтобы межличностные отношения стали прочными, необходимо придерживаться следующих правил (они касаются как преподавателя, так и обучающихся):

1) преподаватель на занятиях по иностранному языку должен:

а) создавать дружественные, максимально комфортные для взаимодействия условия, при малейшем подозрении на враждебность одних обучающихся по отношению к другим пресекать её; искать пути разрешения конфликтных ситуаций;

б) переводить вялотекущую коммуникацию в конструктивный диалог;

в) оказывать психолого-педагогическую поддержку обучающимся в случае необходимости, максимально поддерживать их в преодолении внутреннего страха вступать в коммуникацию;

г) формировать межличностные отношения не только посредством устной практики, письменных упражнений, но и с помощью теоретического материала, затрагивающего правила ведения коммуникации;

д) использовать игротерапию (применяемые на занятиях по иностранному языку игры способствует установлению прочных взаимоотношений между обучающимися и развитию коммуникативных навыков);

2) обучающиеся в свою очередь должны:

а) стремиться к социальному взаимодействию;

б) активно проявлять интерес к личностям обучающихся;

в) поддерживать друг друга, если возникают сложности с ведением коммуникации на иностранном языке;

г) уважать мнение друг друга;

д) проявлять эмпатию. Обучающиеся ни в коем случае не должны демонстрировать свое интеллектуальное (физическое, финансовое, социальное и пр.) превосходство над другими обучающимися, а также критиковать друг друга.

Развитие межличностной коммуникации на занятиях по иностранному языку может осуществляться двумя способами: теоретическим и практическим.

Теоретический способ реализуется через тщательно отобранный материал, затрагивающий вопросы взаимодействия личности и социума. К примеру, УМК по шведскому языку «Rivstart»,

с которым работают большинство преподавателей шведского языка, включает в себя три учебника для уровней A1—A2, B1—B2, B2—C1, аудиозаписи, книги для учителя и ссылки на электронный ресурс для самостоятельной работы. Содержание учебников нацелено на развитие коммуникативных навыков, соответственно, отбор тем, предложенных авторами, подчинен данной цели. В фокусе внимания — создание благоприятных условий для успешной коммуникации. Грамотно отобранное содержание способствует улучшению взаимодействия обучающихся в микро- и макрогруппах. Рассмотрим некоторые темы, изучаемые на занятиях по шведскому языку: „Samhälle“ — жизнь в социуме, „Relationer“ — выстраивание отношений с другими людьми, „Arbete“ — способы взаимодействия с коллегами, „Kommunikation“ — вербальные и невербальные средства общения и т. д. Содержание курса способствует формированию необходимых основ развития межличностных отношений. С помощью данных тем обучающиеся учатся взаимодействовать с разными людьми и в разных ситуациях, выражать свои чувства, эмоции, отношения, контролировать свои высказывания в процессе общения, адекватно воспринимать замечания и вопросы собеседников.

Не только теоретическая сторона дисциплины готовит обучающихся к длительным взаимоотношениям с другими людьми, но и разного рода формы работы, применяемые на практике. Используемый на занятиях коммуникативный метод предусматривает обучение общению на иностранном языке.

В целях развития межличностных отношений активно используется игровая деятельность. Игры способствуют сокращению социальной и эмоциональной дистанции между обучающимися, формированию навыков ведения беседы. Рассмотрим несколько вариантов игр, которые могут быть использованы на занятиях:

Вариант 1 „Icebreaker“. Обучающиеся делятся на несколько групп. В каждую группу преподаватель дает 20—30 заранее подготовленных карточек. Обучающиеся по очереди переворачивают карточки, вслух читают вопросы, указанные на них. Один из обучающихся без предварительной подготовки должен ответить на вопрос с карточки, причем должен сказать то, что первым приходит ему на ум. По окончании ответа очередь переходит к другому участнику.

Варианты вопросов и заданий на карточках:

- „Vem borde du ringa?“ / «Кому тебе следовало бы позвонить?»
- „Vilken förändring är du mest rädd för?“ / «Какого изменения в жизни ты боишься больше всего?»
- „Berätta om ett av dina starkaste barndomsminnen“ / «Расскажи об одном из наиболее ярких воспоминаний из детства»
- „Vad behöver du lägga mer tid på?“ / «Чему тебе следует больше уделять внимания?»
- „Hur skulle du vilja försörja dig?“ / «Как бы ты хотел(а) обеспечивать себя?»
- „Vilka materiella saker har stor betydelse för dig?“ / «Какие материальные вещи имеют для тебя большое значение?»
- „Vilken talang skulle du vilja ha?“ / «Какой талант ты бы хотел иметь?»
- „Vilka energitjuvar finns i ditt liv just nu?“ / «Кого в вашем окружении можно назвать энергетическими вампирами?»

По окончании игры проводится групповое обсуждение: что особенно понравилось в ходе игры, сложно ли было отвечать на вопросы (да, нет, объяснить почему), заметили ли, что друзья раскрылись по-новому, можно ли сказать, что эта игра сплотила вас?

Вариант 2 „Om sanningen ska fram“. В данной игре необходимо выбрать одного человека в микрогруппе, который будет отвечать на заранее подготовленные преподавателем вопросы. Необходимо прочитать вопрос на карточке вслух для всех участников и перед тем, как на него отвечать, попросить обучающихся предположить вероятный на него ответ (да/нет) и прокомментировать точку зрения.

Варианты вопросов на карточках:

- „Tycker du att du är romantisk?“ / «Вы считаете себя романтической натурой?»
- „Tycker du att du är en expert på något?“ / «Считаете ли вы себя экспертом в какой-то области?»
- „Tycker du att det är viktigt att ha en akademisk utbildning?“ / «Считаете ли важным получение академического образования?»
- „Tror du att människor uppfattar dig som konservativ?“ / «Вы полагаете, что люди считают вас человеком консервативных взглядов?»

– „Tycker du att sociala medier förbättrar ditt sociala liv?“ / «Вы считаете, что медиа улучшают вашу социальную жизнь?»

По окончании игры предполагается обсуждение: насколько хорошо обучающиеся знают друг друга; трудно ли было отвечать на вопросы за другого человека; что произвело на них в ходе игры большее впечатление.

Вариант 3 „På tåget“. Обучающихся необходимо разделить на две группы, посадив их лицом друг к другу так, чтоб они могли работать в парах. Предлагаемые вопросы, на которые им необходимо ответить, касаются их личности.

Варианты вопросов для обсуждения:

– „Skulle du vilja läsa ditt personliga horoskop?“ / «Хотели бы вы прочесть свой личный гороскоп?»

– „Tror du på stjärntecken och horoskop? Varför? Varför inte?“ / «Верите ли вы в знаки зодиака и гороскоп? Почему? Почему нет?»

– „Vad oroar du dig mest för?“ / «Что вас больше всего беспокоит?»

– „Vill du förändra ditt tankesätt?“ / «Хотели ли бы вы изменить ваше мышление?»

– „Vilka drömmar har du kvar som du skulle vilja genomföra, och vad hindrar dig?“ / «Какие мечты вы бы хотели осуществить? Что вам мешает?»

– „Vilka drömmar vill du förverkliga i framtiden?“ / «Какие мечты вы хотите реализовать в будущем?»

– „Vad hjälper dig att hantera stress?“ / «Что помогает вам справляться со стрессом?» и т. д.

Обучающиеся должны вступить в диалог с собеседником по указанной теме, обсудить вопрос в течение нескольких минут, по окончании беседы поблагодарить собеседника за работу и передвинуться дальше к следующему участнику. В конце игры можно провести обсуждение: удалось ли им узнать что-то новое друг о друге; было ли проще общаться друг с другом, установив визуальный контакт; удалось ли им раскрепоститься в общении (да/нет и почему?) и т. д.

Вариант 4 „Brevlådan“. Обучающимся предлагается написать письмо одному из одноклассников. В письме студенты должны поделиться душевными переживаниями, воспоминаниями из прошлой жизни, мечтами о будущем или тем, что действительно их

волнует. Письмо нужно отправить в заранее подготовленный преподавателем почтовый ящик. После того, как письмо будет написано, назначается почтальон, который доставит письма адресатам. Обучающиеся читают письма, отвечают на них. Игра повторяется.

По окончании игры проводится обсуждение: узнали ли они друг о друге то, чего раньше не знали; удалось ли понять причину, по которой обучающийся ведет себя в жизни так, а не иначе.

Межличностные отношения развиваются по пути частного к общему: изначально формируются крепкие взаимоотношения в малых группах (парах, микрогруппах) и затем в макрогруппах. Чтобы обучающиеся чувствовали себя комфортно, можно осуществлять работу в группах с постоянным им сменным составом участников, можно расширять состав группы за счет вовлечения новых участников (сначала два человека, затем три, четыре и т. д.).

Заключение. Вопрос формирования межличностных отношений в высшей школе стоит достаточно остро, что продиктовано как индивидуальными особенностями обучающихся, так и общей тенденций поколения Phygital к индивидуализации. Крепкие межличностные отношения крайне необходимы для реализации коммуникативной деятельности на занятиях по иностранному языку, от них зависит общий успех освоения иностранного языка, умение пользоваться им как средством общения. Для развития межличностных отношений необходима качественная работа и преподавателя, и обучающихся, которая заключается не только в изучении образцов ведения коммуникации в теории, но и «включенности обоих» в непосредственное общение и совместную деятельность. Наиболее продуктивным в этом отношении является игровая деятельность.

Список цитируемых источников

1. *Грошева, Е. Д.* Отличительные черты и особенности поколения Z / Е. Д. Грошева, А. Д. Чуприн // Бизнес-образование в экономике знаний. — Иркутск, 2021. — № 3. — С. 32—34.
2. Российское «поколение Z»: установки и ценности 2019/2020 [Электронный ресурс] / Л. Гудков [и др.]. — Режим доступа: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/moskau/16135.pdf>. — Дата доступа: 20.10.2022.
3. *Долганов, Д. Н.* ИмPLICITная модель межличностных отношений / Д. Н. Долганов // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2015. — Т. 8. — № 2. — С. 45—54.

Ю. И. Рыжова

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, hulia78@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается необходимость организации процесса обучения иностранному языку с учетом особенностей внимания, которыми обладают современные обучающиеся. Информатизация и глобализация образовательного пространства заставляют человека осуществлять любую деятельность в режиме многозадачности и быстрого темпа и требуют её высокой эффективности и результативности. Такое положение не может не сказаться на развитии внимания как когнитивного процесса. Такие его параметры, как объем, распределение и концентрация получают разный уровень сформированности и развития. И именно концентрация внимания становится той ключевой характеристикой, которая может помочь обеспечить эффективность реализации деятельности в современных условиях, но которая сама нуждается в развитии у обучающихся нового поколения. В статье предлагается рассмотреть некоторые методы и приемы развития концентрации внимания в рамках организации обучения иностранному языку.

Ключевые слова: концентрация внимания; когнитивные функции; объем информации; обучение иностранному языку.

Y. I. Ryzhova

*Baranavichy State University, Baranavichy, the Republic of Belarus,
hulia78@mail.ru*

THE WAYS OF DEVELOPING FOCUS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE

The article reveals the necessity of taking into consideration the peculiarities of attention of modern learners in teaching foreign languages. Informatization and globalization of modern world make people work in the regime of multitask and demand high standards and quick results of their work. This makes human brain function in different ways and develop various cognitive characteristics in different ways. And focus is the very characteristic that helps to provide the appropriate level of performing any activity,

but that needs to be developed itself. The article gives information about some ways of developing focus while organizing the process of foreign language learning.

Key words: focus; cognitive functions; information; foreign language teaching.

Введение. Невероятно быстрый темп технического и технологического развития общества, быстро и качественно меняющееся информационное пространство, параллельное существование настоящей и виртуальной реальностей, возможность непосредственной и опосредованной коммуникации — все это является неотъемлемой частью современного мирового пространства, в котором сегодня живет человек. Невозможно представить, что человек, который развивается и интегрируется в это пространство, не имеет способов, с помощью которых он приспосабливается к новой действительности, не выработал механизмов её освоения. Это значит, что под влиянием изменений во внешнем мире происходят изменения в мире внутреннем: по-другому формируются и развиваются когнитивные процессы, меняются формы и способы освоения окружающей действительности, происходит поиск новых форм построения и поддержания социальных связей. С полной уверенностью можно утверждать, что изменения непосредственно либо опосредованно касаются всех сфер деятельности человека.

Основная часть. Образовательный процесс в целом и процесс обучения иностранным языкам в частности, который осуществляется в современных условиях, существенно отличается от того, который был несколько лет назад. И отличия эти определяются не только тем, что и обучающиеся, и обучающие имеют одинаково широкий доступ и к информации как таковой и техническим средствам, обеспечивающим мгновенное и беспрепятственное её получение. Главное отличие состоит в том, что сами обучающиеся обладают новыми свойствами и характеристиками, которые требуют пересмотра подходов к их обучению.

Современное поколение обучающихся, пришедшее в классы и аудитории, растёт и развивается, обучается и воспитывается в новом информационном пространстве. Представители нового поколения, развиваясь в эпоху глобального Интернета и огромного количества информации, доступной в любом объеме

и любое время, приобрели способности, которые позволяют им успешно воспринимать и обрабатывать эти потоки информации, и жить, и обучаться в условиях новой реальности. Это значит, что их когнитивная сфера под влиянием новых реалий претерпела некоторые изменения, которые необходимо учитывать при организации процесса обучения в целом и обучения иностранным языкам в частности [1].

Исследователи мозга, нейрофизиологи, когнитивные психологи, изучающие влияние информационных технологий на организацию и реализацию когнитивных процессов, говорят о нейропластичности человеческого мозга. Человеческий мозг — это достаточно гибкая структура. И даже если он изначально не был приспособлен к восприятию и обработке такого большого количества информации, которое ему необходимо обработать сегодня, то с течением времени он благополучно начинает адаптироваться к новым условиям. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что когнитивные функции: восприятие, внимание, память, мышление — приобретают такие характеристики, которые помогают оптимизировать работу человеческого мозга [2].

Педагогам при организации процесса обучения необходимо понимать, что мы имеем дело с новым контингентом обучающихся и наша первостепенная задача — учитывать особенности их когнитивной сферы, для того чтобы процесс обучения прошел максимально эффективно.

Среди множества когнитивных функций особый интерес представляет внимание как направленность и сосредоточенность психической деятельности на одни предметы или явления при одновременном отвлечении от других. От внимания зависит количество воспринимаемой информации, а следовательно, количество обрабатываемой информации и то количество, которое будет храниться в кратковременной и долговременной памяти, анализироваться и синтезироваться в мозге. Иными словами, внимание стоит одним из первых в цепочке мыслительных операций и оказывает влияние на дальнейшую переработку и хранение информации. От уровня развития внимания зависит успешность всей психической деятельности [3].

Именно умение удерживать фокус или по-другому концентрировать внимание помогает человеку преуспевать в его деятельности. Внимание представляет собой своеобразный фильтр,

который способствует ограничению поступающей информации, выбирая только ту, которая необходима в данный момент и для решения определенной задачи. Тем самым оно спасает психику человека от информационной перегрузки, что особенно актуально в современной действительности [4].

Внимание как психический процесс обладает некоторыми характеристиками, важными для понимания его функционирования. К ним относятся *объём*, понимаемый как количество одновременно отчетливо осознаваемых объектов; *распределение* или избирательность внимания как способность упорядочивания поступающей информации при одновременном поступлении большого её объема; *переключаемость и концентрация внимания* как способность направлять, удерживать и перенаправлять внимание на разные стимулы [3].

Каждая из вышеприведенных характеристик приобрела свои особенности у представителей нового поколения, поскольку формировалась и развивалась в новых условиях информационного пространства. Стоит рассмотреть эти особенности более подробно.

Одной из способностей современных обучающихся является способность к мультизадачности. Она предполагает выполнение нескольких задач одновременно и непосредственно связана с умением *распределить* внимание между несколькими раздражителями и удерживать его на некоторое время, тем самым обеспечив восприятие достаточно большого объема информации. Можно с легкостью привести в пример любого современного молодого человека, который общается с товарищем, просматривая что-либо на экране телефона или компьютера, или выполняет задание, слушая при этом музыку в наушниках.

Однако в таких условиях долго концентрироваться на одном так называемом раздражителе более восемь секунд современное поколение обучающихся не способно. Говорят о так называемом восьмисекундном фильтре внимания, который можно назвать своеобразной защитой психики от информационной перегрузки. Тогда можно говорить о низком уровне *концентрации* внимания современных обучающихся, тогда как *переключаемость* внимания с одного объекта на другой достаточно высока, особенно если объект представлен ярким визуальным образом [5].

Помимо непосредственно самих особенностей характеристик процесса внимания, важное значение имеет и его произвольность как способность управлять вниманием с помощью волевых действий. Умение направлять и удерживать внимание на нужных и важных, пусть даже неинтересных и непривлекательных объектах при помощи волевых усилий является важным для осуществления любой деятельности, а также успешного овладения учебной познавательной деятельностью.

При организации процесса обучения иностранным языкам необходимо, с одной стороны, учитывать особенности когнитивной сферы поколения современных обучающихся, в том числе и особенностей внимания, и с другой стороны, выбирать приемы и методы, которые помогут развивать необходимые когнитивные характеристики для более успешной реализации образовательного процесса.

Рассмотрим приемы, способствующие развитию концентрации внимания при организации обучения иностранному языку, которое предполагает работу с большим объемом разного рода информации. Ее объем требует от обучающихся умения распределить и сконцентрировать внимание на нем так, чтобы она эффективно перерабатывалась мышлением и могла храниться и актуализироваться в нужный момент. Поддерживать должный уровень концентрации внимания в течение всего занятия является одной из главных задач преподавателя. Для ее решения можно использовать различные приемы и методы в зависимости от задач и этапов обучения.

Одним из приемов, используемых для тренировки концентрации внимания и актуализации лексических умений, является методика Мюнстерберга. Изначально методика была разработана для диагностики концентрации внимания, однако она может использоваться как для тренировки способности к сосредоточению внимания на выполнении одного задания, так и работы с активным словарем по любой из тем по иностранному языку. В соответствии с методикой обучающимся предлагаются ряды из буквенного текста, в которых необходимо найти отдельные слова. Спрятанные слова могут быть отобраны в соответствии с определенной тематикой, а могут не привязываться к определенной теме. Выполнение задания по поиску слов может быть с ограничением времени, что послужит дополнительным мотивационным стимулом для обучающихся [6].

При работе со словарём эффективно действует прием повторения по цепочке или так называемый снежный ком, когда обучающимся предлагается друг за другом в точной последовательности повторять слова, названные предыдущими участниками и далее добавить свое слова. Записывать последовательность запрещается, запоминать необходимо на слух. Тот участник, который начинал цепочку, должен её и закончить, тем самым воспроизведя последовательность всю целиком. Эта задача направлена на максимальную концентрацию внимания и актуализацию процессов восприятия на слух и запоминания слов. Задание может быть усложнено необходимостью запоминать не просто слова, а словосочетания.

Развитию концентрации внимания способствуют задания, которые предполагают совместную работу нескольких человек над одной задачей, когда необходимо сфокусироваться на выполнении деятельности кем-то другим, чтобы иметь возможность осуществить свою часть работы. Примером такого вида заданий может служить совместное составление истории. Обучающимся предлагается некоторое количество слов, которые необходимо использовать при составлении истории. Соблюдая очередность, каждый должен составить предложение, в котором будет использовано одно из слов и которое будет логическим продолжением предыдущего высказывания. Постановка задачи таким образом требует от обучающихся умений, с одной стороны, правильно распределить своё внимание между разными порциями информации, и с другой — максимально сконцентрироваться на выполнении определенного вида работы.

Имея дело с большими объемами информации в виде текстов на иностранном языке, которые необходимо прослушать или прочитать, обучающие часто сталкиваются с ситуациями, когда при наличии определенного количества обучающихся в аудитории необходимо уделить время индивидуально каждому в течение занятия для того, чтобы определить уровень усвоенности материала или сформированности навыка. Эта ситуация приводит к тому, что внимание одного обучающегося становится более активным и сконцентрированным, в то время как внимание остальных ослабевает. Для поддержания внимания всех участников обучающего процесса при осуществлении такого вида деятельности предлагается создание так называемых крючков для зацепки

внимания отдельного обучающегося. Сделать это возможно при помощи нестандартных вопросов, интересных индивидуальных заданий, предложенных каждому из участников группы. Например, слушая устные ответы коллег, можно предложить посчитать количество пауз, слов-паразитов, повторений грамматических конструкций в речи отвечающего. При чтении текста можно задать парадоксальный вопрос, ответ на который поможет найти информация из данного текста [7].

Как было отмечено выше, современные обучающиеся отличаются тем, что не могут долго концентрировать свое внимание на одном объекте. Им присущ так называемый восьмисекундный фильтр. Не потерять внимание в течение всего занятия, правильно его распределить поможет смена деятельности, смещение фокуса внимания. Это предполагает не только переход от активных к пассивным видам, и наоборот, от письма к говорению и т. п. Включение графических образов, видеофрагментов, необычных заданий и вопросов, шутки и юмор, песни, примеры из жизни, необходимость посмотреть в окно и найти то, что каким-то образом может быть связано с обсуждаемыми вопросами — все эти приемы помогут удержать фокус на необходимой информации.

Наиболее частый вопрос, который раздается в современных аудиториях, касается актуальности используемой информации, возможности её применения в профессиональной или повседневной жизни. Предоставляя ответ на этот вопрос, тем или иным образом в начале работы можно существенно повысить внимание к изучаемому вопросу, задействовав механизмы волевой регуляции когнитивных функций. Ведь мотивационный компонент является одним из важнейших условий успешной реализации любой деятельности. Если обучающийся осознает значимость и актуальность информации, получаемой на занятии, испытывает к ней интерес, то и фокусироваться на ней ему будет значительно легче и усвоение будет более продуктивным.

Заключение. Список приведенных выше приёмов и методов активизации концентрации внимания в рамках обучения иностранному языку можно продолжать еще долго, и каждый практикующий педагог может предложить наработки из своего опыта. Неоспоримым остается тот факт, что все эти методы и приемы направлены не только на организацию более продук-

тивного процесса обучения иностранному языку, но и развитие способности, которая станет полезной при организации и осуществлении любой профессиональной и личностной деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Сапа, А. В.* Поколение Z — поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа // Продуктивная педагогика. — 2015. — № 8 (56). — С. 2—9.

2. *Голубинская, А. В.* Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z [Электронный ресурс] / А. В. Голубинская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyrokognitivnyy-podhod-k-issledovaniyu-pokoleniya-z>. — Дата доступа: 05.05.2022.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2002. — 527 с.

4. *Макарова, Н. Г.* Выявление степени концентрации внимания у студентов разных специальностей. Теория и практика [Электронный ресурс] / Н. Г. Макарова // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2016. — № 26—2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-stepeni-kontsentratsii-vnimaniya-u-studentov-raznyh-spetsialnostey-teoriya-i-praktika>. — Дата доступа: 05.05.2022.

5. *Барлас, Т. В.* Поколение «z»: проблемы диалога в системе «преподаватель — студент» [Электронный ресурс] / Т. В. Барлас // Вест. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. — 2018. — № 6(814). — С. 178—184. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-problemy-dialoga-v-sisteme-prepodavatel-student>. — Дата доступа: 05.05.2022.

6. *Енбаева, Л. В.* Виртуальные экскурсии как средство развития познавательного процесса внимания на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Л. В. Енбаева, М. В. Чеснокова, И. Н. Мальцева // Проблемы романогерманской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2016. — № 17. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-ekskursii-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatel'nogo-protsesssa-vnimaniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka>. — Дата доступа: 05.05.2022.

7. *Долгина, В. В.* Условия повышения устойчивости внимания у студентов в рамках дистанционного обучения [Электронный ресурс] / В. В. Долгина, А. Э. Ширванян // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 74. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-povysheniya-ustoychivosti-vnimaniya-u-studentov-v-ramkah-distantsionnogo-obucheniya>. — Дата доступа: 05.05.2022.

А. А. Салихова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ульяновский государственный педагогический
университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Российская Федерация,
mukhitova.alsu@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ

В представленной статье отмечается, что в современном обществе велика роль факторов, дестабилизирующих семейно-брачное поведение молодых людей. Это связано как со снижением уровня благосостояния в стране, так и утратой ценностно-нравственных ориентиров, что усугубляет противоречия между семейными и внесемейными ценностями, приводит к неустойчивости брачно-семейных отношений, отрицательно влияет на качество выполнения ими семейных функций. В связи с этим актуализируется проблема исследования трансформации ценностно-смыслового содержания концепта «семья», конкретизации дефиниций «семейные ценности» и «ценностные приоритеты семейной жизни».

Ключевые слова: семья; социальный институт; иерархическая система ценностей; концепт «семья»; трансформация семейных ценностей.

A. A. Salikhova

*Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, the Russian Federation,
mukhitova.alsu@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATIONS AS COMPONENTS OF THE CONCEPT “FAMILY” IN THE MODERN RUSSIAN FAMILY

The article notes that in modern society the role of factors destabilizing family and marriage behavior of young people is great. This happens due to the decline in the level of well-being in the country and the loss of values and moral orientation. It exacerbates the contradictions between family and non-family values, leads to instability of marriage and family relations, negatively affects the quality of their family functions. Thus, the problem of studying the transformation of the value-semantic core of the concept “family”, the concretization of the definitions of “family values” and “value priorities of family life” becomes relevant.

Key words: family; social institution; hierarchical system of values; concept of “family”; transformation of family values.

Введение. Противоречивые процессы, происходящие в современной семье, заставляют констатировать, что институт семьи находится в кризисном состоянии. Наблюдается тенденция разложения духовных ценностей молодых людей, вступающих в брак.

Основная часть. Ценность для человека — это то, что имеет для него предопределенное значение, связанное с общественной или личностной значимостью. В социологии дефиниции «ценность» и «ценностная ориентация» используются как синонимы. Однако в психологии и педагогике они неравнозначны. Так, Р. Х. Шакуров отмечает, что когда речь идет о ценностях, то имеется в виду их хаотический набор, а когда говорят о ценностных ориентациях, то имеют в виду иерархизированную структуру ценностей. «Ценностные ориентации — это упорядоченная система ценностей, иерархизированная по критерию их значимости для субъекта — индивидуального или группового» [1, с. 17].

Раскрыв содержание дефиниции «ценность», разберем содержание понятия концепта «семья». Концепт (лат. *conceptum*) — общее понятие, общее представление. В педагогической концептологии концепт «есть логическое структурирование научных представлений о педагогическом объекте»; «единица» анализа педагогической реальности [2, с. 227].

Важно отметить, что семья как сложное социальное явление является предметом изучения целого комплекса как фундаментальных, так и прикладных наук, ориентированных на практическое применение знаний, служащих нуждам общества. «В разные времена учеными с различных точек зрения давались определения дефиниции “семья” в аспектах социальной философии, культурологии, социологии, психологии и других областей знаний. Анализируя и обобщая подходы ученых к исследованию такого сложного и многогранного феномена, как “семья”, в числе приоритетных можно назвать историко-социологический и культур-философский подходы» [3, с. 13].

Историко-социологический подход используется при исследовании исторических предпосылок и форм возникновения и развития семьи, типичных для нее социальных отношений, связей с различными социальными институтами, группами и общностями, динамики демографических процессов, мотивов создания семьи и причин бракоразводных процессов, тенденций и перспектив их трансформации.

Одним из первых отечественных социологов определение семьи, характеристику ее структуры и отличительные характеристики сформулировал М. М. Ковалевский, выдвинувший положение о том, что «исторически семья — это не только объединение лиц, связанных между собой браком или кровнородственными связями. Это еще и группа людей, живущих и ведущих совместное хозяйство» [4, с. 53]. Более современное понимание семьи мы находим в трудах ученого начала XX века П. А. Сорокина: «Под семьей мы понимаем (применительно к современному населению) легальный союз (часто пожизненный) супругов с одной стороны, союз родителей и детей — с другой, союз родственников — с третьей» [5, с. 64].

Что касается культурфилософского подхода, то его представители отталкиваются от того, что и человек, и семья проживают и функционируют в определенном социокультурном пространстве. Связь общества и культуры обуславливает развитие семьи, существенно влияет на определение ее норм и правил. А. А. Магомедов, раскрывая двустороннюю связь семьи и культуры, отмечает, что «культура и культурные институты регулируют дух семьи, ее традиции, духовно-культурные потребности... Культура способствует развитию семьи, ее трансформации, а семья благоприятствует развитию культуры (может и мешать, тормозить)» [6, с. 10—11]. В русле культурфилософского подхода семья не только воспроизводит население, но и выполняет функцию адаптации в окружающем ее социокультурном пространстве.

Актуальными являются исследования семьи с этнографической точки зрения. Отечественные и зарубежные этнографы в своих работах отмечают, что в культурах различных народов намного больше общего, чем различного.

Очевидно, что трудность в формировании семейных приоритетов заключается в различной трактовке и содержательном наполнении ценностей на разных этапах генезиса человеческого общества, в смене поколений, изменении культурных традиций под воздействием западных культурных ценностей, которые для российской молодежи. Несмотря на то, что базовые ценности достаточно устойчивы и меняются медленно, «перестроенные» процессы в российском обществе не могли не оказать влияние на формирование ценностных ориентаций населения, отношения людей к семье и семейным ценностям [7, с. 18].

Деятельность воспитателей, учителей и родителей должна быть направлена на то, чтобы подрастающее поколение осваивало систему ценностей, их содержание. Переоценка ценностей осуществляется и в образовании — составляющей духовно-нравственной жизни общества. Повышается роль фамилистической компетентности в структуре профессиональной компетентности преподавателей, отражающей знание основных положений фамилистики как комплексной науки, изучающей становление и развитие института семьи, умение использовать их на практике; осознание как общечеловеческой ценности семьи, так и личностной значимости семейных ценностей; наличие опыта эмоционально-ценностного отношения к семье и семейной деятельности и др.

Сегодня в ценностно-смысловое наполнение концепта «семья» включаются понятия: «родители — уважение к родителям — материнство — отцовство — дети — дом — гостеприимство — частная жизнь — надежда — изобилие — достаток — богатство — обеспеченность — довольство — комфорт — поддержка — взаимопонимание — уважение — дружба — обязательность — ответственность — независимость — честь — долг — правда» [8, с. 245].

К сожалению, за последние годы нарушен хрупкий баланс между силами, созидаящими семью, и силами, ее разрушающими, в пользу последних. Появились мощные факторы дестабилизации семейно-брачных отношений: имущественная дифференциация и снижение жизненного уровня населения, с одной стороны, и моральная дестабилизация, потеря нравственных ориентиров у многих людей — с другой. Многие семейные функции претерпели качественные изменения.

Перечислим методологические подходы к проблеме формирования семейных ценностей в условиях трансформации ценностно-смыслового наполнения концепта «семья»:

- фамилистический, выполняющий роль интегрирующего подхода (история возникновения и развития древнейшего института семьи, социология семьи, педагогика семейного воспитания, гендерная педагогика, социальная психология, демография семьи и др.);

- историко-социологический, используемый при исследовании исторических предпосылок, форм возникновения и развития семьи, динамики демографических процессов, мотивов создания семьи и причин бракоразводных процессов;

– культурфилософский, предопределяющий развитие семьи тесной взаимосвязью культуры и общества, детерминирующих установление семейных норм и правил;

– интеракционистский, в рамках которого исследуется взаимодействие членов семьи, занимающих определенные внутрисемейные роли и позиции);

– патерналистский, подразумевающий организацию таких отношений между семьей и государством, при которых власти обеспечивают потребности граждан, а граждане в обмен на это позволяют диктовать властям модели их поведения как индивидуального, частного, так и общественного, публичного;

– пронаталистский, отражающий поощрительную политику по отношению к росту рождаемости в стране в целях борьбы с депопуляцией и призывающий к использованию мер как поощрительного, так и запретного характера для повышения уровня рождаемости;

– стратификационный, создающий возможность раскрыть неоднородность внутреннего социально-слоевого состава молодежных семей с разным уровнем материального обеспечения;

– психологический, ставящий главными во внутрисемейных взаимоотношениях психологические особенности разных полов и на этой основе дифференцирующий семейные роли и функции;

– общепедагогические (гуманистический, аксиологический, андрагогический, структурно-функциональный, гендерный, ситуационный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы), способствующие формированию ценностей семьи у современной молодежи.

Динамика семейных ценностей в любом обществе закономерна и обуславливает ценностные ориентиры и тенденции развития как семьи, так и общества. К современным тенденциям, отражающим динамику ценностно-смыслового наполнения концепта «семья» в жизни российской молодежи, относятся такие *тенденции*, как: уменьшение связей общества с семьей; поворот массового сознания молодых людей от коллективистских ценностей семьи к индивидуальным ценностям личности, дезорганизующий семейную жизнедеятельность; появление установки к уменьшению количества официальных браков и увеличению количества семейных союзов в виде сожительства, имеющих тяжелые социальные последствия; быстрые темпы распространения и особая популяр-

ность гражданского брака среди молодежи; появление большого количества различных форм брачных союзов (гостевого брака, конкубината, открытого брака, бизнес-брака, фиктивного брака, творческого союза, полигинии, группового брака, однополых сожительств, виртуального брака — веб-брака и др.), приводящих к изменению содержания феномена супружества; разложение духовных ценностей и нравственных ориентиров молодых людей, проявляющееся в их стремлении резко изменить свое социально-экономическое положение путем выбора брачного партнера по материальному положению или социальному статусу, его обеспечивающему; упрощение состава семьи, ее нуклеаризация; изменение супружеских ролей, связанных с распределением домашних обязанностей, и др.

Заключение. Семейная среда уникальна, она обладает огромным потенциалом для развития целого комплекса моральных качеств у всех членов семьи. Нравственные ценности, формируемые в семье, такие как: любовь к родине, толерантность, чувства справедливости и уважения, искренность, взаимопомощь и поддержка, сострадание, готовность к самопожертвованию, любовь и т. д. — могут служить первоосновой для формирования общественного сознания, базовых ценностей нравственного и справедливого общества.

Список цитируемых источников

1. Шакуров, Р. Х. Психология межличностных отношений в ССУЗ / Р. Х. Шакуров. — Казань : Ин-т сред. спец. образования РАО, 1998. — 60 с.
2. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. — СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. — С. 227—229.
3. Салихова, А. А. Ретроспективный анализ проблемы динамики ценностных основ семейной жизни в трудах отечественных и зарубежных ученых / А. А. Салихова // Современная социология семьи: проблемы и их решения : коллект. монография. — Ульяновск : Зебра, 2020. — С. 13—25.
4. Ковалевский, М. М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности / М. М. Ковалевский. — СПб., 1896. — 197 с.
5. Сорокин, П. А. Система социологии / П. А. Сорокин. — М., 1998. — 221 с.
6. Магомедов, А. А. Семья как социокультурная ценность / А. А. Магомедов // Актуальные философские и методологические проблемы современного научного познания. — Ставрополь, 2000. — С. 149—154.
7. Алешина, Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю. Е. Алешина // Вест. Моск. ун-та, 2008. — № 5. — С. 12—23.
8. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А. В. Рябов, Е. Ш. Курбангалеева. — М. : Дом интеллектуальной книги, 2003. — 448 с.

Н. В. Ситкевич

*Новомосковский институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева»,
Новомосковск, Российская Федерация, sitkevich.n.v@muctr.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ И ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются подходы к пониманию термина «субъектность» с точки зрения технократического и личносно ориентированного аспектов. Анализируются базовые характеристики, обуславливающие параметры его формирования в образовательном процессе на основе гуманистического подхода и информационной среды. Показываются возможности системы поддержки учебных курсов при изучении гуманитарных дисциплин в плане повышения эффективности обучения. Делается вывод о том, что информационная среда одновременно выступает и как фактор дегуманизации, и как образовательная среда, а также как фактор стимуляции развития профессиональных и личностных качеств молодых специалистов.

Ключевые слова: субъектность; молодые специалисты; профессиональный; гуманистический; информатизация.

N. V. Sitkevich

*Novomoskovsk Institute (branch) of the Federal state budgetary educational
institution of higher education "Dmitry Mendeleev University
of Chemical Technology of Russia",
Novomoskovsk, the Russian Federation, sitkevich.n.v@muctr.ru*

FORMATION OF SUBJECTIVITY OF YOUNG SPECIALISTS AND REMOTE FORMS OF PEDAGOGICAL INFLUENCE

The article discusses approaches to understanding the term "subjectivity" from the point of view of technocratic and personality-oriented aspects. The basic characteristics that determine the parameters of its formation in the educational process on the basis of the humanistic approach and the information environment are analyzed. The possibilities of the system of support for training courses in the study of humanities in terms of improving the effectiveness of training are shown. It is concluded that the information environment simultaneously acts as a dehumanization factor, as well

as an educational environment, as well as a factor in stimulating the development of professional and personal qualities of young specialists.

Key words: subjectivity; young specialists; professional; humanistic; informatization.

Введение. На современном этапе развития российского общества возрастают требования не только к уровню профессионализма, но в еще большей мере к степени развитости социальной и моральной ответственности кадрового состава учреждений и предприятий, а это напрямую связано с общей тенденцией цивилизационного процесса, его экспансией инфо- и техносфер, дегуманизацией социокультурного пространства. В унисон к этому тезису добавим, что высшее образование имеет одной из своих задач создать педагогическую среду, способную воспитать молодых специалистов, обладающих уверенной гражданской позицией как в профессиональном, так и личностном смыслах [1]. Коллективам преподавателей учреждений высшего образования при всей сложности момента вполне по силам решить это, особенно если они придерживаются в своей деятельности определенных педагогических ориентиров. В философской и психологической терминологии процесс реализации данного посыла, по сути выхода из нарастающего кризисного состояния, сопряжен с формированием профессиональной и гуманистической субъектности молодого поколения. Вопрос духовно-нравственного совершенствования человека, возрастания личностного потенциала студенческой молодежи в условиях информатизации высшего образования и станет основным в данной работе.

Основная часть. Обращаясь к самому понятию «субъектность», отметим, прежде всего, неоднозначность его детерминации. Исследования по данной проблематике условно можно разделить на два направления, выделив технократический и личностно ориентированный аспекты. Технократический аспект предполагает понимание субъектности через социально-деятельностную представленность в социальном пространстве, которая проявляется посредством слияния практических возможностей, навыков с формами деятельностного пространства. Личностно ориентированный аспект дополняет содержание технократиче-

ского волевыми компонентами, способностью к целеполаганию, саморегуляции спорадической активности, ее упорядоченности. «Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самопознании» [2, с. 375]. В тоже время Е. А. Волкова в понимании субъектности делает акцент на том факте, что она связана с отношением человека к самому себе как деятелю, т. е. носителю общественно значимых профессиональных и личностных качеств [3]. Это означает то, что человек в данном смысле понимается не как обособленная единица общественных отношений. Скорее, верно сказать, что это свойство личности преобразовывать действительность вокруг себя и одновременно реализовываться в ней самому. Такое возможно лишь в том случае, если личность представляет собой гармоничную, стабильную, нравственно наполненную целокупность. Соединение этих параметров в трактовке профессионализма и обуславливает важность учета широты данного термина при построении образовательного процесса в учреждении высшего образования, имеющего целью гармонизацию и, в конечном счете, гуманизацию профессионально-личностного воспитания молодых специалистов, понимаемую как «чувство блага в отношениях с другими» [4, с. 82—83].

Последние десять—пятнадцать лет в системе образования особенно интенсивно стали внедряться новации, реализующие тенденцию цифровизации среды обучения, что, с одной стороны, создало почву для нравственной трансформации человека в результате цивилизационных процессов, а с другой — это расширение возможностей появления новых технологий образования, в том числе направленных на гуманизацию. Примечательно, что до недавнего времени, несмотря на то, что современные программы освоения многих дисциплин содержат элементы дистанционного образования, такой формат обучения связывался, как правило, с заочной формой либо системой дополнительного образования и переквалификацией на основе базового высшего образования. Но сложившая пандемическая ситуация потребовала ускорить процесс включения дистанционных технологий на всех уровнях обучения, что еще более остро поставило вопрос о месте «дистанта» в процессе реализации учебных программ и возможности его применения с учетом гуманистического аспекта.

В Новомосковском институте РХТУ им. Д. И. Менделеева одной из форм, предоставляющих возможность вести учебный процесс в удаленном формате, является система поддержки учебных курсов Moodle, которая является специализированной системой управления учебным процессом (Learning management system — LMS). Система Moodle позволяет осуществлять обучение онлайн с использованием различных форм подачи материала и контроля за усвоением обучающимися учебных дисциплин. Очевидным преимуществом этой системы является то, что образовательная организация и ее преподаватели, которые ее используют, имеют возможность адаптировать потенциал Moodle к специфике преподаваемой дисциплины путем комбинирования по своему усмотрению ее ресурсов, что способно повысить эффективность обучения. Кроме того, интерфейс этой системы прост в освоении, понятный на интуитивном уровне, творчески обусловлен [5, с. 25—49].

Спецификой преподавания гуманитарных дисциплин, таких как история, философия, культурология, сервисология, психология и ряда других, которые включены в Основную профессиональную образовательную программу многих направлений подготовки в Новомосковском институте РХТУ им. Д. И. Менделеева, является обязательный лекционный материал. Система Moodle дает возможность организовать лекции путем размещения текстовых файлов, презентаций к ним, также размещением гиперссылок на видео-лекции и дополнительные видеоматериалы. Вместе с тем преподаватели имеют возможность осуществлять контроль освоения материала обучающимися, организовав файлообменник для размещения ответов на вопросы, относящиеся к лекциям [6]. В программах преподавания иностранных языков (английского и немецкого) лекции не предусмотрены, поэтому весь объем занятий перемещен на практические (семинары) и самостоятельную работу.

Что же касается практических занятий, то здесь также есть ресурсы для организации вполне адекватных форм работы студентов. Это и организация файлообменника для размещения обучающимися выполненных заданий (письменных работ, сообщений по теме, эссе), и создание тестовых заданий. Причем система Moodle дает возможность для формирования тестов различных

конструкций: с множественным вариантом ответа; категории верно/неверно; тесты на соответствие; работы с текстом и др. В системах дистанционного образования при сертификации знаний отсутствует, чаще всего, очный контакт. Вследствие чего и способы сертификации знаний, используемые при очном обучении, отличаются от методов, реализуемых при дистанционном формате. В этом смысле тестирование оказывается той формой, которая позволяет оценивать уровень освоения обучающимися курса дисциплин. Это относится и к преподаванию в Новомосковском институте РХТУ им. Д. И. Менделеева социально-гуманитарных дисциплин, и иностранных языков. Таким образом, создается гуманистическая среда в процессе освоения курса гуманитарных дисциплин, предоставляющих возможность будущим молодым специалистам разносторонне проявить себя, порой находить не всегда стандартные решения поставленных задач, проявлять волю и развивать в себе целеустремленность, настойчивость.

Вместе с тем весьма актуальной при этом становится проблема оценки знаний при отсутствии очного контакта, поскольку существует элемент нечестности со стороны обучающегося [7], ведь преподаватель не может быть уверен в том, что студент сам выполнил все задания. Еще одним аспектом, который смущает как некоторых обучающихся, так и преподавателей, является сниженный уровень обратной связи, которая возникает при «живом» общении [8]. Это объясняется тем моментом, что многим людям некомфортно с психологической точки зрения, когда они не видят реакции в виде мимики, взгляда одобрения, подтверждающего кивания, других жестов такого формата. Часто индивид такой психо-эмоциональной организации не способен полностью и адекватно освоить содержание учебной дисциплины, а также продемонстрировать в полной мере личный уровень усвоения знаний, показать сформированные навыки. Все это выступает как препятствие, не позволяющее достичь заданных целей обучения. Чаще всего это ограничение отчасти компенсируют включением в образовательный процесс дистанционного формата проведения занятий по видеосвязи в формате видеоконференций, например, на платформах Новомосковского института РХТУ им. Д. И. Менделеева

и некоторых других ресурсах. Но и здесь встречаются сложности как психологического, так и технического характера. Психологические моменты связаны с описанными выше личностными мотивами (некоторые тем не менее такое общение не воспринимают как живое), а технические исходят из того, что не у всех есть возможность использования устойчивого интернет-соединения. В силу этих обстоятельств некоторые преподаватели и обучающиеся на данном уровне реализации обучения в удаленном формате выступают за так называемое гибридное образование, позволяющее сочетать как дистанционный формат, так и очное обучение. При этом «дистант» расценивается как одна из технологий, облегчающая проведение некоторых форм контроля усвоения дисциплины, но не замещающая его полностью.

В целом все обозначенные недочеты дистанционного обучения можно условно разделить на три блока: организационно-технический; организационно-регламентирующий и психолого-педагогический.

Решение проблемы на организационно-техническом уровне носит финансово-затратный характер, поскольку предполагает приобретение и наладку оборудования для устойчивой работы. Для студентов, не имеющих таковой возможности, администрация Новомосковского института РХТУ им. Д. И. Менделеева организовала точки доступа с использованием ресурсов ЦИТ института. Что касается второго блока, то стоит отметить, что в настоящее время в России активно разрабатывается нормативно-правовая база дистанционного образования, а учреждения высшего образования на ее основе формируют локальные регламенты. Например, в Новомосковском институте РХТУ им. Д. И. Менделеева была разработана инструкция, позволяющая снизить споры между преподавателями и студентами по поводу оценок в ситуациях, когда у обучающихся не было возможности защитить работу, сдать вовремя задание, контрольный пункт по объективным причинам, таким как отключение электроэнергии, низкий уровень интернет-соединения [9]. Для решения же вопроса контроля при «дистанте» в учреждениях высшего образования внедряется инновационная технология наблюдения за обучающимися во время прохождения контрольных мероприятий в режиме онлайн — прокторинговая система. В Новомосковском

институте РХТУ им. Д. И. Менделеева эта модель работает при проведении вступительных испытаний в дистанционном формате.

Таким образом, в настоящее время к обучению предъявляются все новые высокие требования, диктуемые быстрым развитием технических возможностей. Системы дистанционного образования обладают существенным потенциалом в их предоставлении, среди которых: доступность — обучение возможно на любом месте, где есть технические средства для этого, что важно, в том числе, и для людей с ограниченными возможностями здоровья; временной аспект — в условиях постоянной занятости процесс обучения может начинаться когда угодно (когда есть время); длиться сколько угодно (сколько есть времени); он может быть внезапно прекращен или прерван и продолжен с любого места. В тоже время существуют и ряд ограничений в реализации дистанционного образования, над устранением которых в педагогической среде ведется активная работа.

Заключение. Субъектность как синтетическая характеристика личности подразумевает исполнение активно-преобразующей функции в процессе обретения профессиональных качеств студентами, дает устойчивость личностным качествам и является «щитом», защищающим личность от дезинтеграции, профессиональных деформаций, создает основу внутренней гармонии, высокой работоспособности, профессиональной и личностной продуктивности. И если в плане знаниевого набора образовательный процесс в высшей школе имеет условно достаточно традиционную форму, то в личностно ориентированном плане все неоднозначно: информационная среда одновременно выступает и как фактор дегуманизации, трансформирующей духовный мир личности, так и предоставляет возможности творческого формирования и развития профессиональных качеств молодых специалистов.

Список цитируемых источников

1. *Титова, Е. Н.* Формирование гражданственности студентов в учебном процессе технического вуза : метод. пособие для преподавателей технического вуза / Е. Н. Титова. — Новомосковск : НИ РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2000. — С. 5—7.
2. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов н/Д, 1998. — 512 с.

3. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07 / Е. Н. Волкова. — М., 1998. — 50 с.
4. Кучеренко, А. В. Категорический императив И. Канта и благо / А. В. Кучеренко // Вест. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2010. — № 1. — Т. 2. — С. 74—81.
5. Анисимов, А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб. пособие / А. М. Анисимов. — 2-е изд., испр. и доп. — Харьков, ХНАГХ, 2009. — 292 с.
6. Куликова, Е. В. Дистанционное обучение как технологическое решение электронно-образовательной среды вуза / Е. В. Куликова, Е. Г. Сорока // Вест. Сиб. ин-та бизнеса и информ. технологий. — 2017. — № 1(21). — С. 108—113.
7. Особенности восприятия дистанционного обучения студентами и преподавателями вуза [Электронный ресурс] / М. В. Клименских [и др.] // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 1. — Режим доступа <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27421>. — Дата доступа: 16.09.2020.
8. Михалёва, Г. В. Особенности дистанционного обучения в системе образования / Г. В. Михалёва // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V Междунар. науч. конф., Уфа, май 2014 г. — Уфа : Лето, 2014. — С. 39—41.
9. Шабанов, А. Г. Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования: проблемы и перспективы развития : монография / А. Г. Шабанов. — М., 2009. — 284 с.

УДК 378

Т. Е. Титовец

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь,
t_titovets@mail.ru*

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается закономерная взаимосвязь между реализуемыми в современных системах образования реформами и тенденциями развития нейропсихологии как новой интегративной науки. Обосновывается необходимость обучения основам когнитивного менеджмента в целях развития интеллектуальной сферы личности. Описываются наиболее значимые результаты нейропсихологических исследований, которые должны учитываться при организации обра-

зовательного процесса: о взаимосвязи нейрогенеза и двигательной активности; чанкинге или порционном обучении как эффективном подходе к обучению; роли мультисенсорности в эффективности обучения; роли стимулирующей рефлексии в продуктивном обучении; интервальном обучении как наиболее природосообразном виде обучения. Делается вывод о том, что в современных системах образования фиксируется определенное отставание от нейропсихологических открытий, обусловленное различными причинами.

Ключевые слова: нейропсихология; образование; интеллектуальная сфера личности; развитие; когнитивный менеджмент.

T. E. Tsitavets

*Belarusian State Pedagogical university named after Maxim Tank,
Minsk, the Republic of Belarus, t_titovets@mail.ru*

NEUROPSYCHOLOGICAL DISCOVERIES ABOUT THE INTELLECTUAL SPHERE OF PERSONALITY AS A FACTOR OF MODERNIZATION OF EDUCATION

The article reveals the relationship between the reforms implemented in modern education systems and the trends in the development of neuropsychology as a science. The necessity of teaching the basics of cognitive management in order to develop the intellectual sphere of the individual is substantiated. Various important discoveries of neuropsychological research which should be taken into account when organizing the educational process are described: the relationship between neurogenesis and motor activity, chunking or portion learning as an effective approach to learning, the role of multisensory mode in the effectiveness of learning, the role of stimulating reflection in the effectiveness of learning, interval learning as the most effective form of learning. It is concluded that in modern education systems there is a certain lag behind neuropsychological discoveries due to various reasons.

Key words: neuropsychology; education; intellectual sphere of personality; development; cognitive management.

Введение. В истории педагогики смена подходов к отбору содержания образования, организации образовательного процесса и в особенности к развитию мышления личности обучающегося во многом обусловлена эволюцией наук о человеке, уточнением представлений о сущности познавательных процессов, природе знания, механизмах обогащения интеллектуальной сферы личности. Одной из таких наук является нейропсихология — молодое интегративное направление, которое изучает формирование и развитие познавательных процессов головного мозга,

его свойства, способность к быстрому или долгому запоминанию информации, лежащую в основе развития интеллектуального потенциала личности, его готовности к обучению и самообразованию.

Основная часть. В странах постсоветского пространства нейропсихологические исследования связаны с трудами Т. В. Ахутиной, В. А. Москвина, Н. В. Москвиной, В. Д. Еремеевой, Т. П. Хризман, А. Л. Сиротюк и др. Преобладающая часть исследований данного профиля посвящена приемам активизации учебно-познавательной деятельности обучающегося на основе знаний о функциональной асимметрии головного мозга (индивидуального латерального профиля) и способам организации учебной среды для обучающихся с различными нейропсихологическими особенностями.

Зарубежную научную школу нейропсихологии представляют такие исследователи, как Д. Ансари, Д. Коч, Дж. Бруер, Р. Кейн, Г. Кейн, С. Макклитик, К. Климе, Л. Эрлауэр, Б. Гивен, Д. Голдберг, Дж. Стивенс, И. Дженсенс, М. Славкин, Д. Тилестон и др. Они выявили основные закономерности функционирования мозга и на этой основе сформулировали ряд общих рекомендаций для педагогов системы образования, касающихся гигиены умственного труда, создания педагогических условий для прочного усвоения учебного материала и реализации творческих способностей обучающихся, для реализации общения субъектов образования в контексте решения задач обучения и воспитания.

Предвестником возникновения нейронауки является когнитология. В соответствии с ее ключевыми методологическими идеями система знаний человека, составляющая ядро интеллектуальной сферы личности, не является статичной. Как субъективный образ объективной реальности, отражение внешнего и внутреннего мира в сознании человека, эта индивидуальная схема понимания мира постоянно меняется, уточняется и обогащается в силу внешних и внутренних факторов. В когнитивной науке сложились разные подходы к интерпретации психологических механизмов, которые вызывают развитие концептосферы личности. Изначально считалось, что толчком к формированию нового понятия или идеи, ведущей к знанию, служит новая реакция человека на ситуацию — обновленное понимание вещи подкрепляется нашим опытом взаимодействия с этой вещью. Таким образом,

принцип социального подкрепления долгое время признавался ведущим в формировании нового знания.

По мере дальнейшего развития когнитологии и зарождения нейropsychологической науки стало очевидно, что человек реагирует далеко не на все ситуации окружающей среды, и одна и та же ситуация у одного человека меняет его мысленные представления о предмете, а у другого — нет. Объясняется это тем, что наш организм избирателен к стимулам окружающей среды и реагирует на те из них, которые резонируют с уже сложившимся у нас миропониманием и нашим жизненным опытом. Иными словами, сами же наши знания, уже сложившийся горизонт понятий влияют на наш дальнейший интеллектуальный рост и характер дальнейшего познания [1].

Разные подходы к пониманию онтологического статуса знаний — знание как результат взаимодействия со средой или знание как первопричина этого взаимодействия — обусловили разные педагогические традиции в наполнении содержательного компонента образования как системы. Так, при первой, классической модели отбора содержания акцент делается на трансляции важных с точки зрения целей образования знаний и их закрепление в практической деятельности, причем трансляция здесь понимается в нейтральном значении — как любой акт генерализации знаний, в том числе и произведенный при проблемном обучении. Основной проблемой реализации классической модели остается наличие большого объема знаний, которые транслируются впустую, т. е. не становятся личным достоянием обучающегося.

В соответствии со второй, персонализированной моделью к формированию содержания образования, нужно транслировать не любое знание, пусть даже необходимое для самореализации личности, но то, которое органично встраивается в уже сложившиеся схемы понимания мира, обусловленные индивидуальным жизненным опытом обучающегося. Иными словами, образовательный контент следует преобразовать в такую форму, чтобы он был преемственным уже имеющимся мыслительным образам и индивидуальным потребностям каждого обучающегося, т. е. чтобы он изначально был личностным. Такую трансформацию знаний в личностное знание стали называть персонализацией,

а основная нагрузка педагога теперь уходила не на объяснение и закрепление учебного материала, а на диагностику уже сложившихся понятий, концептов и представлений обучающегося, разработку индивидуальной траектории его обучения с учетом его личностных смыслов, уровня развития его понятийного мышления и познавательных интересов [2].

Современный этап развития нейропсихологической науки свидетельствует о том, что интеллектуальный рост обучающегося зависит не только от того, насколько устойчивые у него знания (не важно, сформированы они путем практического закрепления или персонализации), но и от того, насколько он умеет этим знанием управлять, переоценивать в свете новых сведений, вовремя их перестраивать, переструктурировать, видеть недостающие звенья в своей же схеме понимания действительности.

Речь идет о необходимости формирования в условиях образовательного процесса трех звеньев самоуправления интеллектуальной сферой: коррекция и уточнение сформированного знания, перестройка всей системы представлений либо концептосферы и изменение своего предыдущего восприятия ситуации и отношения к ней.

Сознательный контроль человека за всеми тремя звеньями циркуляции собственного знания мы будем называть когнитивным менеджментом, а обучение человека такому контролю и мобилизации данного цикла — важным компонентом образовательного процесса, неотъемлемой частью содержания образования. Так, в системе высшего профессионального образования важно научить студентов выходить за пределы сложившейся у них модели понимания профессиональной реальности. С одной стороны, наличие такой модели является гарантом защиты будущего специалиста от ложных веяний, но с другой стороны, когда человек «заточен» на восприятие определенного типа информации, он теряет способность к ее творческому преобразованию, поиску в информации полезного, конструктивного, инновационного. Это тот самый случай, который описывает теория систем как «кризис полноты», когда стремление одного компонента к доминированию, т. е. полноте в ущерб других, абсолютизации, приводит к остановке в развитии всей системы, и чрезмерная увлеченность одной схемой понимания педагогической реальности, неспособ-

ность видеть ее ограничения, блокирует дальнейшее обогащение специалиста новыми профессиональными знаниями.

Не менее важной задачей образования является формирование у обучающегося опыта реконструкции имеющейся системы знаний. Этап реконструкции системы знаний необходим при ее переполненности и возрастающей фрагментарности. Согласно исследованиям нейropsychологии, мысли движутся через сформированные у человека два типа связей: родовидовые, которые помогают нам узнавать общее, особенное и единичное в одном и том же объекте, т. е. рассматривать его на разных уровнях абстракции; функциональные, которые удерживают в памяти часть и целое, причину и следствие, т. е. связи между разнопорядковыми феноменами. Оба типа связей позволяют удерживать в памяти большие смысловые поля.

Следовательно, система образования будет способствовать развитию интеллектуальной сферы личности в том случае, если она предоставляет обучающемуся возможность реализовать оба механизма мыслеобразования: восхождение к более высоким абстракциям (концептуальная редукция или укрупнение по вертикали) и увеличение масштаба видения части и целого, причины и следствия (каузальная редукция или укрупнение по горизонтали). Укрупнение единиц познания как по вертикали, так и горизонтали — важный механизм реорганизации знаний, потому что при нахождении человеком новой идеи, объединяющей две—три предыдущие, которые существовали в его памяти разрозненно, он создает новое основание для их классификации и теперь сможет быстрее каждую из этих идей воспроизвести.

О том, как способствовать укрупнению единиц познания по вертикали, т. е. помочь личности обучающегося восходить к более абстрактным понятиям, которые сворачивают гигантские поля различий в емкие мыслительные формы, посвящено множество педагогических исследований. Укрупнение же по горизонтали является менее изученным феноменом. По нашему мнению, увеличение масштаба видения между причиной и следствием также происходит в результате восстановления междисциплинарных связей при изучении различных предметов и дисциплин. Таким образом, нейropsychологические открытия создают

предпосылки для усиления междисциплинарного характера образования.

Рассмотрим некоторые другие достижения нейropsychологии, которые также стали фактором реформирования и модернизации современного образования на различных его уровнях [3—7].

Открытия о взаимосвязи нейрогенеза и двигательной активности. Любое обучение сопровождается образованием нейронных связей в мозге. Двигательная активность способствует росту и появлению нейронов или нейрогенезу, потому что физические упражнения повышают уровень дофамина и норадреналина, участвующих в образовании нейронных связей. Поэтому обучение должно чередоваться с двигательной активностью, особенно обучение детей. Как считают учёные, при работе с детьми дошкольного и школьного возраста допускается передвижение детей по комнате, предоставление им возможности смены места, положения тела, когда они осваивают сложный материал. Поэтому помещения для занятий всё чаще оснащаются пуфами и ковриками, и чем сложнее тема занятия, тем в более просторном помещении оно должно проводиться.

Открытия о чанкинге или порционном обучении как эффективном подходе к обучению. За одно занятие обучающиеся могут освоить не более двух—четырёх порций новой информации (т. е. чанков). Под порцией информации можно понимать целостный и завершённый фрагмент информации с исчерпывающим объяснением (например, закономерность, связь чего-то с чем-то, новое понятие и т. д.). Чем младше ребёнок, тем меньше порций он может освоить за одно занятие. Поэтому при организации занятий желательно предлагать для изучения не более того количества чанков нового материала, который обучающийся может освоить в его возрасте, а всё оставшееся время потратить на закрепление и применение полученных знаний в новой контексте. Модульная структура обучения согласуется с идеями о чанках.

Открытия о роли мультисенсорности в эффективности обучения. Термин «мультисенсорность» подразумевает соединение в обучении образов, слов, зрительных, слуховых ощущений, обилие музыки, звуков, движений. Благодаря такому синтезу усиливается эффективность обучения. У любого человека доминируют разные модальности восприятия нового учебного мате-

риала. Визуальное восприятие — это то, насколько он может визуализировать, представить в уме то, что он пытается сделать, т. е. посмотреть на движение своим как бы внутренним взглядом. Обучающемуся желательно предлагать визуализировать то, что он собирается сделать. Звуковое восприятие при обучении задействовано в том случае, когда обучающийся склонен разговаривать с собой о том, что он пытается сделать. Физическое восприятие при обучении имеет место тогда, когда обучающийся должен понять, что чувствует его тело при выполнении какого-то действия, связанного с темой занятия. Мультисенсорное обучение включает в себя все вышеописанные ощущения в одновременном режиме и предполагает развитие интеллектуальной сферы человека за счет интеграции визуальных, слуховых и телесно-кинестетических образов одного и того же объекта действительности.

Открытия о роли стимулирующей рефлексии в эффективности обучения. Одним из важных стимулов к обучению является сравнение своих текущих результатов с ранее достигнутыми, сопоставление себя настоящего с собой прошлым. Когда человек видит динамику в своих умениях, подтверждённую наглядными образцами своих работ, у него повышается внутренняя мотивация к дальнейшему совершенствованию данных умений. Убеждённость в своём росте формируется только в том случае, если есть артефакты (продукты творческой деятельности), на которых запечатлён уровень выполнения схожих заданий за длительный период времени. Эти артефакты и составляют стимулирующую рефлексия. Если таких артефактов нет, у человека может создаться иллюзия, что он «стоит на месте». Стимулирующая рефлексия может иметь разные формы: индивидуальный профиль роста, представленный в виде графика, портфолио личных достижений, образцы решённых задач и выполненных заданий, видеозаписи и фотоотчёты и т. д. Какова бы ни была форма стимулирующей рефлексии, она должна быть в любой момент доступна обучающемуся, чтобы он смог оценить свой прогресс. Данное открытие нейropsychологии стимулирует развитие и внедрение рефлексопрактик в образовательный процесс.

Открытия об интервальном обучении как наиболее эффективном виде обучения. Согласно нейropsychологическим исследова-

дованиям, самое эффективное время для повторения выученного — это момент, когда человек вот-вот готов его забыть (например, если вы выучили новое иностранное слово, повторите его спустя несколько минут после того, как услышали его, затем — через пару часов, через день, через два дня, через пять дней, через 10 дней, три недели, шесть недель, три месяца, восемь месяцев и т. д.). Этот же принцип работает при освоении любого нового знания. Реализация этого принципа на практике знаменует переход к так называемому интервальному обучению, которое уже внедрено во многие системы школьного образования различных стран мира. Его экспериментальная апробация в высшем профессиональном образовании также подтвердила свою высокую эффективность.

Заключение. Несмотря на интенсивное развитие нейропсихологии, которая закономерно влияет на эволюцию образовательной теории и практики, в современных системах образования фиксируется определенное отставание от нейропсихологических открытий. Оно обусловлено различными причинами: перманентной проблемой отставания педагогической практики от теории, определенной несовместимостью языка нейронаук и педагогической науки, недостаточно разработанными механизмами популяризации нейропсихологического знания, отсутствием посреднической структуры и специалистов, которые бы могли отслеживать и адаптировать результаты нейропсихологических исследований для системы образования. Решение обозначенных выше проблем позволит усилить развивающий потенциал образования как системы, умножить интеллектуальный капитал человечества, помочь каждому приблизиться к вершинам умственного труда и творчества.

Список цитируемых источников

1. Боно, Э. Я прав — вы заблуждаетесь / Э. Боно. — Минск : Попурри, 2006. — 185 с.
2. Зеер, Э. Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. — 2021. — № 1. — С. 104—114.

3. *Ansari, D.* Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience / D. Ansari, D. Coch // Trends in cognitive sciences: Elsevier Science. — 2006. — № 10. — P. 146—151.
4. *Given, B.* Teaching to the brain's natural learning system / B. Given. — Alexandria, VA : ASCD, 2002. — 172 p.
5. *Goldberg, D.* For the learners' sake: Brain-based instruction for the 21st century / D. Goldberg, J. Stevens. — Tuscon, AZ : Zephyr Press, 2001. — 254 p.
6. *Martindale, C.* Creativity and connectionism / C. Martindale // The creative cognition approach / eds. S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke. — Cambridge : MA., Bradford, 1995. — P. 249—268.
7. *Slavkin, M.* Authentic learning: how learning about the brain can shape the development of students / M. Slavkin. — Lanham, MD : Scarecrow Education, 2004. — 134 p.

Научное издание

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ
ИННОВАЦИЙ XXI ВЕКА

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

(Барановичи, 10 ноября 2022 года)

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко
Технический редактор Е. И. Березич
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректоры: Н. Н. Колодко, Л. Н. Щербук

Подписано в печать 29.12.2022. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Отпечатано на копировально-множительной технике.

Усл. печ. л. 15,10. Уч.-изд. л. 13,80. Тираж 30 экз. Заказ 1280.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.

Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by.