

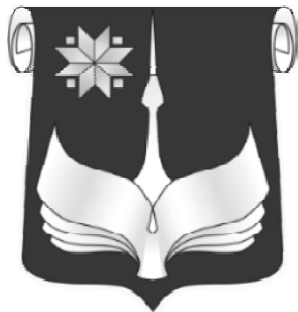
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИЙ
XXI ВЕКА**

**Сборник статей по результатам
IV Научно-практического семинара
с международным участием**



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 IV Научно-практического семинара
с международным участием

(Барановичи, 5 марта 2025 года)

Научное электронное издание

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

Барановичи
БарГУ
2026

Редакционная коллегия:

Е. А. Лобковская (главный редактор), А. В. Прадун (ответственный редактор),
А. Н. Воробей, И. С. Криштоп, О. В. Леон, И. В. Пинюта

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций
и технического перевода учреждения образования «Белорусский государственный
технологический университет» *А. В. Никишова*;
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистических дисциплин
и межкультурных коммуникаций учреждения образования «Брестский государственный
технический университет» *В. И. Рахуба*

Профессиональное иноязычное образование в контексте инноваций XXI века : сб. ст. по результатам IV Науч.-практ. семинара с междунар. участием [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Лобковская [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2026. — URL: <https://rep.barsu.by/collections/28f3aa4e-409c-452a-b815-78e161b206b5>.

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

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

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

УДК: 001(082)

Текстовое электронное издание

Сборник разработан с помощью программного обеспечения
Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Регистрационное свидетельство № 2162541596 от 24.02.2026 г.

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко, техническое редактирование,
компьютерный набор и верстка С. М. Глушак;
объем издания — 6,13 Мб;
подписано к использованию 24.02.2026.

Юридическое лицо, разместившее в локальную сеть и Интернет:
учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21. Тел.: 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	4
------------------	---

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

Викторовская М. А. Использование кейс-метода для развития спонтанной речи учащихся на второй ступени обучения.....	5
Вишневецкая Н. В., Фетисова А. А. Возможности диагностики коммуникативных навыков студентов с помощью инструментов искусственного интеллекта.....	7
Кротова О. О., Шемелёва И. Н. Использование проблемных ситуаций на уроках английского языка для повышения познавательной активности учащихся.....	11
Лобковская Е. А. Доклад с применением формата PechaKucha на занятиях по иностранному языку в учреждении высшего образования.....	14
Пинюта И. В., Лущицкая К. С. Организация и проведение эксперимента с целью совершенствования лексических навыков в учреждениях общего среднего образования.....	17
Прадун А. В. К вопросу овладения студентами педагогических специальностей иноязычной информацией профессиональной направленности на основе графических организаторов.....	21
Юзефальчик И. В. Использование современных средств визуализации в системе работы с высокомотивированными и одаренными учащимися по английскому языку.....	30
Gajšt N. From building a specialized corpus of terminology to creating language learning activities — a case of Business English.....	32
Piniuta I. V., Malinouskaya A., Minina A., Nikanova Yu. Cross-cultural differences and the risk of culture shock: implications for innovations in content development.....	36
Rogozhinskaya T., Pribyshchuk P. Peculiarities of code-switching in everyday speech.....	40
Tanana Z. A. Digital technologies for vocabulary mastery.....	43
Tyurina S.Yu., Staroverova E. B., Dokuchaeva N. V., Lyubanets I. I. Introduction of connectivist learning theory into the classroom.....	46
Zaleskaya A. S. Using mnemonics in teaching Chinese writing.....	49

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

Бартошевич И. А. Организационно-педагогические условия процессуального оценивания готовности будущего учителя к педагогическому творчеству.....	53
Булатая Е. В., Струнец Д. А. Каламбур как средство реализации комического в английском анекдоте ...	56
Булатая Е. В., Чайко Е. П. Эмоциональный концепт «любовь» в произведениях А. С. Пушкина и их англоязычном переводе.....	59
Дубровский М. Д. Категория «персонаж» в сгенерированном ИИ педагогическом нарративе.....	63
Криштоп И. С. Дидактический пафос экологической прозы.....	66
Любанец И. И., Копытич И. Г., Лобковская Е. А., Иванова О. А. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования.....	70
Маслова М. Е., Ленко А. М. Этимология и социолингвистический анализ прозвищных наименований исторических деятелей в англоязычной культуре.....	73
Пятакова Т. С., Крикало Е. О. Языковая картина мира в технотриллерах Джона Маррса.....	77
Пятакова Т. С., Пытель У. И. Особенности речевого портрета преступника в американском психологическом детективе.....	80
Санько А. А. Критерии профессионально-личностного развития будущих менеджеров в процессе изучения иностранного языка.....	83
Keda A. Yu. Raising university students' critical intercultural awareness.....	87

ПРЕДИСЛОВИЕ

В условиях современных социокультурных трансформаций в Республике Беларусь и за рубежом языковое образование приобретает новые смысловые и методологические ориентиры. XXI век предъявляет новые требования к владению иностранными языками — не только как средством общения, но и как инструментом профессиональной деятельности, межкультурного взаимодействия и непрерывного саморазвития.

В научных публикациях освещаются актуальные вопросы межкультурной коммуникации в онлайн- и офлайн-пространстве, демонстрируются возможности внедрения инновационных образовательных технологий, направленных на обновление традиционных методов обучения и повышение мотивации обучающихся.

Особое внимание уделяется анализу ценностно-смыслового отношения личности к себе и окружающему миру в процессе обучения. Консолидация усилий исследователей и педагогов-практиков, активное использование эффективного педагогического опыта, а также переосмысление категории профессионализма преподавателя иностранного языка позволяют по-новому взглянуть на проблемы и перспективы развития языкового образования.

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

Репозиторий БарГУ

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

УДК 378

М. А. Викторовская

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Могилёва»,
Могилёв, Республика Беларусь, vktmarya15@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Описываются учебные возможности кейс-метода на второй ступени обучения. Даются примеры таких кейсов и алгоритм их выполнения. Делается вывод о целесообразности применения кейс метода на уроках английского языка. Описываются результаты работы и сильные стороны этого метода.

Ключевые слова: кейс-метод; кейс-технология.

M. A. Viktorovskaya

*State Educational Institution "Secondary School No. 32 of Mogilev",
Mogilev, Republic of Belarus, vktmarya15@gmail.com*

THE USE OF THE CASE METHOD FOR THE DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS SPEECH OF STUDENTS AT THE SECOND STAGE OF EDUCATION

The educational possibilities are described of the case study at the second stage of education. Examples are given and an algorithm of realization is proposed. There is a conclusion about expediency of case-study application in English lessons. The results of the work and the strengths of the method are described.

Key words: case-study; case-method; case-technology.

Введение. С 1910 года в образовании на замену традиционным формам занятий появилось новое направление — кейс-метод, которое было предложено деканом Гарвардской школы бизнеса в США. В отличие от традиционных методов, данный метод включает в себя разнообразные формы дискуссий со студентами. В наших учебных заведениях кейс-методом пользуются редко, так как это новая технология, по сравнению с западными странами. Кейс-метод — (от англ. case — «случай», case study — «обучающий случай») это метод обучения, который основывается на реальных ситуациях. Суть метода case study заключается в том, что он используется в процессе обучения конкретных учебных ситуаций, в описании определенных условий из жизни людей, также на уроках формируются проблемы и предлагаются учащимся найти варианты решения с дальнейшим рассуждением.

При использовании данного метода учителю необходимо вовлекать учащихся в анализ, обсуждение и нахождение выхода из проблемной ситуации, что подразумевает выполнение некоторых условий: предложенная проблема должна вызывать не только интерес, но и возможность высказывать свою точку зрения для реализации собственного мнения и помощи команде.

Основная часть. Кейс-технология опирается на совокупность следующих дидактических принципов:

1. Индивидуальный подход к каждому, учет особенностей и познавательных потребностей. В процессе обсуждения и размышления каждый будет использовать собственные возможности, дополнять и развивать групповое суждение.

2. Вариативность. Этот метод предполагает возможность опоры на разнообразный материал и способы его обработки, что обеспечивает свободу выбора.

3. Прагматизм. При работе с кейсами восприятие направлено на поиск информации, которая позволит решить реальную проблему, ответить на вопросы.

Технология «кейс-стади» направлена на:

- освоение знаний, формирование новых качеств и представлений;
- развитие способности детей научиться работать с информацией (поиск, анализ, синтез, классификация и т. д.), прорабатывать различные проблемы, находить их решение;

- ориентированное обучение детей с индивидуальными данными;
- формирование навыков коммуникативного взаимодействия;
- использование приобретенных в процессе решения кейса знаний и навыков в жизненных ситуациях.

При прочтении кейса у учащихся возникает желание не только решить саму проблему, но и изучить ее овладев фактами и деталями, в результате которого происходит овладение лексикой, синтаксическими структурами и фразеологизмами. При решении поставленных проблем возникает необходимость излагать свои мысли на иностранном языке, что в свою очередь побуждает учащихся основательно подготовить и логически выстроить свои высказывания.

Возможность попробовать свои способности в ходе коммуникации дает каждому участнику дискуссии обнаружить свои слабые стороны: недостаточный лексический запас, использование грамматических правил и соблюдение структуры предложений, что является стимулирующим фактором для совершенствования своих знаний по иностранному языку и использования в устной речи [1, с. 97].

Обучение с применением кейс-метода помогает: развить критическое мышление, сформировать иное видение ситуации, уважительно относиться ко мнению своих одноклассников, быть коммуникабельным.

Разработка кейса — нелегкая задача для учителя, которая требует педагогического мастерства, времени, эрудиции. Педагог подбирает необходимый материал, где отражается проблемная ситуация и комплекс знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся [2, с. 58].

В нашей практике чаще всего используются практические кейсы, в которых отражены реальные жизненные ситуации, при этом мы их используем для закрепления знаний, умений и навыков, и принятия решений в данной ситуации. Наравне с практическими кейсами используются обучающие кейсы. Здесь мы моделируем ситуации, которые могут быть в жизни. Периодически мы работаем с научно-исследовательскими кейсами, которые выступают моделями для получения новых знаний о проблеме и путей ее решения.

При составлении кейса мы используем вспомогательную информацию, которая необходима для анализа, модель конкретной ситуации и разнообразные задания к кейсу, при этом следует использовать следующие этапы: первый этап — знакомство с проблемной ситуацией; второй — нахождение необходимой информации; третий — обсуждение вариантов решений; четвертый — нахождение решения в группах; пятый — каждая группа представляет свое решение и в заключении сравнение решений и подведение итогов.

Примерная структура кейса:

1. Ситуация — случай, проблема, история из реальной жизни.
2. Контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.
3. Комментарий ситуации, представленный автором.
4. Вопросы или задания для работы с кейсом.
5. Приложения.

Примеры тематики кейсов, разработанные для среднего звена (8 класс):

Итоговые проектные работы по темам учебных пособий:

- Предложите географические объекты: Шотландии, Уэльса, Англии, Северной Ирландии, которые могут претендовать на звание чудес света и обоснуйте свою точку зрения.
- Найдите рецепты блюд, которые можно отнести к национальным блюдам стран изучаемого языка и поясните критерии своего выбора.
- Представьте защиту своего любимого фильма для награды на «Оскар».

Урок-беседа проводится по темам учебных пособий в соответствии с календарно-тематическим планированием изучения иностранных языков в средней школе, например, «Традиции и обычаи Республики Беларусь и стран изучаемого языка», «Школьные традиции», «Известные блюда разных стран», «Деньги», «Музыка», «Литература», «Кино».

1. Составить паспорт стран с информацией о географическом положении страны, легендами и удивительными фактами.
2. Представить знаменитые школы — интернаты в Великобритании.
3. Приготовить праздничное блюдо, указать ингредиенты и способ приготовления.
4. Высказать свое отношение к карманным деньгам, планирование расходов.
5. Составить рецензию на любимую книгу.
6. Аргументировать плюсы и минусы посещения кинотеатров.

Кейс-метод является одной из разновидностей проектной технологии. Если в проектной технологии мы решаем проблемы с помощью совместной деятельности учащихся, то в рассматриваемом методе мы формируем проблему и пути ее решения на основании кейса. В то время кейс является заданием и источником необходимой информации для нахождения вариантов правильных действий [3, с. 12].

Одним из главных преимуществ кейс-метода является то, что обучающиеся не получают новых знаний, а стараются добыть их самостоятельно. Процесс решения проблемы — это творческий процесс, который основан на коллективной работе. Следовательно, учащиеся учатся работать в группах, аргументировать свое мнение и слушать собеседников. На уроке все вовлекаются в деятельность, которая их заставит думать, анализировать и вести дискуссии. Даже слабоуспевающие учащиеся активно обсуждают поставленные вопросы, предлагая варианты решения и не бояться говорить, так как этот метод не предполагает заученных ответов [4, с. 117].

Заключение. На сегодняшний день из потока неважной и ненужной информации очень сложно выбрать необходимую и существенную. Поэтому одной из задач перед учителем становится научить учащихся отбирать нужную информацию при решении поставленных проблем. Работа над этой темой показывает, что важно перед учащимися ставить задачи, которые встречаются в условиях реальной жизни. У школьников есть возможность применить те знания, которые они получили на уроках, тем самым повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Список цитируемых источников

1. Гончарова, М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров / М. В. Гончарова // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе : сб. науч. ст. / под ред. Ю. Б. Кузьменковой. — М. : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов). — Вып. 5. — С. 95—100.
2. Еремин, А. С. Обеспечение учебной работы с использованием кейс-метода / А. С. Еремин // Инновации в образовании. — 2010. — № 4. — С. 58.
3. Земскова, А. С. Использование кейс-метода в образовательном процессе / А. С. Земскова // Совет ректоров. — 2008. — № 8. — С. 12—16.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко ; Проф. пед. б-ка. — М. : Нар. образование, 1998. — 255 с.

УДК 372.881.111.1

Н. В. Вишневецкая¹, А. А. Фетисова²

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва, Российская Федерация,

¹vishnevetskajav@mgu.ru, ²fetisovaaa@mgu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Современные технологии искусственного интеллекта (ИИ) открывают новые возможности для диагностики коммуникативных навыков студентов. В статье рассматриваются ключевые аспекты оценки коммуникативных навыков студентов с использованием ИИ, анализируются современные инструменты автоматического анализа устной и письменной речи студентов, а также обсуждаются их преимущества и ограничения по сравнению с традиционными методами. Особое внимание уделяется объективности диагностики, скорости предоставления обратной связи и адаптивности технологий. Также рассматриваются перспективы дальнейшего развития ИИ-диагностики в образовании и её потенциальное влияние на учебный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект в обучении ИЯ; диагностика коммуникативных навыков; ИИ в образовании.

N. V. Vishnevetskaya¹, A. A. Fetisova²

Moscow City University, Moscow, the Russian Federation, ¹vishnevetskajav@mgu.ru, ²fetisovaaa@mgu.ru

AI-POWERED ASSESSMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS

Contemporary artificial intelligence technologies present novel opportunities for the diagnosis of students' communication skills. The article examines the key aspects of assessing oral and written speech implementing AI tools, cites modern means for automatic speech and text analysis, and discusses their advantages and limitations in comparison to traditional methods. Special emphasis is placed on the objectivity of the diagnostics, the speed of the feedback provision, and the adaptability of the technologies. The prospects of further development of AI diagnostics in EFL teaching and its potential influence on the educational process in ELT are explored.

Key words: AI in FLT; assessment of communication skills; AI in education.

Введение. Коммуникативные навыки являются одним из ключевых компонентов профессиональной компетентности специалистов в самых разных областях деятельности, включая сферу языкового образования. Однако диагностика их уровня развития была и остается непростой задачей методики обучения иностранным языкам, как в теории, так и на практике. В отличие от лексических и грамматических, коммуникативные навыки трудно оценить с той же точностью и объективностью. Несмотря на накопленный теоретический опыт и существующие практические решения, педагоги находятся в постоянном поиске новых инструментов, которые смогут обеспечить более качественную диагностику.

Особую актуальность этот вопрос приобретает в сфере высшего образования, которой необходимо разрабатывать перспективные направления, определяющие новые методы обучения в контексте идеологии новой антропоцентрической парадигмы [1, с. 1700]. Система образования в вузе характеризуется готовностью к внедрению инновационных решений, предлагает более широкие возможности контроля и уход от стандартизированных тестов, а также переход от количественных к качественным результатам, что укладывается в балльно-рейтинговую систему оценивания. К тому же, студенты языкового вуза должны уметь коммуницировать на иностранном языке в ситуациях не только повседневного, но и профессионального общения, что расширяет поиск новых средств оценивания в сторону профессиональных коммуникативных умений. Существующие средства количественного и качественного оценивания (анкетирование, наблюдение, тестирование, интервьюирование и др.) модифицируются с течением времени, преодолевают проблемы ограниченности в плане глубины и объема анализа и, как следствие, способствуют росту качества оценивания.

В последние годы наблюдается растущий интерес к использованию инструментов искусственного интеллекта. С развитием этих технологий, которые уже стали неотъемлемым компонентом цифрового инструментария преподавателя, интеграция средств генеративного искусственного интеллекта в сферу языкового образования обуславливает необходимость переосмысления сущности иноязычного образовательного процесса, механизмов оценки его качества [2, с. 204]. В этой связи появляются и новые способы проведения диагностики коммуникативных способностей студентов, изучающих иностранный язык. Эти инструменты позволяют комплексно оценить речь обучающихся в совокупности различных критериев при их грамотном использовании. Безусловно, речь идет об использовании ИИ в качестве вспомогательного инструмента под наблюдением преподавателя.

Основная часть. На данный момент основным методом количественной оценки иноязычных языковых навыков является тестирование ввиду его объективности и доступности проверки предлагаемых заданий (в большей степени, автоматизированные системы), но такой формат диагностики не подходит для оценки иноязычных коммуникативных навыков. Объектом контроля в современной методике обучения иностранным языкам становятся не только языковые и речевые аспекты (письменная и устная монологическая и диалогическая речь, умения чтения, аудирования, письма, лексические, грамматические, фонетические навыки и др.) но и структурно-содержательные особенности речи, стратегические параметры, этическая сторона выступления, экстралингвистические факторы (при групповых форматах оцениваемых видов работ значимость приобретает также групповой результат) [3, с. 42]. Мы видим тенденцию к проведению комплексного контроля, то есть, к оцениванию целой номенклатуры коммуникативных навыков учащихся (умения решения межкультурных и межличностных конфликтов, невербальное и вербальное общение, активное слушание и др.), что вызывает дополнительные трудности как при планировании, так и при проведении диагностики. В связи с этим в практике преподавания иностранного языка широко применяются альтернативные методы оценивания:

1. Интервьюирование — общение преподавателя со студентом на заданную заранее или спонтанно возникшую в результате обсуждения тему общения в формате вопросов и ответов. В этом случае преподаватель может управлять ходом коммуникации. Для вузов это выражается в традиционном формате экзаменов и зачетов.

2. Различные коммуникативные задания и упражнения, имитирующие ситуации реального общения (в т. ч. профессионального): обсуждения, круглые столы, антиконференции, дискуссии, кейсы, дебаты, ролевые игры, проводящиеся в парах или группах. Такой формат реализуется, например, в устной части международных и национальных экзаменов и в различных олимпиадных конкурсах как для студентов, так и для школьников.

3. Наблюдение — оценка студента в процессе его коммуникации в неподготовленных как бытовых, так и профессиональных ситуациях общения. Например, в магистратуре ИИЯ МГПУ учащиеся выступают в качестве со-организаторов магистерских конференций в ролях не только выступающих, но и модераторов секций. При таком пробном участии в профессиональной деятельности оцениваются их практические навыки «неидеального» общения в различных сценариях: технические неполадки и т. д. При этом экзаменаторы выступают в качестве наблюдателей и используют специальные шкалы для оценивания участников в совокупности коммуникативных навыков и навыков совместной работы — вовлеченность, сотрудничество, долевого вклад в работу [4, с. 99].

4. Портфолио достижений — в данном случае коммуникативные навыки оцениваются только в формате онлайн-портфолио, в которое загружены различные виды работ в видео- или аудио-формате. Портфолио позволяет не только оценить текущий уровень иноязычных коммуникативных навыков, но и отслеживать их дальнейшее развитие во времени.

5. Творческие и проектно-исследовательские виды работы (коммуникативные способности оцениваются наряду с навыками работы в команде, поиска и критического оценивания материала, креативность и т. д.). В отличие от традиционных итоговых экзаменов, проектное обучение выступает мощным мотиватором как для студентов, так и для преподавателей [5, с. 44].

6. Не стоит забывать о большом образовательном потенциале взаимооценивания и самооценивания студентов, которое считается важным элементом контроля (в документах CEFR критерии самооценивания представлены для каждого из уровней владения языком) [6].

Многие из перечисленных методов оценивания доказали свою эффективность в процессе диагностики коммуникативных навыков обучающихся в различных образовательных контекстах. Однако развитие средств ИИ позволяет пересмотреть традиционные методы и найти точки соприкосновения для повышения качества и расширения инструментария существующих способов диагностики. Мы можем выделить четыре основных направления для внедрения практических решений в практику обучения иностранным языкам.

В первую очередь ИИ показал себя как эффективный помощник преподавателя в разработке заданий для разговорной практики, тем для дискуссий и проектных заданий (см. подробнее [7]), которые, как было описано выше, могут использоваться не только как средства обучения, но и как средства контроля. Помимо заданий нейросетевые инструменты способны разработать критерии оценивая, или адаптировать существующие под конкретные условия.

Во-вторых, нейросети, оснащенные функцией распознавания речи, могут выступить в качестве дополнительного независимого «экзаменатора». Виртуальные симуляторы и боты позволяют предлагать различные сценарии общения, создавая условия для осуществления контроля в относительно безопасной среде. При этом необходимо задать промпт, в котором будет прописана необходимость дать полноценную обратную связь и подробно заданы критерии и шкала оценивания, а также необходимость подстроиться под речь собеседника (что может быть актуально во входном контроле). В настоящее время диалоговые тренажеры способны даже симулировать эмоции при реакции на ответы студентов, что повышает степень реалистичности и релевантности результатов проводимой диагностики. Кроме того, автоматизированные системы, работающие на основе искусственного интеллекта, предоставляют возможность еще большей персонализации процесса оценивания, подстраиваясь под индивидуальные психологические особенности и стиль обучения каждого студента.

Для этих целей подходят, например, ChatGPT, Pi и другие инструменты. Например, в нашей практике ИИ использовался при входном контроле студентов для определения уровня языка и их распределения на основе этой диагностики в учебную группу с более или менее высоким языковым уровнем. При составлении промпта была указана цель (определить не только уровень языка, но и уровень развития письменных и устных коммуникативных навыков студента), добавлены критерии CEFR, указаны тематики, которые зафиксированы в рабочей программе дисциплины.

В-третьих, ИИ может стать партнером по общению, как письменному, так и устному (одновременно давая обратную связь о коммуникативных ошибках, связности речи, разнообразии словарного запаса, недостаточной степени активного слушания или неверного использования терминологии и при необходимости подстраивая уровень языка и коммуникативные стратегии и тактики под уровень собеседника), что позволяет оценить участие студента в диалогической и монологической речи — навыки реплицирования, порождения реплики-стимула и реплики-реакции и т. д. Например, во многих зарубежных компаниях так проходят автоматизированные интервью, которые позволяют также наблюдать за невербальными сигналами и реакциями кандидата на должность в режиме реального времени.

В-четвертых, нейросетевые инструменты могут быть использованы в качестве поддержки при самооценке и рефлексии. Такой вариант работы вписывается в рамки работы в языковом вузе, так как рефлексия должна стать неотъемлемым качеством личности будущего учителя, активного субъекта образовательного процесса [8, с. 75, 78]. Нейросетевые помощники могут дать установку на высказывание (студент задает тип сообщения (например, монолог-рассуждение) и просит нейросеть составить чек-лист для его составления (учет структуры рассуждения, связность и основательность аргументов, употребление средств логической связи и др.). Затем ИИ дает свою оценку высказыванию, а студент должен критически проанализировать ее и согласиться с ней или не согласиться.

Однако, несмотря на очевидные преимущества (автоматизация, объективность, обратная связь и ее быстрота, наличие различных вариаций применения) ИИ не может в полной мере заменить экспертное мнение преподавателя, особенно в измерении и диагностике креативности, степени конструктивности проводимого диалога, спонтанности речи, импровизации, личностных качеств, экстралингвистических факторов

коммуникации, которые являются важными составляющими коммуникативных навыков студентов наряду с языковыми навыками. Кроме того, обработка устной речи в режиме реального времени остается технически сложной задачей: современные нейросетевые алгоритмы требуют определенного времени для анализа и интерпретации устных высказываний, что делает мгновенную обратную связь менее доступной по сравнению с традиционным взаимодействием с преподавателем (даже задержка в 5—10 секунд может нарушать ход диалога). Тем не менее, стремительное развитие технологий позволяет предположить, что в ближайшем будущем эти ограничения будут постепенно преодолены.

В связи с этим наиболее эффективным представляется комбинированный подход, при котором ИИ дополняет, но не заменяет преподавателя. Несмотря на прогрессивные возможности ИИ в области оценки, его следует использовать в сочетании с традиционными методами и формами, где за преподавателем сохраняется ключевая роль в интерпретации результатов, обеспечении объективности и вовлечении обучающихся в процесс оценивания [9].

Заключение. Интеграция технологий искусственного интеллекта в инструментарий оценочных средств открывает новые возможности для диагностики коммуникативных навыков студентов на иностранном языке. Применение ИИ позволяет автоматизировать контроль такого непростого в оценке аспекта, повысить уровень его объективности и точности. Однако важно грамотно сочетать современные цифровые технологии, традиционные методы оценивания при участии преподавателя, воспринимая ИИ в качестве эффективного инструмента и ценного помощника.

Современное языковое образование — пространство для постановки и поиска решений новых, обусловленных временем теоретических и практических проблем, выявления способов, методов и средств их внедрения в обновленную социальную реальность [10, с. 6]. При восприятии использования новых нейросетевых технологий как возможности решения стоящих перед методикой задач по улучшению способов диагностики коммуникативных навыков студентов, можно достичь значительных положительных результатов. Использование инструментов, работающих на основе искусственного интеллекта, для диагностики иноязычных коммуникативных навыков бесспорно открывает новые перспективы в области образования и профессиональной подготовки обучающихся. Подобные инструменты предлагают очевидные преимущества, включая объективность оценки, скорость предоставления обратной связи и адаптивность к индивидуальным особенностям и потребностям студентов.

Список цитируемых источников

1. *Tareva, E. G.* Cases on intercultural communication: new approach to design / E. G. Tareva, B. V. Tarev // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. — 2018. — Vol. 11, № 10. — P. 1699—1710. — DOI 10.17516/1997-1370-0329.
2. *Тивьяева, И. В.* Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе / И. В. Тивьяева, С. В. Михайлова, А. А. Казанцева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2024. — № 2(54). — С. 202—218. — DOI 10.25688/2076-913X.2024.54.2.15.
3. *Колесников, А. А.* Возможности критериального оценивания результатов обучения иностранным языкам при организации промежуточного контроля в 10—11 классах / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 7. — С. 35—45.
4. *Piniuta, I.* Assessment of collaborative skills / I. Piniuta // Proceedings of National Aviation University. — 2019. — Vol. 1, № 78. — P. 96—100. — DOI 10.18372/2306-1472.1.13661.
5. *Suleimanova, O. A.* Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices / O. A. Suleimanova // Training, Language and Culture. — 2020. — Vol. 4, № 4. — P. 39—50. — DOI 10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50.
6. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. — Council of Europe, 2020. — 277 p.
7. *Вишневецкая, Н. В.* Синтез мобильных технологий и искусственного интеллекта как основа развития коммуникативной культуры будущего преподавателя иностранного языка / Н. В. Вишневецкая, А. А. Фетисова // Диалог культур — культура диалога в многонациональном городском пространстве : материалы Четвертой междунар. науч.-практ. конф., Москва, 27 февр. 2024 г. — М. : Языки народов мира, 2024. — С. 90—98.
8. *Фроликова, Е. Ю.* Роль рефлексии в процессе порождения речевого высказывания / Е. Ю. Фроликова // Вестник Бурятского государственного университета. — 2012. — № 15. — С. 157—161.
9. Применение ИИ для оценки компетенций // Сбер Университет. — URL: <https://courses.sberuniversity.ru/ai-education/1/2> (дата обращения: 28.02.2025).
10. *Тарева, Е. Г.* Языковое образование: векторы трансформации / Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. — 2022. — № 10. — С. 5—10.

О. О. Кротова, И. Н. Щемелёва

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Могилёва»,
Могилёв, Республика Беларусь, olgametelskaya@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В своей педагогической деятельности мы сталкиваемся с определенными трудностями: учащиеся теряют интерес к изучению учебного предмета, так как они зачастую не имеют возможности использовать полученные знания вне урока в связи с отсутствием реальной языковой среды для общения; учащимся уже не интересно просто быть объектом учебного процесса, а, как известно, знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне желаний и действий обучаемого.

Следовательно, перед нами стоит необходимость осваивать новые педагогические технологии организации учебной деятельности учащихся. А для этого нам необходимо выяснить, какие приемы способствуют повышению познавательной активности учащихся.

Ключевые слова: проблемная ситуация; учащийся; познавательный интерес.

O. O. Krotova, I. N. Schemeleva

State Educational Institution "Secondary School No. 32 of Mogilev", Mogilev, the Republic of Belarus, olgametelskaya@yandex.ru

THE USAGE OF PROBLEMATIC SITUATIONS IN ENGLISH LESSONS FOR ENHANCING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

In our teaching activities, we encounter certain difficulties: students lose interest in studying the subject, since they often do not have the opportunity to use the knowledge they have acquired outside of class due to the lack of a real language environment for communication; students are no longer interested in simply being an object of the learning process, and, as is known, knowledge cannot be either learned or retained without the desire and actions of the student.

Therefore, we are faced with the need to master new pedagogical technologies for organizing students' learning activities. And for this, we need to find out what techniques contribute to increasing students' cognitive activity.

Key words: problem situation; student; cognitive interest.

Введение. Сегодня в процессе обучения английскому языку необходимо больше внимания уделять развитию познавательных потребностей и интересов учащихся. Подробно изучив особенности педагогической технологии проблемного обучения, мы приходим к выводу, что использование приемов данной технологии (проблемных ситуаций) на уроках английского языка способствует повышению познавательной активности учащихся.

Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей [1, с. 44].

Основная часть. Мы рассматриваем применение проблемных ситуаций для повышения познавательной активности учащихся как реальную возможность сделать процесс обучения эффективным и мотивированным, а, следовательно, самих учащихся активными соучастниками (субъектами) учебного процесса.

Применение проблемных ситуаций на уроках английского языка учит учащихся мыслить логично, научно, творчески; вызывает чувство уверенности в своих возможностях и силах, формирует интерес учащихся к предмету; помогает в дальнейшем совершенствовать приобретенные знания, умения и навыки; делает учебный материал более доказательным (знания превращаются в убеждения) [2, с. 67].

Использование проблемных ситуаций на уроке английского языка рассматривается не как цель, а как способ развития положительного отношения, интереса к учебному предмету и учению вообще. Использование разнообразных форм учебно-познавательной деятельности на уроках делают работу учащихся активной и мотивированной. Они с интересом работают в парах, группах, индивидуально. В зависимости от проблемной ситуации форма работы и состав пар и групп выбирается либо самими учащимися, либо мною.

Разнообразие форм работы учащихся на уроках повышают познавательную активность учащихся.

Эффективность применения проблемных ситуаций на уроках английского языка зависит от правильного алгоритма действий учителя и учащихся. Таким образом, сначала мы выделяем цель (формулируем конкретную проблемную ситуацию) и ставим задачи, а затем прогнозируем результаты применения проблемной ситуации в образовательном процессе.

Также при создании проблемных ситуаций мы принимаем во внимание, что существует четыре уровня проблемности в обучении:

1. Учитель сам ставит проблему и сам решает при активном слушании и обсуждении учащихся.
2. Учитель ставит проблему, учащиеся самостоятельно или под руководством учителя решают ее. На этом уровне происходит отрыв от образца и открывается простор для размышления.
3. Учащийся ставит проблему, учитель помогает в ее решении.
4. Учащийся ставит проблему и сам ее решает.

Продумывая проблемную ситуацию для определенной темы и учащихся, мы учитываем ее посильность, уровень познавательной активности и обученности учащихся, а также их интересы и возрастные особенности. Слишком трудная или легкая проблемная задача не создает проблемной ситуации, которая должна представлять собой ощущение мыслительного затруднения.

В своей педагогической деятельности мы используем следующие методические приемы, позволяющие создать проблемную ситуацию:

- подведение учащихся к противоречию;
- предложение им самим найти способ его разрешения;
- изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос (проблему);
- предложение классу рассмотреть проблему с различных позиций (например, педагога, друга, врага, знакомого, родственника, неодушевленного предмета и т. д.);
- побуждение учащихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты;
- постановка проблемных задач (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем обсуждения и т. д.).

Для решения проблемной ситуации учащимся необходимо пройти следующие этапы:

- ознакомление с проблемной ситуацией и осознание ее сути;
- распределение ролей (при парной и групповой работе);
- подведение итогов выполнения задания (при парной и групповой работе учащиеся обмениваются материалами для достижения общей цели);
- формулирование решения проблемной ситуации, выводов и предложений;
- оценка и анализ результатов (оцениваются понимание задания, логичность, структурированность информации, подходы к решению проблемы, индивидуальность). В оценке результатов путем обсуждения принимает участие как учитель, так и учащиеся [3, с. 52].

К тому же мы пришли к выводу, что в процессе решения проблемной ситуации повышается познавательная активность и мыслительная деятельность учащихся. Учащиеся защищают свое мнение, приводят доказательства, задают вопросы учителю и одноклассникам, корректируют ответы одноклассников, делятся своими знаниями, создают ситуации самопроверки, анализа собственных познавательных и практических действий.

Использование проблемных ситуаций решает две основные задачи: разнообразить учебный процесс, сделать его живым и интересным, повысить познавательную активность учащихся и сформировать у учащихся необходимые знания, умения и навыки, достигнуть высокого умственного уровня учащихся.

Мы используем проблемные ситуации для обучения всем видам речевой деятельности (говорению, чтению, письму, восприятию и пониманию речи на слух) и создаю их на всех этапах процесса обучения (при объяснении, закреплении, контроле). При выполнении упражнений, в основе которых заложена проблемная ситуация, большую роль играет зрительная и слуховая наглядность, которая позволяет разнообразить варианты проблемных ситуаций.

При изучении темы «Каникулы» в V классе (тема урока «Каникулы моего друга. Past Simple Tense: утвердительные предложения с правильными глаголами») мы используем проблемную ситуацию при первом представлении нового грамматического материала для формирования познавательной активности учащихся, поисковых навыков и умений. Учащиеся с интересом анализируют и аргументируют правила чтения, правописания и произношения окончания *-ed* у правильных глаголов. А затем добавляют свои примеры, по необходимости исправляя ошибки одноклассников и проводя необходимый анализ.

Таким образом, сложный грамматический материал становится посильным для учащихся благодаря тому, что они включаются в так называемый процесс исследования с элементами соревнования.

При обучении диалогической речи (урок по теме «Выходной день моих одноклассников. Говорение (диалогическая речь)», V класс) мы создаём проблемную ситуацию путем постановки проблемного вопроса: «Как бы вы могли описать выходной день?» В результате создаются разброс мнений, одновременно с этим дозировано добавляем противоречивые факты (например, выходной день — это когда я хожу на работу, не читаю книги и др.). Учащиеся вступают в диалог между собой и с учителем, выявляют, осознают и проговаривают противоречия. Затем задаётся следующий вопрос: «Как вы думаете, как ваши одноклассники провели свои выходные дни?». После этого учащимся предлагается ознакомиться с диалогом, и работа на уроке продолжается с использованием упражнений, построенных по модели коммуникативной ситуации.

Обучение диалогической речи по данной модели проходит в пять этапов:

1. Предъявление модели (диалога).
2. Контроль понимания.
3. Подготовка к воспроизведению диалога.
4. Полусвободное говорение.
5. Свободное говорение (самостоятельное высказывание в объеме лексико-грамматического материала по заданной теме).

Таким образом, учащиеся строят свои собственные диалоги по модели, решая поставленный проблемный вопрос. В итоге мы обобщаем и делаем выводы, проводим анализ и самоанализ (какие ответы были даны, какие ответы были самыми многочисленными, как вы оцениваете свою работу).

Выполнение данных проблемных заданий способствует развитию у учащихся навыков общения, ведения диалога, умения представлять и аргументировать свою точку зрения, а также повышается интерес к изучению английского языка, т. к. они имеют возможность применять программный материал (конкретные знания) в реальной жизни [4, с. 82].

При изучении темы «Путешествие» особый интерес учащихся пятых классов вызвал урок по теме «Путешествие моей мечты. Говорение (монологическая речь)». Было дано опережающее домашнее задание: создать проект «Путешествие моей мечты» и представить его одноклассникам. При работе над проектом учащиеся использовали ресурсы сети Интернет для самостоятельного поиска информации, обогащения словарного запаса, а затем, анализируя и систематизируя найденную информацию, создавали свои проекты. Необходимо отметить, что эту проблемную задачу выполняли с удовольствием и учащиеся с низким уровнем учебной мотивации, т. к. четко представляли, что от них требуется, как это будет оцениваться. А главное, они видели реальный результат своего труда. Данный вид задания способствует формированию навыков самопрезентации, самовыражения, аналитических умений.

Для учащихся VI—VII классов мы используем следующие проблемные ситуации, которые способствуют повышению познавательной активности учащихся: анализ конкретных ситуаций, метод мозгового штурма, игра «Я тоже это знаю», метод «Займи позицию», «Деловая игра» и др.

Например, для учащихся VI классов наибольший интерес вызывают проблемные ситуации, построенные по принципу игры «Я тоже это знаю». Так, при изучении тем «Природа», «Республика Беларусь и страны изучаемого языка» учащиеся сами ставили проблемы (создавали проблемные ситуации) и решали их тоже самостоятельно, лишь изредка проводилась коррекционная работа учителем.

При изучении темы «Покупки» в VII классе (урок по теме «Магазины в Республике Беларусь и Великобритании. Говорение (диалогическая речь)») проблемная ситуация заключается в необходимости проведения анализа конкретных ситуаций (ситуации — упражнение): каждая пара учащихся проводит на уроке мини исследование, форму которого определяет самостоятельно (опрашивают своих одноклассников о том, чем отличаются магазины в Беларуси и Великобритании, отличается ли процесс похода за покупками в данных странах, поход за покупками в какой стране им больше нравится и почему), затем учащиеся заполняют таблицу либо систематизируют полученные результаты своего исследования, делают выводы, и делятся собственным опытом.

Заключение. Использование проблемных ситуаций, можно с уверенностью сказать, что их применение в процессе обучения английскому языку способствует повышению познавательной активности учащихся. Учащиеся учатся самостоятельно добывать знания путем собственной познавательной деятельности, у них наблюдается развитие продуктивного мышления и повышение интереса к учению.

Мы убедились, что проблемные ситуации содействуют решению дидактических задач на основе актуальной информации, позволяют сделать урок запоминающимся, способствуют созданию мотивации учебной деятельности с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся, развитию критического мышления, а также дают возможность создания языковой среды, максимально приближенной к естественной.

Использование проблемных ситуаций на уроках английского языка позволяет педагогу организовать любой этап урока в интересной и эффективной форме, а, следовательно, повысить познавательную активность учащихся.

Список цитируемых источников

1. Дубовицкая, Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 2. — С. 2—5.
2. Коньшева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. — Мн. : ТетраСистемс, 2003. — 175 с.
3. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе / В. В. Сафонова. — М. : Еврошкола, 2001. — 271 с.
4. Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. — 2009. — № 1. — С. 148—157.

Е. А. Лобковская

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

ДОКЛАД С ПРИМЕНЕНИЕМ ФОРМАТА PECHAKUCHA НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные тенденции в сфере высшего образования предполагают активное внедрение интерактивных методов обучения, направленных на развитие у обучающихся универсальных компетенций.

В статье рассматривается применение формата PechaKucha в процессе подготовки устных выступлений на занятиях по иностранному языку. Данный формат, способствует формированию навыков краткого и структурированного изложения, активизирует речевую деятельность и развивает визуальное восприятие информации. В работе представлены методические аспекты интеграции PechaKucha в учебный процесс, описаны этапы подготовки доклада, а также обозначены его дидактические преимущества и возможные затруднения. Полученные результаты подтверждают эффективность использования данного формата как средства повышения мотивации обучающихся и качества освоения иностранного языка.

Ключевые слова: доклад; презентация; визуальное восприятие; иностранный язык.

Е. А. Labkouskaya

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

REPORT USING THE PECHAKUCHA FORMAT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Current trends in higher education encourage the active implementation of interactive teaching methods aimed at developing students' universal competencies. The article examines the use of the PechaKucha format in preparing oral presentations in foreign language classes. This format promotes the development of concise and structured presentation skills, stimulates verbal activity, and develops visual perception of information. The paper presents methodological aspects of integrating PechaKucha into the educational process, describes the stages of presentation preparation, and identifies its didactic advantages and potential challenges. The obtained results confirm the effectiveness of using this format as a means of increasing students' motivation and the quality of foreign language acquisition.

Key words: report; presentation; visual perception; foreign language.

Введение. Профессионализм и образующие его категории, такие как профессиональное развитие и профессиональная самореализация приобретают сегодня определяющее значение. Преподаватель учреждения высшего образования играет ключевую роль в формировании профессиональных и личностных качеств обучающихся. В сферу ответственности преподавателя иностранного языка входит эффективная организация учебного процесса, мотивирующая обучающихся к самостоятельному мышлению, научному поиску и эффективному взаимодействию в поликультурной среде.

Основная часть. В государственных программах и правовых актах, таких как Конституция Республики Беларусь, Кодекс Республики Беларусь об образовании, государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021—2025 годы, Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы, отмечается, что педагоги обязаны применять формы, методы обучения и воспитания, обеспечивающие высокое качество образования.

В Концепции национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года студенчество признаётся главным ресурсом для развития человеческого потенциала, поскольку именно в этом возрасте происходит усвоение основного объёма информации, вырабатываются фундаментальные жизненные стереотипы, происходит интенсивная работа по формированию личности.

В настоящее время наиболее доступным для педагога и обучающегося инструментом обучения является презентация. Популярность мультимедийной презентации объясняется доступностью технического инструмента, динамическим синтезом комплекса эффектов, возможностью обновлять информацию, комплексностью представления информации, программной совместимостью. Заметим, что чаще всего презентации выполняет функцию визуализации, иллюстрируя опорные точки выступающего. Преподаватели используют мультимедийные презентации на занятиях по иностранному языку для того, чтобы отразить опорные тезисы лекционного материала. Обучающиеся создают презентации при реализации творческого проекта для наглядного представления полученных результатов.

Вместе с тем необходимо указать, что не всегда обучающиеся при подготовке презентации соблюдают следующие этапы работы над компьютерной презентацией:

- 1) разработка общей концепции представления информации;
- 2) составление послайдового сценария;
- 3) оформления титульного слайда;
- 4) настройка анимационных эффектов;
- 5) редактирование текстовой информации и установка правильной последовательности слайдов;
- 6) предварительный просмотр и внесение поправок.

Причины неэффективности многих презентаций кроются в подходе к их подготовке. Презентация выполняется скорее формально, так как при ответе обучающиеся пользуются распечатанным вариантом текста и его речь зачастую не коррелируется с содержанием слайдов. Нередко содержание слайдов полностью повторяет текст доклада, и выступающий просто зачитывает его, не используя визуальные средства для усиления воздействия на аудиторию. Это может быть связано с недостатком времени на подготовку, неумением работать с визуальными материалами или просто привычкой к традиционному формату доклада. Однако, вне зависимости от причин, такой подход приводит к снижению внимания аудитории и уменьшению эффективности коммуникации.

Важно помнить, что презентация — это не документ в Word. В руках педагога презентация — средство обучения, а текстовый файл — раздаточный материал с данными.

Формат PechaKucha (от японского «болтовня») был создан в Токио архитекторами Astrid Klein и Mark Dytham в 2003 году. Они искали способ сделать презентации архитекторов более динамичными и увлекательными, а также ограничить их продолжительность.

В образовательную практику формат PechaKucha вошел ориентировочно в середине 2000-х годов. Изначально его взяли на вооружение архитектурные и дизайнерские школы для обучения студентов искусству эффективной презентации своих проектов. Впоследствии, благодаря таким характеристикам, как структурированность, динамизм и акцент на визуальной подаче, PechaKucha стали использовать в самых разных учебных областях. Этот формат способствует совершенствованию навыков публичных выступлений, позволяя студентам преодолеть страх и научиться уверенно выражать свои мысли; оптимизации структурирования информации, т. к. строгие временные рамки заставляют акцентировать внимание на главном и представлять материал последовательно; стимулированию креативности за счет подбора интересных визуальных образов и поиска оригинальных способов донесения информации; повышению заинтересованности аудитории благодаря динамичности и краткости презентаций, что, в конечном итоге, улучшает усвоение материала.

Визуальные методы в современном мире являются одними из наиболее эффективных способов усвоения информации, т. е. информация воспринимается через визуальный образ. Под образом понимается субъективное отражение действительности, целостная картина чего-либо, формирующаяся в сознании человека [1].

Использование презентации PechaKucha в педагогическом образовании позволяет не только формировать профессиональные компетенции будущих педагогов, но и развивать их творческий потенциал, коммуникативные навыки и умение эффективно работать в условиях ограниченного времени.

Остановимся далее непосредственно на особенностях использования PechaKucha на занятиях по иностранному языку в учреждении высшего образования со студентами лингвистического профиля. На наш взгляд, использование PechaKucha в заданных условиях, наиболее рационально на занятиях по специальным дисциплинам: «Практика устной и письменной речи», «Профессиональное общение», «Средства массовой информации» и др. Применение PechaKucha возможно и на занятиях по дисциплинам общенаучного и общепрофессионального цикла, таких как «Зарубежная литература», «Страноведение» и др.

Например, при изучении темы «Выдающиеся педагоги» по дисциплине «Профессиональное общение» студентам предлагается подготовить доклад с применением формата PechaKucha по одной из предложенных тем: „Johann Amos Comenius als Klassiker der Pädagogik“; „K. D. Uschinskij. Seine pädagogische Tätigkeit“; „Montessoripädagogik. Ihre Grundlagen“; „Das Konzept der Waldorfpädagogik. Ihr Autor“; „Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung, basierend auf den Theorien von Fröbel“; „Der Einfluss von Pestalozzi und Rousseau auf die moderne Pädagogik“; „Die Vertreter des gegenwärtigen pädagogischen Gedankens“. Говоря о методических рекомендациях по презентации доклада в формате PechaKucha, необходимо указать на определенные требования, обеспечивающих высокую результативность данного вида деятельности. Презентация должна состоять из 20 слайдов, которые сменяются автоматически каждые 20 секунд, т. е. весь доклад длится 6 минут 40 секунд. На каждом слайде представлен только визуальный образ без текста. В PechaKucha слайды сменяются автоматически, поэтому важно, чтобы речь была синхронизирована с визуальным рядом.

Следует отметить, что после выступлений, во время ответов на вопросы происходит дискуссия по прослушанному материалу. В целях оценки, насколько сложнее подготовить материал, выступить и ответить на вопросы в формате *PechaKucha* по сравнению с традиционными методами, был проведен опрос среди студентов, которые выступали с докладом с применением формата *PechaKucha* впервые. Выяснилось, что временные затраты на подготовку к такому выступлению существенно возрастают: 100 % респондентов отметили увеличение в два раза. Тем не менее, эта предварительная работа, по их же словам, положительно сказывается на уверенности во время доклада и обсуждения. Большинство студентов (95 %) подтвердили, что при просмотре выступлений обнаружили недостатки в своей презентации. Наиболее часто упоминались проблемы с организацией пространства и педагогическим мастерством (89 %), а также с использованием невербальных средств общения, таких как жесты и зрительный контакт (93 %). Респонденты (93 %) отметили, что не уделили должного внимания репетиционному процессу во время подготовки доклада. Анализ полученных данных стал основой для формулировки выводов и рекомендаций.

Без должной проработки и репетиций отведенное время на выступление может показаться бесконечным, особенно если выступающий недостаточно компетентен в теме. И наоборот, чрезмерное увлечение одним слайдом, содержащим особенно интересную информацию, может привести к потере динамики и ритма презентации. Следовательно, необходимо уделить время многократным репетициям, строго контролируя временные рамки. Для повышения уверенности разрешено пользоваться тезисным планом, но истинная ценность формата заключается в установлении живого контакта с аудиторией, минуя необходимость постоянного обращения к тексту.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что успешность публичного выступления зависит не только от наполнения, но и от визуального впечатления, которое производит оратор. Многочисленные исследования показали, что сопровождение информации визуальным материалом усваивается лучше.

Проведенное исследование показало, что организация практических занятий в формате *PechaKucha* требует значительных усилий студентов и ресурсов. Основная сложность заключается в тщательной подготовке, которая включает в себя: скрупулезный отбор материала, детальную проработку структуры выступления, заучивание тезисного плана. Иллюстрации слайдов должны отличаться продуманностью и отсутствием случайных элементов. Следует отметить, что необходимо полное соответствие содержания выступления и презентации.

Информация на слайдах призвана создавать эмоциональную связь с аудиторией, вызывать ассоциации и подчеркивать важные аспекты. Необходимым этапом подготовки является репетиция, позволяющая оптимизировать время показа каждого слайда, избежать неоправданных пауз и сделать речь более лаконичной.

PechaKucha оказывает комплексное воздействие на всех участников, создавая уникальную среду для обмена информацией. Ограничение в виде невозможности подсматривать в конспект служит стимулом для активизации памяти и импровизации, но может и повысить уровень стресса у выступающего. Вместе с тем, акцент на зрительном контакте со слушателями значительно увеличивает их вовлеченность и внимательность. Строгий тайминг становится одновременно и ограничением, и катализатором: он требует от докладчика умения четко структурировать свою речь, выбирать наиболее важные детали и излагать их максимально лаконично. В результате, аудитория получает концентрированную информацию, представленную в динамичной форме, что способствует лучшему усвоению материала и позволяет рассмотреть большее число докладов за меньший промежуток времени [2].

В формате *PechaKucha* ответы на вопросы приобретают особую ценность, так как формат поощряет активную дискуссию. Число вопросов значительно увеличивается благодаря игровому элементу (ограниченному времени) и высокой степени вовлеченности аудитории. Ключом к успешным ответам становится тщательная подготовка докладчика, который, изучив большой объем информации, демонстрирует глубокое понимание темы и оперативно реагирует на вопросы. Преодолевая естественную неуверенность из-за отсутствия опоры на текст, выступающий тем самым разрушает барьер между собой и слушателями, что способствует переходу от формального обмена информацией к настоящей полемике, где рождаются новые идеи и смыслы. В подготовке будущих педагогов лингвистов особое внимание следует уделять умению позитивно реагировать на задаваемые вопросы. Способность быстро и точно отвечать на вопросы является ценным профессиональным навыком, который позволит педагогу эффективно устранять пробелы в знаниях учеников. Важно понимать, что отвечающий не должен обладать энциклопедическими знаниями по теме, и рассматривать вопросы следует не как проявление сомнения в его компетентности, а как ценную возможность для уточнения и углубления понимания материала.

Заключение. Формат *PechaKucha* представляет собой эффективный инструмент публичной коммуникации, способствующий развитию навыков структурного мышления, визуальной грамотности и лаконичного изложения. Его применение в образовательной и профессиональной среде позволяет активизировать внимание аудитории, повысить уровень восприятия информации и стимулировать креативность докладчика.

Разработка доклада в формате PechaKucha предполагает комплексный подход, основанный на сочетании системного анализа, строгого соблюдения временных рамок и креативного поиска решений. Это делает данную методику востребованным элементом в системе современных коммуникативных средств. В контексте подготовки преподавателей-лингвистов, PechaKucha обладает рядом дополнительных преимуществ, таких как возможность стимуляция спонтанной речи, быстро реагировать на вопросы аудитории на изучаемом языке и развитие лингвистической гибкости.

Список цитируемых источников

1. Власова, Я. М. Визуальный образ в современной культуре: к постановке проблемы / Я. М. Власова // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. — 2010. — № 8-1. — С. 127—129. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnyy-obraz-v-sovremennoy-kulture-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 11.02.2025).

2. Федоровская, Н. А. Формат «печа-куча» как форма научно-практических студенческих конференций / Н. А. Федоровская // Международный журнал экспериментального образования. — 2019. — № 1. — С. 28—33. — URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11853> (дата обращения: 12.02.2025).

УДК 37.02:811.111

И. В. Пинюта¹, К. С. Лущицкая²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹pinyuta@msn.com, ²kselushchitskaya@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА С ЦЕЛЮ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу экспериментальной работы, направленной на совершенствование лексических навыков у учащихся II ступени общего среднего образования с использованием цифровых технологий. В статье рассмотрены подготовительный, предэкспериментальный, экспериментальный и постэкспериментальный этапы проведения эксперимента. Разработан комплекс языковых и условно-речевых упражнений, интегрирующий современные цифровые инструменты, например, Wordwall, LearningApp и программы искусственного интеллекта. Результаты эксперимента свидетельствуют о положительной динамике сформированности лексических навыков, что подтверждает эффективность предложенного комплекса упражнений.

Ключевые слова: лексические навыки; совершенствование лексических навыков; экспериментальная работа.

I. V. Piniuta¹, K. S. Lushchytskaya²

Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹pinyuta@msn.com, ²kselushchitskaya@mail.ru

ORGANIZING AND DOING AN EXPERIMENT TO IMPROVE LEXICAL SKILLS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article is dedicated to the analysis of experimental work aimed at improving lexical skills in students of the second stage of general secondary education using digital technologies. The article considers the preparatory, pre-experimental, experimental, and post-experimental stages of the experimental work. A complex of language and conditionally-speech exercises has been developed, integrating modern digital tools, such as Wordwall, LearningApp, and artificial intelligence programs. The results of the experiment demonstrate a positive dynamic in the development of lexical skills, which confirms the effectiveness of the proposed complex of exercises.

Key words: lexical skills; improving lexical skills; experimental work.

Введение. Совершенствование лексических навыков является одной из ключевых задач обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования, поскольку владение лексикой выступает фундаментальным компонентом языковой компетенции, под которой понимают совокупность языковых знаний о правилах функционирования языковых средств в речи и навыков их использования в коммуникативных целях [1, с. 3]. Владение лексикой является основой для эффективного общения, понимания и выражения мыслей, что в свою очередь влияет на общий уровень коммуникативной компетенции обучающихся. Однако учащиеся испытывают затруднения в использовании лексики в контексте реальной коммуникации, что обусловлено рядом факторов, включая забывание языкового материала, и недостаточный учет

ситуаций общения. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема разработки и внедрения эффективных методов и технологий обучения лексике, направленных на совершенствование лексических навыков. Экспериментальное исследование является одним из наиболее рациональных способов проверки эффективности методов и приемов обучения, чем обусловлена актуальность данного исследования. Целью данной статьи является анализ и организация экспериментальной работы по совершенствованию лексических навыков в условиях общего среднего образования.

Основная часть. Для изучения процесса совершенствования лексического навыка следует рассмотреть ключевые терминологические понятия, опираясь на результаты педагогических и психологических исследований. Словарный запас учащихся — это основа лексического навыка, включающая в себя разнообразные слова и фразы, которые можно использовать в устной речи и письменной коммуникации. Под лексикой понимается словарный состав конкретного языка, совокупность его слов [2, с. 121—122]. В свою очередь навык трактуется как автоматизированное действие с языковым материалом, сформированное в результате практических упражнений [3, с. 6]. Е. И. Пассов определяет лексический навык как синтезированное действие, которое выражается в выборе адекватной лексической единицы и сочетании ее с другими в рамках навыковых параметров, обеспечивающих ситуативное использование данной лексической единицы и являющиеся необходимым условием для выполнения речевых задач [4, с. 24]. С. П. Егорова выделяет следующие качества лексических навыков:

- *автоматизированность* характеризует определенную скорость протекания действия, его целостность и плавность, низкий уровень напряженности, готовность к включению в деятельность;
- *устойчивость*, или *прочность* проявляется в способности не разрушаться, быть невосприимчивым ко всякого рода отрицательным влияниям;
- *гибкость*, т. е. готовность включаться в новые ситуации, функционировать на новом речевом материале, а также подбирать синонимичные средства для выражения мысли;
- *сознательность* навыка заключается в осознанности выполнения навыка, но в то же время напрямую связано с автоматичностью выполнения действия, т. е. навык есть «единство автоматизма и сознательности» [5, с. 12].

Схожие качества определяет Е. В. Комарова: автоматизированность, гибкость, относительная сложность и сознательность навыка [6].

Важной характеристикой лексических навыков является его структура, в которой В. С. Коростелев определяет следующие компоненты:

- 1) звуковая форма лексической единицы, освоение которой обеспечивает корректное воспроизведение фонетического образа слова;
- 2) операции по выбору лексической единицы на основе коннотативного значения;
- 3) операции по сочетанию лексических единиц;
- 4) речевая задача, т. е. способность применения лексических единиц в ситуациях общения [7, с. 83].

Формирование лексических навыков является фундаментом для совершенствования этих навыков. Ряд ученых полагают, что совершенствование лексических навыков является одним из этапов их формирования. Н. В. Бугакова и А. В. Городецкая пишут, что в работе над лексикой следует выделить два этапа: создание лексических основ разных видов речевой деятельности и совершенствование лексических основ [8]. В свою очередь, Е. И. Пассов рассматривает три этапа работы над лексикой: семантизация лексических единиц (ЛЕ), автоматизация ЛЕ, дальнейшее совершенствование лексических навыков [9].

Когда мы говорим о совершенствовании лексических навыков, целесообразно рассмотреть принципы обучения, под которыми понимаются идеи повышения эффективности процессов обучения, выраженные в виде утверждения, которое раскрывает диалектические связи основных компонентов обучения [10, с. 145]. И. Л. Бим выделяет следующие принципы совершенствования рассматриваемых навыков: 1) опора на познавательную и коммуникативную мотивацию; 2) адекватность упражнений формируемым действиям; 3) поэтапность формирования и совершенствования подлежащих усвоению действий: от отдельных изолированных действий в неварьируемых условиях к варьированию условий и сочетанию с другими действиями; 4) учет взаимодействия упражнений по формированию и совершенствованию лексической, фонетической и грамматической сторон речи [11, с. 172].

Как мы утверждали ранее, одной из сложностей обучения лексической стороне речи является забывание. Под забыванием понимается свойство памяти, заключающееся в постепенном уменьшении возможности припоминания и воспроизведения заученного материала [2, с. 69—70]. Следовательно, возникает потребность в совершенствовании лексических навыков.

Согласно исследованиям в области психологии, существует определенная закономерность забывания информации. Так, согласно П. Пимслеру, повторение необходимо организовывать перед забыванием материала путем его повторения, с учетом данных, представленных в кривой забывания Эббингауза (рисунок 1) [12, с. 2].

Из рисунка 1 следует, что повторение целесообразно организовать на 8 стадиях: первое повторение осуществляется непосредственно после заучивания; второе — через 20 минут; третье — через 1 час; четвертое — через 9 часов; пятое — через 1 день; шестое — через 2 дня; седьмое — через 6 дней; восьмая стадия повторения изученного происходит через месяц, т.е. 31 день. Для организации нашего эксперимента мы использовали эти данные, которые адаптировали к реалиям организации учебного процесса в учреждениях общего среднего образования.

Рассмотрев теоретические основы и предпосылки исследования, перейдем к анализу эмпирической части работы. Под экспериментальной методикой понимается раздел методики, изучающий эффективность приемов, методов, средств обучения путем использования различных методов исследования. Экспериментальная методика является важным средством проверки эффективности предлагаемых методических идей и, давая положительный результат, служит основанием для их внедрения в практику обучения [2, с. 352].

Для организации и проведения эксперимента мы выделили четыре этапа: подготовительный, предэкспериментальный, экспериментальный и постэкспериментальный (рисунок 2).

На подготовительном этапе, в первую очередь, был проведен анализ учебно-методического обеспечения, в котором нами была изучена учебная программа по иностранным языкам [1], учебное пособие по английскому языку для 9-го класса [13], календарно-тематическое планирование. Для выявления трудностей у учащихся проводилось анкетирование учителей, преподающих иностранный язык в 9-х классах.

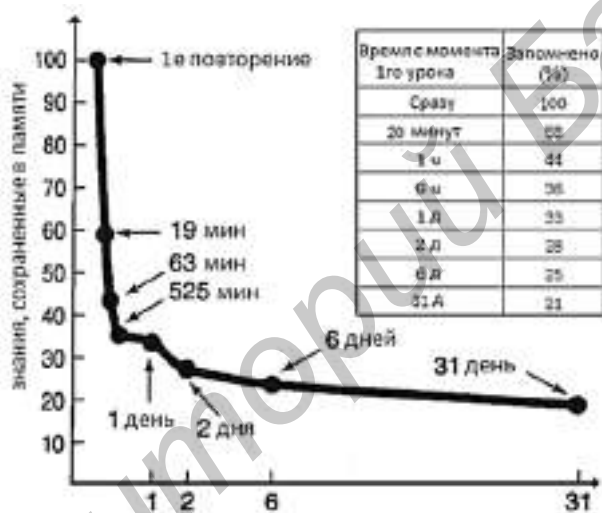


Рисунок 1 — Кривая забывания, или кривая Эббингауза



Рисунок 2 — Этапы организации экспериментальной работы по совершенствованию лексических навыков

В анкетировании приняли участие три учителя английского языка. Полученные результаты позволяют констатировать, что два респондента редко используют цифровые технологии при обучении лексике, один — иногда. Два учителя часто организуют проведение упражнений, направленных на повторение лексики, один учитель — иногда. На вопрос «Ваши учащиеся испытывают затруднения в выборе и использовании лексики?» 100 % учителей ответили «Часто». 100 % респондентов считают, что трудности в использовании лексики связаны с вызовом слов из памяти; 33,3 % — с написанием слов. На вопрос «На ваш взгляд, ошибки учащихся связаны с использованием каких частей речи?» 100 % учителей ответили «глаголы», 33,3 % — «предлоги» и «имя прилагательное».

Далее на основе критериев доступности, целенаправленности и современности нами были отобраны цифровые технологии для совершенствования лексических навыков: учебные онлайн-платформы *Wordwall*, *LearningApp* и программы искусственного интеллекта *Twee*, *Yippity*, *Kandinsky*.

Следующим этапом экспериментальной работы был предэкспериментальный этап, на котором были разработан комплекс упражнений и проведена его экспертная оценка. Опытные учителя и учитель-методист оценили комплекс упражнений на предмет соответствия целям и задачам обучения, возрастным особенностям учащихся и методической целесообразности. Также на данном этапе нами были разработаны: а) шкалы оценивания учащихся, которые включают критерии и показатели, в соответствии с которыми оценивался уровень сформированности лексических навыков у учащихся и б) тестовые задания для определения начального уровня навыков. Также нами был проведен анализ учебных достижений в контрольной и экспериментальной группах. Мы выявили уровень сформированности лексических навыков: 60 % — в контрольной группе и 68 % — в экспериментальной группе.

Экспериментальный этап включал проведение обучения с использованием разработанного нами комплекса упражнений в экспериментальной группе и обучение по традиционной методике в контрольной группе в течение 10 учебных часов. В экспериментальной группе обучение осуществлялось с использованием разработанного комплекса упражнений с использованием отобранных нами цифровых технологий. В контрольной группе обучение проводилось по традиционной методике с использованием упражнений из учебного пособия для 9-го класса.

Постэкспериментальный этап подразумевает проведение тестирования и статистический анализ полученных результатов; а также оценку эффективности разработанного комплекса упражнений и разработку методических рекомендаций для студентов-практикантов, будущих учителей иностранного языка. После завершения эксперимента был проведен комплексный отсроченный тест в контрольной и экспериментальной группах (рисунок 3).

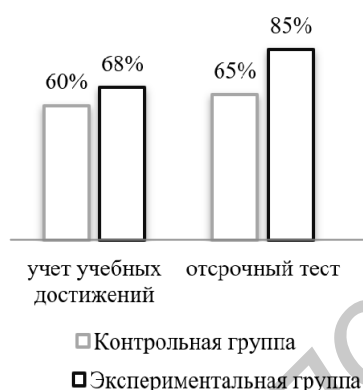


Рисунок 3 — Статистический анализ постэкспериментального тестирования учащихся

Результаты тестирования подверглись статистическому анализу для выявления значимых различий между группами. На основе анализа результатов был сделан вывод об эффективности разработанного комплекса упражнений с использованием отобранных цифровых технологий. Положительная динамика уровня сформированности лексических навыков в экспериментальной группе составила 17 %, достигнув 85 % по результатам отсроченного теста. В контрольной группе динамика — 5 % (рисунок 3). Полученные результаты доказывают эффективность комплекса упражнений на совершенствование лексических навыков, который использован в экспериментальной группе.

Итак, данная методика организация и проведения эксперимента позволяет внедрить новые способы и технологии обучения лексической стороне речи в практику работы учителей иностранного языка в учреждении общего среднего образования.

Заключение. В данном исследовании мы предложили следующую методику организации экспериментальной работы. Во-первых, нами были выделены следующие этапы работы: подготовительный, предэкспериментальный, экспериментальный, постэкспериментальный. Во-вторых, мы определили задачи и содержание каждого этапа. В-третьих, мы предложили ряд методов исследования: экспертная оценка, анкетирование, эксперимент, а также компаративный и статистический анализ полученных результатов. В результате мы обеспечили достоверность полученных результатов. В целом, использование предложенной методики организации экспериментальной работы позволило выявить высокий уровень эффективности разработанного нами комплекса упражнений на совершенствование лексических навыков.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для V—IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования

с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни) : утв. Постановлением Мин-ва образования Респ. Беларусь № 197 от 18.07.2023. — URL: https://akademy.by/files/documents/MD-MSOP/Foreign_lang/up-in-yaz-5-9-rus.pdf (дата обращения: 01.09.2024).

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Икар, 2009. — 448 с.

3. Практический курс методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян [и др.]. — 3-е изд., дополн. и перераб. — Мн. : ТетраСистемс, 2005. — 288 с.

4. Пассов, Е. И. Формирование лексических навыков : учебное пособие / Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. — Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. — 40 с.

5. Егорова, С. П. Совершенствование лексических навыков говорения студентов языкового вуза (на материале английского языка) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Егорова Светлана Петровна ; Дагестанский гос. ун-т. — Махачкала, 2006. — 24 с.

6. Комарова, Е. В. Формирование лексических навыков в процессе обучения иностранному языку / Е. В. Комарова // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — URL: <https://human.snauka.ru/2015/02/9664> (дата обращения: 16.01.2025).

7. Коростелев, В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В. С. Коростелев. — Воронеж : ВГУ, 1990. — 157 с.

8. Особенности формирования лексических навыков в школе с углубленным изучением французского языка. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46099529_66590249.pdf (дата обращения: 14.01.2025).

9. Использование интерактивного плаката для совершенствования лексических навыков иностранного языка. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46254167_22102486.pdf (дата обращения: 14.01.2025).

10. Определение понятия «Принцип обучения» в системе знаний отечественной педагогики. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46254167_22102486.pdf (дата обращения: 23.11.2024).

11. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. — М. : Просвещение, 1988. — 255 с.

12. Иголкина, М. И. Метод интервальных повторений при обучении иностранным языкам / М. И. Иголкина, В. С. Язынина // Гуманитарный вестник. — 2023. — № 3 (101). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-intervalnyh-povtoreniy-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 28.09.2024).

13. Английский язык : учеб. пособие для 9 кл. учреждений общ. среднего образования с рус. яз. обучения : с электр. приложением / Л. М. Лапицкая, Н. В. Демченко, А. И. Калишевич [и др.]. — Мн. : Выш. школа, 2018. — 279 с.

УДК 378.147.227:372.881.111.1+003.6

А. В. Прадун

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

К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ОСНОВЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ

В статье представлен сравнительный обзор понятий «наглядность», «визуализация» и «когнитивная визуализация», рассмотрены отличительные черты основных видов графических организаторов, их функциональные возможности и преимущества. На основе проведенного анализа автором определены способы применения графических организаторов как средства когнитивной визуализации в процессе овладения студентами педагогических специальностей иноязычной информацией профессиональной направленности в рамках управляемой самостоятельной работы, зачетов, экзаменов, семинарских и практических занятий по определенной учебной дисциплине.

Ключевые слова: наглядность; визуализация; когнитивная визуализация; графический организатор.

A. V. Pradun

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

ON THE ISSUE OF MASTERING PROFESSION ORIENTED INFORMATION IN FOREIGN LANGUAGES BY EDUCATIONAL SPECIALTIES STUDENTS BASED ON GRAPHIC ORGANIZERS

The article provides a comparative overview of the concepts “visibility”, “visualization” and “cognitive visualization”, highlights the distinctive features of the main types of graphic organizers, their functionality and advantages. Based on the analysis, the author identifies ways of using graphic organizers as a means of cognitive visualization in the process of mastering profession oriented information in foreign languages by educational specialties students in the framework of guided independent work, final interviews, exams, seminars and workshops in a particular academic course.

Key words: visibility; visualization; cognitive visualization; graphic organizer.

Введение. Распространение процессов визуализации в образовательном процессе является следствием не только глобализации и повышения интенсивности контактов в различных сферах деятельности, но необходимостью задействовать быстрые способы общения между людьми в условиях лавинообразного потока информации. При этом в многочисленных публикациях подчеркивается переход современного общества от «текстовой цивилизации» к «цивилизации изображений», что позволяет рассматривать визуализацию как одно из эффективных направлений совершенствования средств обучения иностранным языкам. В то же время, «с каждым годом тезаурус лингводидактики пополняется новыми понятиями, одним из таких терминов, адаптированных к специфике педагогической коммуникации, можно назвать “визуализацию” или “когнитивную визуализацию”» [1, с. 81].

В процессе обучения иностранным языкам «когнитивизм означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи. Этот подход подчеркивает необходимость учитывать особенности овладения учащимися тем или иным явлением, а также обращает внимание на способность учащихся организовывать свою учебную деятельность сознательно» [2, с. 40]. Кроме того, в методической литературе отмечается, что «стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и их проникновение во все сферы жизни породили новые когнитивные предпочтения у обучающихся, предполагающие интенсивное внедрение наглядных средств обучения, переход от репродукции к креативности, творчеству» [1, с. 81].

В связи с этим возникает вопрос соотношения понятий «визуализация», «когнитивная визуализация» и «наглядность». Согласно словарю методических терминов и понятий, «визуализация (от лат. *Visualis* — зрительный) — представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [3]. Наглядность же рассматривается в двух значениях: «а) как опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися; б) как использование на занятиях специальных средств обучения (аудиовизуальные средства обучения, мультимедиа, технические средства обучения)» [4]. Следовательно, «визуализацию и наглядность можно считать синонимичными терминами, обозначающими способы более зримо представить учебный материал» [1, с. 81].

При этом проанализированные Т. А. Сыриной исследования позволили автору сделать следующие выводы: 1) «суть когнитивной визуализации заключается в смещении акцента с иллюстративной функции в обучении на развитие познавательных способностей и критического мышления» [1, с. 82]; 2) «когнитивная визуализация по определению схожа с принципом наглядности в обучении, но обладает преимуществом, являясь не только иллюстрацией, но и способом познания и развития мышления, не столько средством обучения, сколько его продуктом» [1, с. 83—84]; 3) «лингводидактика нацелена на изучение вопросов интенсификации процесса обучения языку, и работы ученых за последние пять лет свидетельствуют о перспективности интеграции графических организаторов, визуальных средств в образовательный процесс» [1, с. 82]. Кроме того, учет принципа когнитивной визуализации повышает уровень овладения учебной информацией, «если в обучении используются когнитивные графические учебные элементы (выполняющие не только иллюстративную, но и когнитивную функцию). Это приводит к тому, что к процессу усвоения подключается “образное” правое полушарие. В то же время, “опоры” (рисунки, схемы, модели), компактно иллюстрирующие содержание, способствуют системности знаний» [5, с. 249].

Следовательно, когнитивная визуализация, реализованная в образовательном процессе на основе графических организаторов, априори является эффективным способом оптимизации овладения студентами педагогических специальностей иноязычной информацией профессиональной направленности. В то же время, неотъемлемым условием успешности данного процесса выступает изучение функциональных возможностей графических организаторов различных видов и определение способов их применения в рамках дисциплин учебного плана специальности.

Основная часть. Отметим, что графический организатор (от англ. *graphic organizer*, а также *knowledge map*, *concept map*, *story map*, *cognitive organizer*, *advance organizer*, *concept diagram* [6]) — это «визуальное представление информации, связей, мыслительных процессов и т. п.» [7], иначе говоря, это инструмент или структура/модель, которая позволяет визуально собирать, сопоставлять и/или предоставлять информацию, отображая задействованные когнитивные операции, нацеленные на сравнение/противопоставление, категоризацию/классификацию, оценку, решение проблем, структурирование текстов, подготовку творческих письменных заданий, выстраивание последовательностей и пр.

Виды графических организаторов разнообразны: 1) сети; 2) фигуры; 3) таблицы; 4) деревья; 5) цепи; 6) комбинированные [7].

Рассмотрим основные виды графических организаторов, их функциональные возможности и преимущества, а также способы применения в образовательном процессе.

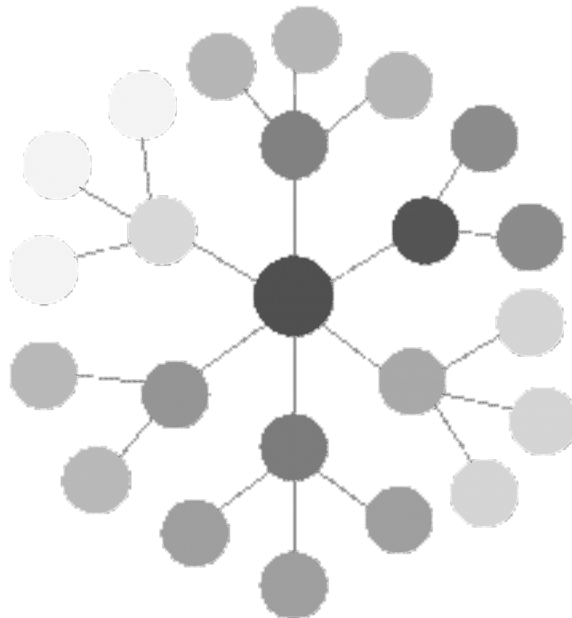


Рисунок 2 — Изображение кластера [11]

2. Цепи.

Создание данного вида графического организатора основано на функционировании критического мышления, поскольку, «цепи» нацелены на представление частей информации в логической последовательности, в т. ч. при анализе событий текста, что способствует развитию у обучающихся умений анализировать, выделять главное, устанавливать взаимосвязь между компонентами (рисунок 3).

В то же время, диаграмма последовательности — «это графический организатор, который помогает визуализировать порядок этапов в рамках того или иного процесса или хронологию событий и т. п. Кроме того, его можно использовать для конспектирования, планирования уроков и написания эссе» (рисунок 4) [11].

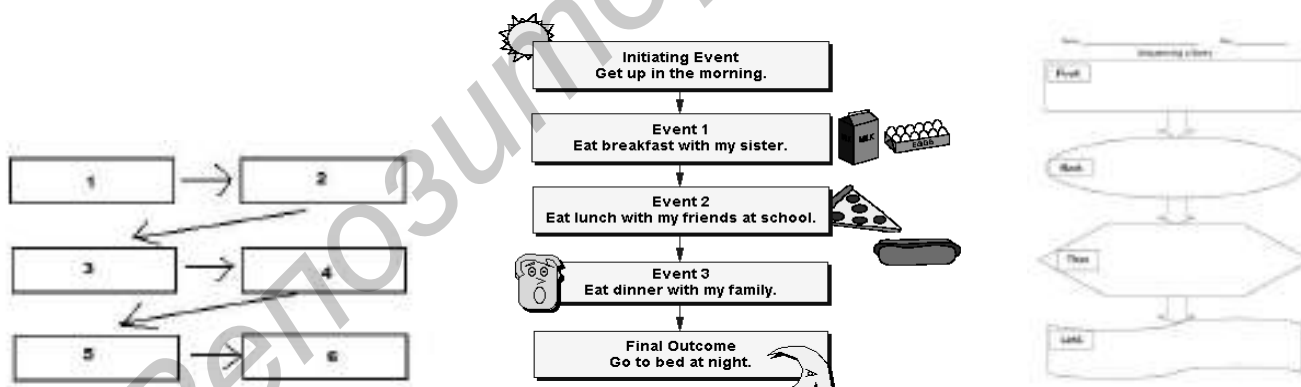


Рисунок 3 — Изображение «цепей» [7]

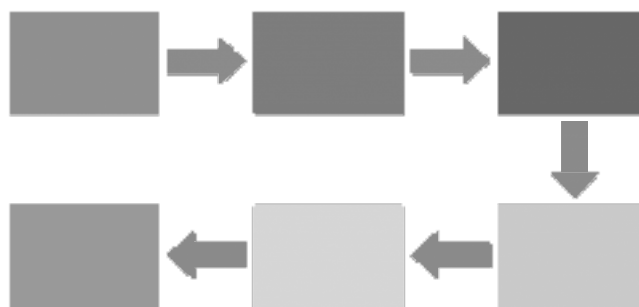


Рисунок 4 — Изображение диаграммы последовательности [11]

При этом «лестница ранжирования» (ranking ladder) может быть применена для определения приоритетности или ранжирования идей и информации, а также для тем, которые состоят из ряда этапов или ступеней, когда есть четкое начало и окончание (рисунок 5) [12].

3. Деревья.

Фишбоун (от англ. *fishbone* 'рыбная кость/скелет рыбы') — «схематическая диаграмма в форме рыбьего скелета. В мире данная диаграмма широко известна под именем Ишикавы (Исикавы) — японского профессора, который и изобрел метод структурного анализа причинно-следственных связей. Схема фишбоун представляет собой графическое изображение, позволяющее наглядно продемонстрировать определенные в процессе анализа причины конкретных событий, явлений, проблем и соответствующие выводы или результаты обсуждения» [13].

Подобный графический организатор «направлен на развитие критического мышления обучающихся в наглядно-содержательной форме, <...> установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора; <...> позволяет развивать навыки работы с информацией и умение ставить и решать проблемы, <...> организовать работу участников в парах или группах <...> во время «мозгового штурма, <...> визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями, <...> ранжировать факторы по степени их значимости» [13].

Обычно схема включает в себя основные четыре блока (рисунок 6), связующим элементом которых выступает основная кость или хребет рыбы:

1. «Голова — проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу.
2. Верхние косточки (расположенные справа при вертикальной форме схемы или под углом 45 градусов сверху при горизонтальной) — на них фиксируются основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме.
3. Нижние косточки (изображаются напротив) — факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме.
4. Хвост — ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения» [13].

Следует также отметить, что графический организатор (и одноименный прием) «дерево предсказаний», разработанный американским ученым Дж. Беллансом, предназначен «для работы с художественным текстом. В адаптированном варианте этот прием впервые стал применяться на уроках по развитию критического мышления через чтение и письмо. Стратегия метода помогает развивать образное мышление, соотносить аргументы и факты, развивать фантазию и умение мыслить перспективно» [14].

Данный графический организатор представляет собой силуэт дерева, размещаемый на доске, слайде или раздаточном материале, где «ствол дерева — это выбранная тема, ключевой вопрос темы, смоделированная или реальная ситуация, которые предполагают множественность решений; ветви дерева — это варианты предположений, которые начинаются со слов: «Возможно, ...», «Вероятно, ...» (количество ветвей не ограничено); листья дерева — обоснование, аргументы, которые доказывают правоту высказанного предположения (указанного на ветви)» [14].

«Дерево предсказаний» может использоваться для актуализации знаний и составления прогнозов по поводу новой темы, для закрепления темы и контроля знаний, т. е. чтобы проверить, насколько обучающиеся освоили тему и умеют аргументировано отстаивать свою точку зрения. «При этом предсказания могут быть самыми фантастическими, важно — умение доказать, привести правильные аргументы и предпосылки такого развития событий» [14]. Кроме того, представляется целесообразным применять данный графический организатор во вступительной части для формулировки ожиданий от занятия (в виде «листочков»), касающихся темы, эмоций, намерений студентов, далее на этапе подведения итогов и рефлексии проанализировать высказанные предположения, чтобы на дереве остались только подтвердившиеся.



Рисунок 5 — Изображение «лестницы ранжирования» [12]

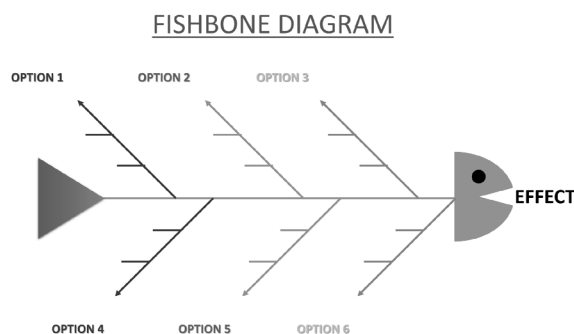
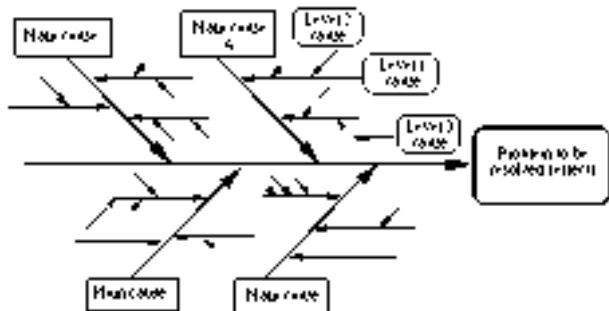


Рисунок 6 — Изображения схемы «Фишбоун» [7; 12]

4. Фигуры.

Диаграмма Венна — один из графических организаторов, который позволяет провести анализ, синтез, выявление соотношений при рассмотрении двух и более предметов, понятий или явлений.

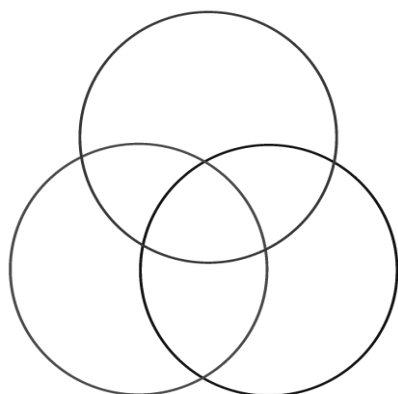


Рисунок 7 — Изображение диаграммы Венна [7]

Структурно диаграмма включает два или несколько пересекающихся кругов, которые относятся к группам, объединенным каким-либо общим свойством. Пересекающиеся области в кругах демонстрируют, что элементы из этих групп принадлежат одновременно всем данным феноменам (рисунок 7).

В то же время, двойная пузырьковая диаграмма представляет собой «один из популярных способов визуализации мышления. Он похож на диаграмму Венна и используется для определения сходств и различий двух объектов (рисунок 8).

Шаг 1. Запишите две идеи/темы, которые вы сравниваете, в два центральных пузырька.

Шаг 2. В процессе мозгового штурма и анализа темы запишите различия в пузырьках, отходящих от центра.

Шаг 3. Запишите в соответствующих пузырьках признаки, характерные для обеих тем» [11].

Подобным образом для сравнения используют круги Эйлера с целью формулировки обучающимися выводов об общих и отличительных свойствах, чертах, характеристиках определенных объектов или явлений, что способствует развитию практического мышления (рисунок 9).

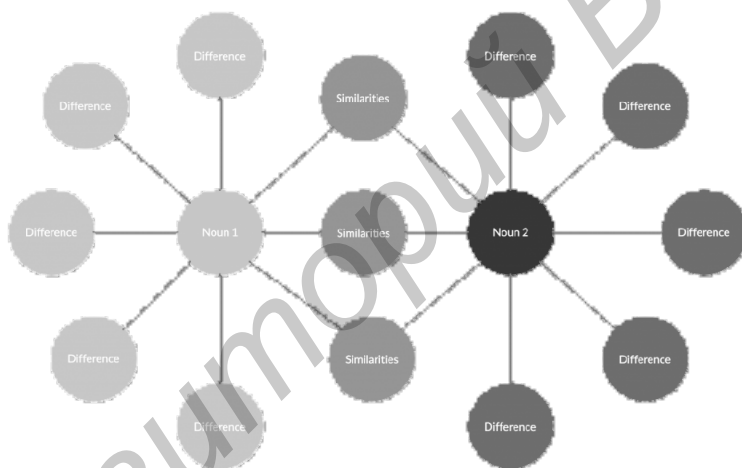


Рисунок 8 — Изображение двойной пузырьковой диаграммы [11]

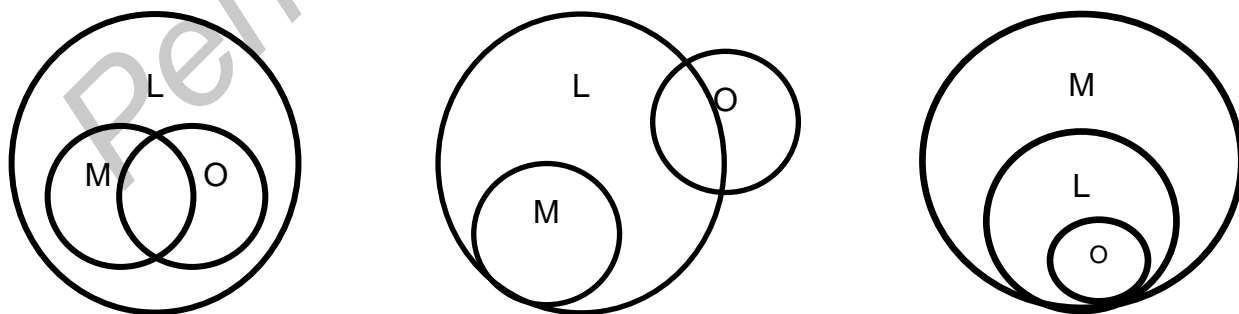


Рисунок 9 — Изображение кругов Эйлера [7]

5. Таблицы.

Применение таблицы «Инсерт» (рисунок 10) — один из приемов технологии развития критического мышления. Данный графический организатор «подходит для уроков усвоения новых знаний, для урока коррекции или для урока актуализации новых знаний и умений; <...> требует от ученика не пассивного

чтения, а внимательного; <...> заставляет обратить на непонятные моменты в тексте/правиле, сконцентрироваться на каждой строке текста; <...> довольно эффективен, когда нужно проработать большой пласт теоретического материала [15].

Название приема заимствовано из английского языка, где «представляет собой аббревиатуру: I — interactive (интерактивная); N — noting (познавательная); S — system for (система); E — effective (для эффективного); R — reading (чтения); T — thinking (и размышления)» [15].

Эффективным при овладении различного рода информацией будет также использование таблицы KWL/ЗХУ (“Know—Want to Know—Learnt” / «Знаю—Хочу знать—Узнал») [11; 16] на занятии, за которым последует учебно-исследовательская деятельность обучающихся.

На начальном этапе занятия необходимо заполнить графу «Знаю» (рисунок 11) на основе осведомленности обучающихся о пройденном материале, после чего во второй графе формулируются вопросы, ответы на которые хотелось бы получить после изучения темы. При организации рефлексивной деятельности в третьей графе студенты указывают выводы об овладении новой информацией.

V (осознать новые знания)	+ (исправить неверные предположения)	- (исправить неверные предположения)	? (побудить дальнейший интерес к теме)
Я это знал	Это для меня абсолютно новое	Это противоречит тому, что я знал	Я хочу знать об этом больше

Рисунок 10 — Изображение «Инсерт» [15]

Торіс.....			
K	What I Know	W	What I Want to Know
		L	What I Learned

Рисунок 11 — Изображение таблицы «Знаю—Хочу знать—Узнал» [11]

6. Комбинированные.

Данные графические организаторы являются интегрированием нескольких видов, представленных выше, и обладают определенными преимуществами на основе их многофункциональности и увеличения количества решаемых методических задач (рисунок 12).

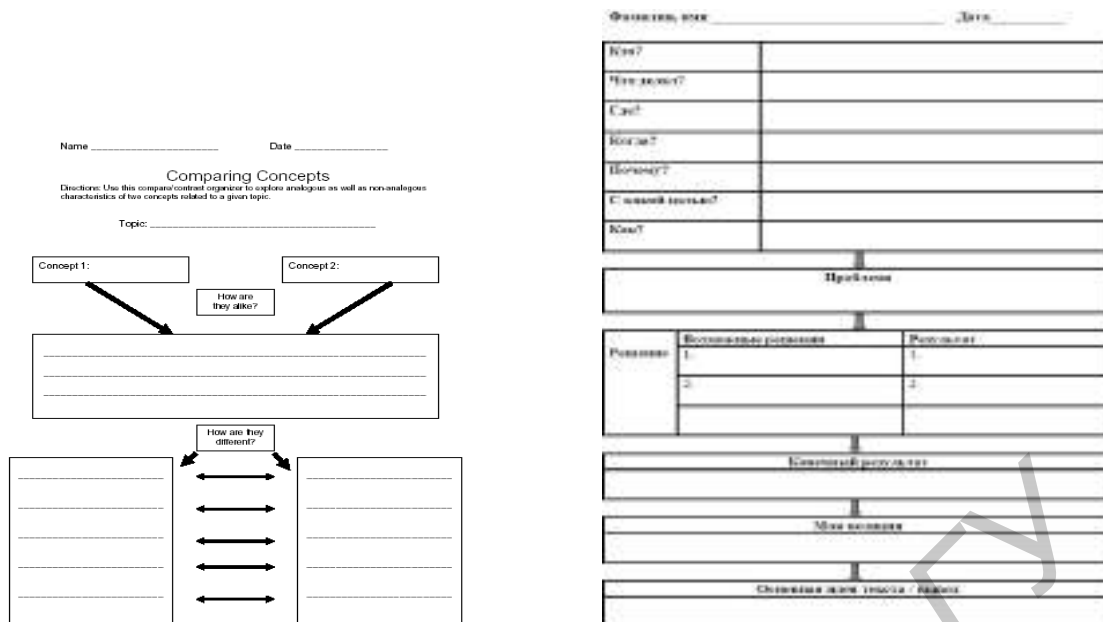


Рисунок 12 — Изображение комбинированных организаторов [7]

Отметим, что графический организатор для решения проблем (рисунок 13) помогает обучающимся находить и оценивать решения в разных ситуациях посредством следующей последовательности действий:

«Шаг 1. Определите проблему и запишите ее в поле “проблема”.

Шаг 2. Попросите студентов написать основной аргумент в пользу того, что указанная ситуация является проблемой.

Шаг 3. Попросите их провести мозговой штурм для поиска всех возможных решений с указанием их плюсов и минусов.

Шаг 4. Когда они выберут оптимальное решение, попросите их перечислить все его возможные последствия.

Шаг 5. Затем студенты могут внести предложения по дальнейшему совершенствованию выбранного решения» [11].

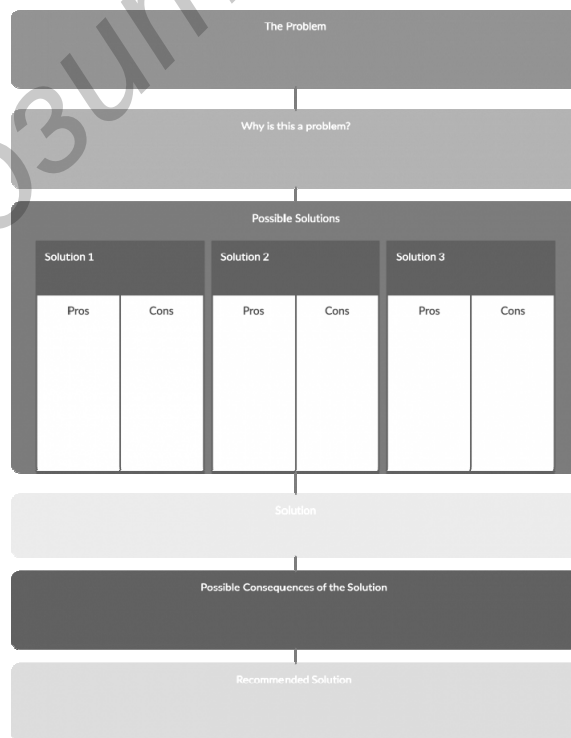


Рисунок 13 — Изображение графического организатора для решения проблем [11]

Заключение. На основании представленных выше функциональных возможностей различных видов графических организаторов представляется возможным сделать вывод о наличии их достаточно высокого методического потенциала, в частности, при овладении студентами педагогических специальностей иноязычной информацией профессиональной направленности. При этом основными способами применения указанного средства когнитивной визуализации по определенной учебной дисциплине могут выступить: 1) выполнение обучающимися заданий на основе графических организаторов в рамках управляемой самостоятельной работы; 2) представление ответа на теоретический вопрос в ходе зачета/экзамена в форме графического организатора; 3) обобщение терминологических сведений в виде графического организатора для подготовки к семинарскому/практическому занятию; 4) разработка студентами заданий с использованием графических организаторов для взаимоконтроля и микропреподавания на практических занятиях. Более подробно данные способы будут рассмотрены в одной из последующих публикаций.

Список цитируемых источников

1. Сырина, Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Т. А. Сырина // Вестник ТПУ. — 2016. — № 7 (172). — С. 81—85. — URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/2016_7.pdf (дата обращения: 11.02.2025).
2. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — М.: Дрофа, 2008. — 431 с. — URL: <https://obuchalka.org/20181029104849/anglo-russkii-terminologicheskii-spravochnik-po-metodike-prepodavaniya-inostrannih-yazikov-spravochnoe-posobie-kolesnikova-i-l-dolgina-o-a-2008.html> (дата обращения: 11.02.2025).
3. Статьи на букву «В». Визуализация // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост.: Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — URL: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/language-education/fc/slovar-194.htm#zag-224> (дата обращения: 11.02.2025).
4. Наглядность // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост.: Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — URL: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/language-education/articles/7/naglyadnost.htm> (дата обращения: 11.02.2025).
5. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. — URL: https://mck72.ru/files/4592/5.4.Инновационные_обучающие_технологии_в_проф.подготовке_специалистов.pdf (дата обращения: 11.02.2025).
6. Graphic organizer // Wikipedia, the free encyclopedia. — URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Graphic_organizer#:~:text=A%20graphic%20organizer%2C%20also%20known,concepts%20through%20relationships%20between%20them (date of access: 11.02.2025).
7. Мукосеева, Ю. Б. Графические организаторы информации как эффективное средство формирования УУД / Ю. Б. Мукосеева // PPT онлайн. — URL: <https://ppt-online.org/27524?ysclid=mivb1cpto524488369> (дата обращения: 11.02.2025).
8. Гисматуллина, Д. Ф. Mind-map технология как одна из форм развивающего обучения / Д. Ф. Гисматуллина // Образовательная социальная сеть "nsportal.ru". — URL: <https://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/2017/11/14/ispolzovanie-intellekt-kart-na-urokah-informatiki-i> (дата обращения: 11.02.2025).
9. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен; пер. с англ. Ю. Константиновой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. — URL: https://royallib.com/read/byuzen_toni/intellektkarti.html#0 (дата обращения: 11.02.2025).
10. Прием кластер на уроке. Что это такое и как его использовать? Примеры // Pedsovet.su. — URL: https://pedsovet.su/metodika/priemy/5673_metod_klaster_na_uroke (дата обращения: 11.02.2025).
11. Полный список наглядных средств визуализации для учителей и студентов // Creately. — URL: <https://creately.com/blog/ru/диаграммы-ru/polnyj-spisok-graficheskikh-organizatorov/> (дата обращения: 11.02.2025).
12. Four Rs of revision. Graphic organisers // Internet Geography. — URL: <https://www.internetgeography.net/revision/revise/graphic-organisers/> (date of access: 11.02.2025).
13. Метод «Фишбоун» (Рыбий скелет): что это такое, формы работы на уроке и примеры // Pedsovet.su. — URL: <http://pedsovet.su/metodika/priemy/5714> (дата обращения: 11.02.2025).
14. Прием «Дерево предсказаний» на уроках в школе: варианты применения // Pedsovet.su. — URL: http://pedsovet.su/metodika/priemy/6027_derevo_predskazaniy (дата обращения: 11.02.2025).
15. Инсерт-прием технологии критического мышления. Что это такое и как использовать на уроке? // Pedsovet.su. — URL: http://pedsovet.su/metodika/priemy/6007_priem_trkm_insert_na_uroke (дата обращения: 11.02.2025).
16. «Знаю. Хочу знать. Умею» — методический прием в работе с информацией на уроке // Pedsovet.su. — URL: http://pedsovet.su/metodika/priemy/5725_zhu (дата обращения: 11.02.2025).

И. В. Юзефальчик

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Могилёва»,
Могилёв, Республика Беларусь, irina.yuzefalchik@yandex.by*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫМИ И ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Работа построена на теоретическом изучении средств визуализации учебного материала и практическое применение в работе с одаренными и высокомотивированными учащимися.

Результаты исследования показали, что применение средств визуализации в работе с высокомотивированными и одаренными учащимися продемонстрировали положительную динамику. Можно сделать выводы о том, что средства визуализации положительно влияют на активизацию познавательной деятельности и способствует лучшему усвоению и запоминанию учебного материала.

Список использованных источников, использованный для подготовки работы, включает в себя важные труды, посвященные базовым и особым вопросам рассматриваемой темы.

Ключевые слова: визуализация; средства визуализации; высокомотивированные; одаренные.

I. V. Yuzefalchik

State Educational Institution "Secondary School No. 32 of Mogilev", Mogilev, Republic of Belarus, irina.yuzefalchik@yandex.by

THE USE OF MODERN VISUALIZATION TOOLS IN THE SYSTEM OF WORKING WITH HIGHLY MOTIVATED AND GIFTED ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

The work is based on the theoretical study of visualization tools of educational material and practical application in working with gifted and highly motivated students.

The results of the study showed that the use of visualization tools in working with highly motivated and gifted students demonstrated positive dynamics. It can be concluded that visualization tools have a positive effect on the activation of cognitive activity and contributes to better assimilation and memorization of educational material.

The list of sources used for the preparation of the work includes important works on the basic and special issues of the topic under consideration.

Key words: visualization; visualization tools; highly motivated; gifted.

Введение. В современном обществе все больше и больше возникает потребность в знании иностранного языка. Стремительное развитие технологии — это импульс для изучения новых языков, поэтому предмет «Иностранный язык» становится неотъемлемым в образовательной программе учащегося школы.

Главной целью, прописанной в концепции учебного предмета «Иностранный язык», является формированием поликультурной многоязычной личности учащихся. Она достигается посредством овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией. В учебном процессе формирование и развитие иноязычных навыков и умений довольно плотно взаимодействует во всех видах речевой деятельности. Обучающиеся должны иметь высокий уровень навыков и умений коммуникации, свободно комбинировать изученный языковой материал в речи при решении конкретных коммуникативных задач в любых ситуациях общения. Уровень формирования коммуникативной компетенции в говорении зависит от качества овладения его лексической и грамматической сторонами, а точнее разнообразными действиями с языковым материалом, приводящими к формированию умений и навыков, начиная от простейших до выработки прочных автоматизмов и сложных творческих умений [1]. Проблема развития учебных способностей у высокомотивированных и одаренных учащихся всегда являлась одной из наиболее актуальных. Чем больше будут реализованы потенциальные возможности высокомотивированных и одаренных учащихся, тем больше успехов личность сможет добиться в жизни. Одной из эффективных технологий активизации обучения является средства визуализации учебной информации.

Психолого-педагогические исследования (Н. Н. Манько, Г. В. Лаврентьев, П. М. Эрдниев и др.) доказывают, что визуальное представление информации способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала. Актуальность визуализации возросла в связи с активным развитием информационных технологий. Средства визуализации облегчают восприятие и помогают высокомотивированным и одаренным учащимся справляться с обработкой большого объёма информации. Современный урок ценен не только получаемой на нём информацией, но и приёмами самостоятельной работы и приёмами работы с информацией: добывания, систематизации, обмена, эстетического оформления и демонстрации результатов.

Исследуемый нами вопрос отражен в фундаментальных трудах, в разработках и внедрения в учебный процесс посвящены исследования А. А. Вербицкого, Г. Н. Лаврентьева, Ю. А. Сверчковой, Г. К. Селевко и др. Теоретические основы визуализации учебной информации отражены в работах В. В. Давыдова, П. М. Эрдниева (теория укрупнения дидактических единиц). П. М. Эрдниев утверждает, «что наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном» [цит. по 2, с. 248].

Основная часть. Одной из важнейших задач, которую ставит перед педагогами современное общество, является задача развития и реализации возможностей высокомотивированных и одаренных детей. В этой связи, учителю иностранного языка необходимо модернизировать и расширить спектр приемов обучения таким образом, чтобы, учитывая психологические особенности высокомотивированных и одаренных детей, помочь им выявить и применить на практике свой потенциал в изучении языков. Руководствуясь этой задачей, учитель должен особое внимание обратить на проблему повышения эффективности и результативности занятий английским языком в группах, где учатся высокомотивированные и одаренные учащиеся. Для этого следует максимально учесть специфику личностных характеристик, высокомотивированных и одаренных учащихся и выявить наиболее эффективные приемы их обучения.

Основным содержанием в системе работы с высокомотивированными и одаренными учащимися должны быть обогащение и проблематизация процесса обучения. Преподавая таким детям, важно выходить за рамки традиционных тем и заданий путем установления следственных связей с другими темами данной дисциплины или другими дисциплинами, использовать оригинальные объяснения и задания, давать возможность детям искать новые смыслы изучаемых тем и альтернативные решения поставленных задач. При таком подходе приоритетными становятся приемы творческого характера, направленные на развитие проблемного и творческого мышления, помогающие выявлять структурные особенности изучаемых тем и обеспечивающие хорошую визуальную опору, а также сочетающиеся с индивидуальной самостоятельной работой. Потребность одаренных детей в быстром получении большого количества информации должна быть компенсирована возможностью использования различных источников, в том числе мультимедийных средств.

Принимая во внимание вышеизложенное, приходим к выводу, что одним из самых эффективных приемов в работе с высокомотивированными и одаренными учащимися будет визуализация и составление графических моделей. Западные методисты и педагоги, среди которых следует назвать Джона Хэтти [3], Роберта Марцано [4] и Джеффа Пети [5], в своих работах указывают на высочайший потенциал этого приема в преподавании. Мы же рассмотрим, насколько он может быть эффективен в системе работы с высокомотивированными и одаренными учащимися.

Эффективность графики объясняется несколькими причинами. Графика показывает части целого и их взаимосвязь, что ведет к глубокому (а не поверхностному) запоминанию и пониманию информации, развивает способности к анализу и синтезу, задействует высшие мыслительные способности. Более того, инфографика помогает структурировать учебный материал, что способствует его закреплению в долгосрочной памяти. Наглядность, достигаемая путем визуализации, помогает формировать понятия и представления, посредством анализа и обобщения изучаемой информации.

Форма визуализации зависит от информации, которую надо изучить (Д. Петти уверен, что визуализировать можно любую информацию, даже абстрактную, более того, чем абстрактнее информация, тем важнее представить ее графически). Одна и та же тема (информация) может быть представлена во множестве разных визуальных форм.

Существуют разные варианты визуального оформления данных. Например, так называемый, простой иллюстративный материал. К нему можно отнести круговые (секторные) диаграммы, столбчатые диаграммы, постеры, проспекты. Те из них, которые представляют информацию в структурированном виде, имеют наибольшую ценность. Выделяют также графически организованный материал в виде схемы атомического (состоящие из множества элементов) типа, ментальные карты (mind-maps), показывающие деление целого на части, синтаксические диаграммы, древовидные диаграммы, матрицы, континуум, диаграмма Венна (изображение пересечений трех множеств).

Кроме того, есть приемы, позволяющие отражать изменения во времени. Помимо графиков и схем, выделяют раскадровку или использование комикса с небольшими текстовыми вставками. Таблицы и матрицы помогают передать текст в структурированном виде, при этом сама организация текста в таблице несет смысловую нагрузку, поскольку позволяет студенту структурировать извлекаемую из текста информацию, выделять в ней ключевые параметры. Таблицы подходят для того, чтобы вести записи, делать заметки, постеры, составлять развернутые планы сочинений или глав из книг, проводить сравнительный анализ грамматических времен или исторических событий

В современном мире возможности визуализации учебного материала огромны. Статические иллюстрации, таблицы и графики заменяются динамическими, эффективность которых возрастает. Принимая

во внимание развитие новых технологий, мы можем немного видоизменить и дополнить приведенный выше список видов визуализации. Обобщив все вышеописанные подходы получим следующее:

1. Инфографика. Она включает в себя все приведенные выше формы визуализации учебного контента и позволяет наглядно представить большой объем информации в сокращенном виде.

2. Анимация. Применение анимационных возможностей презентаций, например, PPT и Prezi. Такие презентации воздействуют на память и сознание за счет возможности использования кинетических характеристик в оформлении данных, а также за счет свойственных им сюжетности и хорошего оформления графики.

3. Скрайбинг или использование зарисовок, в том числе в видео формате. При использовании этого приема обработки и презентации материала ключевые аспекты информации превращаются в графические символы и образы с помощью зарисовок типа комикса — рассказа в картинках, которые как бы рождаются на глазах аудитории, во время презентации (чаще всего такого рода визуальный материал тщательно продуман и подготовлен заранее) и сопровождаются комментариями.

Таким образом, современные приемы предъявления учебного материала основываются на:

– использовании графических изображений, в которых учитываются психологические особенности памяти и восприятия;

– наглядном отображении соотношения предметов (фактов) во времени и пространстве, которое строится по принципу сюжетной композиции, что позволяет поддерживать внимание аудитории;

– применении анимации и принципов кинетики (движения) во время предъявления учебного материала, что способствует эмоциональной вовлеченности аудитории.

Заключение. В ходе выполнения работы были выявлены следующие преимущества визуализации в обучении:

– помогает обучающимся правильно организовывать и анализировать информацию: диаграммы, схемы, рисунки, карты памяти способствуют усвоению больших объемов информации, позволяют легко запоминать и проследить взаимосвязи между блоками информации;

– дает возможность связать полученную информацию в целостную картину о том или ином явлении или объекте;

– быстро охватить большой объем информации;

– воспроизвести и реконструировать разные процессы и события;

– изложить учебный материал в увлекательной, запоминающейся форме.

Использование визуализации не только помогает учителю донести нужную информацию до учеников, но и является хорошим способом самостоятельной работы с учебным материалом.

Список цитируемых источников

1. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко // *Замеж. мовы ў Рэсп. Беларусь*. — 2014. — № 4. — С. 3—12.

2. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. — URL: https://mck72.ru/files/4592/5.4.Инновационные_обучающие_технологии_в_проф.подготовке_специалистов.pdf (дата обращения: 28.01.2025).

3. Hattie, J. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis / J. Hattie, J. Biggs, N. Purdie // *Review of Educational Research*. — 1996. — № 66(2). — P. 99—136.

4. Marzano, R. A Theory-based meta-analysis of research on instruction / R. Marzano. — Aurora, Colorado, 1998. — 157 p.

5. Petty, G. Evidence-Based Teaching. A Practical Approach / G. Petty. — UK, 2009. — 378 p.

UDC 81'33; 81'35; 81'32; 81'36; 81'55

N. Gajšt

University of Maribor, Maribor, Slovenia, natasa.gajst@um.si

FROM BUILDING A SPECIALIZED CORPUS OF TERMINOLOGY TO CREATING LANGUAGE LEARNING ACTIVITIES — A CASE OF BUSINESS ENGLISH

Business English textbooks are often general and do not cater for the specific needs of a specific group of students. That is why teachers may prepare their own materials to support their learners in acquiring the exact language skills needed in their profession. Working with a specialized corpus as the source for terminology can greatly help in this endeavour. This paper presents the aspects of creating language learning activities based on a specialized corpus for English for sales. We highlight the steps of building a specialized corpus as a foundation for preparing language learning materials for Business English students.

Key words: Business English; language learning activities; terminology; specialized corpus; language skills.

ОТ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО КОРПУСА ДО РАЗРАБОТКИ ЯЗЫКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ — НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Учебники делового английского языка часто носят общий характер и не отвечают конкретным потребностям определенной группы студентов. Преподаватели разрабатывают учебные материалы, чтобы помочь студентам приобрести языковые навыки, необходимые в их профессии. Работа со специализированным корпусом в качестве источника терминологии может оказать существенную помощь в этом направлении. В данной статье представлены особенности разработки упражнений для изучения английского языка на основе специализированного корпуса лексики по теме «Продажи». Мы выделяем этапы создания специализированного корпуса в качестве основы для подготовки учебных материалов для студентов, изучающих деловой английский язык.

Ключевые слова: Деловой английский язык; языковые упражнения; терминология; специализированный корпус; языковые навыки.

Introduction. It is a generally accepted fact that English is not only global *lingua franca*, but also *the lingua franca* of the business world [1—5]. From the perspective of teaching and learning English for specific (ESP) purposes, including Business English, it is crucial to bridge the gap between general English proficiency and the knowledge of specialized language, focusing on specialized terminology. Instead of relying solely on commercially published materials which often cover general topics, or relying on their intuitive insights when it comes to using or preparing language learning activities, Business English teachers may adopt a corpus-informed approach to designing relevant language learning materials. Namely, by first building their own corpora of specialized texts and then exploring them, teachers can create a solid pool from which they may source relevant language (terminology, grammatical structures, etc.) for their materials. To do so, they need to know the basics of specialized corpus construction on the one hand, and the core principles of preparing targeted language learning materials on the other.

The principal topic guiding this paper is: *How can a specialized corpus be used to create meaningful learning activities for Business English students?* We outline the process of building a specialized corpus for terminology extraction in the context of Business English and demonstrate how using a corpus-driven / corpus-informed approach can be the foundation for preparing meaningful and targeted language learning materials. Firstly, we present the importance of specialized corpora for ESP and describe the aspects of building one by observing the most important considerations and steps. Then, we give the key aspects one needs to consider when preparing ESP materials. These theoretical foundations are illustrated with potentials for materials development for Business English students, i.e. the sales-related language activities in English. We conclude the paper by summarizing our key observations.

Main part. Building a specialized corpus — why and how

Specialized corpora are large collections of texts pertaining to a specific area of use. Because they focus on a specific domain (e.g. professional, study-field specific, academic), they provide insights into authentic language used in this specific domain. In the context of ESP materials preparation, specialized corpora can be thus defined as purpose-built collections of texts which capture the actual linguistic features of a given professional field or in a specific context. The main benefit of specialized corpora as the foundation for language learning materials development is that they provide insights into authentic language use. That is, they give insights into real-life, relevant, professional domain-specific or professional setting-specific terminology and structures, i.e. high-frequency words or phrases, collocations, grammatical or discourse structures. Primarily, they show specific terminology; however, they can also indicate specific or frequent grammatical patterns in a particular context [6; 7].

Specialized corpora are usually smaller in size than general language corpora [6; 8]. Despite this, they should have the following characteristics. First, they need to include texts which are relevant to the research objective. Second, they need to be comprehensive enough to be representative, i.e. they need to accurately reflect the linguistic characteristics of the language pertaining to a given professional domain. Third, they should allow for a targeted analysis and extraction of relevant linguistic data, i.e. the user should be able to perform a detailed analysis of domain-specific features so that the findings are relevant and useful for the subsequent work based on the corpus data. In short, being collections of authentic texts, they give access to authentic language use rather than intuition-based examples. All these characteristics of specialized corpora help ESP teachers prepare such language learning materials which reflect the actual use of language (e.g. terminology, collocations) in a target professional context.

The steps of building a specialized corpus for an ESP situation are broadly the same. Primarily, any construction of a specialized corpus requires careful planning and well thought out methodological approach to ensure its usefulness. The process of compiling a specialized corpus typically involves the following stages [6; 7]:

1. Definition of purpose (and scope)

The first necessary step in building a specialized corpus is considering its intended use, which then guides the selection of texts. We need to consider the specific professional domain, and based on that, the specific types of texts

that will be included. Here, it is important to decide if the corpus will be divided into any number of sub-corpora. In addition, in case of English, one may decide to include only texts written in one variety of English (e.g. British English). If we are to use the corpus for translation purposes, then it is necessary to prepare a parallel corpus [9].

2. Selection and collection of texts

A natural continuation of the process is to gather authentic texts which represent the actual and relevant language use based on our needs. For example, a corpus that would be the basis for sales terminology and the use of modal verbs in sales-related contracts should include the most relevant texts, which are ‘standard terms and conditions of sale’; a corpus that would be the basis for examining how companies communicate their strategies, corporate governance or social responsibility practices would typically include the CEOs’ ‘letters to shareholders’. Also, if one would be interested in analysing media discourse on the use of AI in business, they would need to gather media reports on the topic. What needs to be considered here is the representativeness of texts. Also, the observation and respect of copyright, especially if the corpus is to be made available, is obligatory.

3. Preparation of texts

Once the texts are selected, they need to be cleaned, i.e. converted into a uniform digital format (usually the plain text format files). The consistent formatting and the removal of graphics are crucial in this step. Also, if relevant, any personal details (e.g. company names, addresses, e-mail contacts) and other relevant information need to be adapted or removed to ensure anonymity.

4. Annotation and metadata

The addition of relevant information about individual texts in a corpus (e.g. the source, date, author) is useful. If needed, the part-of-speech tagging is relevant for a detailed linguistic analysis.

After the corpus has been prepared following the above steps, the ESP teacher can use selected corpus analysis software such as *AntConc* [10] or *Sketch Engine* [11] to process and extract linguistic data (e.g. frequent terms or collocations, grammatical structures, other relevant linguistic patterns). Usually, the first step when analysing specialized corpora is to extract high-frequency field-specific terminology, which gives the materials developer the first overview of the scope of relevant terminology to base their language learning tasks and activities on. Next, one might extract common collocations of these terms or any relevant phraseology in line with the purpose of the task or activity, etc. Such and similar corpus-driven findings can then be used for prioritizing which linguistic elements deserve primary attention or emphasis. Consequently, the ESP teacher can make informed decisions when developing various kinds of targeted classroom activities, which is the focus of the next section.

From corpus to classroom — designing language learning activities for Business English (a case of sales-related terminology activities)

Once the corpus is analysed and relevant terminology extracted, the ESP teacher can begin to design their language learning activities [12]. The framework for the development of any kind of language learning materials should primarily be based on the needs analysis, i.e. on the actual language needs of students and the contexts in which they will need to use the language [13—16]. Based on that, the targeted skills development materials can be designed to match these needs. A practical rule of thumb would, therefore, be to prepare such teaching materials which address the actual language use in a professional context observing a few interrelated elements:

1. Formulating a clear and detailed definition of learning objectives or learning outcomes aligned with the CEFRL levels or similar standards of language ability

Before writing the tasks, it is important to define what the learners are expected to be able to do upon successfully completing the activity. Here, we first need to consider the professional domain in which the students will use the language and the related typical communication situations. For example, a business professional engaged in sales-related communication situations may need the sales-related terminology in English [17; 18] to use it to present products or services, to be able to participate in meetings and negotiations, to give product presentations, to deal with customer complaints, to take part in contract discussions, to write commercial correspondence, sales reports, etc.

When developing corpus-informed language learning materials, we should also determine the target language proficiency level(s), e.g. in line with the CEFRL framework [19] or the Global Scale of English Teacher Toolkit [20] (or any other relevant standard and scale of language proficiency). This ensures that terminology, task difficulty and language structures are well aligned with the intended outcomes / learners’ abilities.

Next, we need to prepare a set of detailed ILOs (intended learning outcomes) [21; 22]. A widely adopted formula for creating ILOs is:

By the end of this [lesson / course / module], students will be able to [action verb] + [specific skill or knowledge] in [context].

To illustrate, ILOs in the context of sales terminology in English might be:

- *By the end of this lesson, students will be able to use key sales terminology (e.g. enquiry, quotation, purchase order, invoice, discount, payment terms) in business correspondence and negotiations.*
- *By the end of this lesson, students will be able to reformulate technical sales terms into client-friendly language during a sales meeting.*

We may integrate this approach with the ‘can-do’ statements approach, i.e. we may determine what students can accomplish (linguistically) at a certain proficiency level (i.e. what language skills they are able to demonstrate in a specific communication situation. In the context of sales, the ‘can-do’ statements might be:

- *Can use relevant terminology to explain pricing in a sales order.*
- *Can use relevant terminology to participate in a sales presentation.*

After the ‘ILOs’ or ‘can-do’ statements are formulated, we can proceed to creating vocabulary-based learning tasks and activities.

2. *Choosing from a variety of language learning tasks and activities*

There is a wide variety of tasks and activities that can be prepared for terminology acquisition which help students recognise, understand, and use specialized terminology. Some examples related to recognising and understanding sales terminology are vocabulary matching (e.g. pairing specialized terms with their definitions, grouping similar terms), gap fills (e.g. completing sales-related correspondence, dialogues, presentations), word formation exercises, collocation exercises, categorization tasks, cloze test, definition matching or creation, etc. To develop speaking skills, we may prepare role play scenarios (e.g. pricing and sales terms negotiations, product presentations, handling customer objections). Writing tasks may include sales-related e-mails or letters (e.g. enquiries, offers, orders, complaints), sales proposals directed at specific clients, and sales-related performance reports.

The above list is far from comprehensive, and a general advice would be to fit the tasks to a specific learning situation. The tasks that focus on the development of language skills should be as authentic as possible to simulate the language use in a specific domain. Second, it is advisable to integrate language development skills to the most relevant extent [23—25].

3. *Adopting the scaffolding approach*

Scaffolding is closely linked to the decisions about what type of language learning tasks to prepare for students. When tasks are carefully planned and scaffolding is provided, student learning becomes more engaging and, consequently, more effective. A general principle that must be followed in this respect is to gradually move from controlled practice to independent practice, from simpler to more complex tasks, from easier to more complex linguistic elements. For example, to help students learn vocabulary more effectively, we may provide definitions, examples of use, collocations; to facilitate writing skills development, we might give students relevant model texts or templates.

Concerning sales-related terminology in English, students may begin learning it by completing tasks such as vocabulary matching, connecting terms with their definitions, finding collocations and matching them with definitions, completing gap-fill exercises, word formation exercises, etc. Then, they would progress to more integrated language development tasks and activities that mirror real-world business (sales-related) scenarios. To illustrate, they might be asked to write a sales report or commercial correspondence (e.g. enquiries, replies, offers, quotations, complaints) [26], to engage in a dialogue with a supplier / customer (e.g. at a trade fair), to give a sales pitch explaining the product or service a company offers, to negotiate sales terms (e.g. discounts, terms of delivery, terms of payment, shipping, delivery times, product specifications).

Conclusion. This paper examined how specialized corpora (as an invaluable resource in ESP teaching) can be used to enhance terminology learning by extracting terminology from specialized texts and designing pedagogically valid learning activities. By adopting the corpus-driven analysis of relevant terminology and the corpus-informed approach to materials development, ESP teachers can rely on empirical evidence of key terminology and relevant language functions in authentic contexts, which enables them to provide tailor-made materials which align with their students’ specific communication needs in their future profession-related situations.

References

1. *Kankaanranta, A.* Business English Lingua Franca in intercultural (business) communication / A. Kankaanranta // *Language at Work Bridging Theory and Practice*. — 2008. — 3(4). — P. 22—27.
2. *Berns, M.* English as lingua franca and English in Europe / M. Berns // *World Englishes*. — 2009. — № 28. — P. 192—199.
3. *Gajšt, N.* Business English as a lingua franca — A cross-cultural perspective of teaching English for business purposes / N. Gajšt // *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*. — 2014. — № 11(2). — P. 77—87.
4. *Seidlhofer, B.* English as a lingua franca in Europe / B. Seidlhofer, A. Breiteneder, M.-L. Pitzl // *Challenges for Applied Linguistics. Annual Review of Applied Linguistics*. — 2006. — № 26. — P. 3—34.
5. *Kankaanranta, M.* What language does global business speak? / M. Kankaanranta, L. L. Salminen // *The concept and development of BELF*. — *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos*. — 2013. — № 26. — P. 17—34.
6. *McEnery, T.* *Corpus linguistics: method, theory and practice* / T. McEnery, A. Hardie // *Cambridge Textbooks in Linguistics*. — Cambridge: Cambridge University Press. — 2012. — 312 p.
7. *Baker, P.* *Using corpora in discourse analysis* / P. Baker. — London: Continuum, 2009. — P. 25—46.
8. *Bowker, L.* *Working with specialized language: a practical guide to using corpora* / L. Bowker, J. Pearson. — Routledge, 2002. — P. 45—133.
9. *McEnery, T.* *Parallel and comparable corpora: What is happening?* / T. McEnery, R. Xiao // *Incorporating corpora*; ed.: G. Anderman, M. Rogers. — Clevedon: Multilingual Matters, 2007. — P. 18—31.

10. Laurence, A. Laurence Anthony's AntConc / A. Laurence. — 2019. — URL: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (date of access: 02.02.2025).
11. Sketch Engine, Language Corpus Management and Query System. — 2019. — URL: <https://www.sketchengine.eu> (date of access: 02.02.2025).
12. Campoy-Cubillo, M. C. Introduction to corpus linguistics and ELT / M. C. Campoy-Cubillo, B. Bellés-Fortuño, M.-L. Gea-Valor // Corpus based approaches to English language teaching ; ed.: M. C. Campoy-Cubillo, B. Bellés-Fortuño, M.-L. Gea-Valor. — London, New York : Continuum International Publishing Group, 2010. — P. 3—17.
13. Lesiak-Bielawska, E. D. Key aspects of ESP materials selection and design / E. D. Lesiak-Bielawska // English for Specific Purposes World. — 2015. — № 46(46). — P. 1—26.
14. Krajka, J. The ESP teacher as a researcher — From needs analysis to materials development / J. Krajka // Scripta Manent. — 2018. — № 13(1). — P. 2—25.
15. Trisyanti, U. Developing materials for ESP (English for Specific Purposes) class / U. Trisyanti // Jurnal Sosial Humaniora. — 2009. — № 2(1). — P. 66—77.
16. Flowerdew, L. Needs analysis and curriculum development in ESP / L. Flowerdew // The handbook of English for specific purposes. — 2012. — P. 325—346.
17. Gajšt, N. Technical terminology in standard terms and conditions of sale : A corpus-based study of high frequency nouns and their collocations / N. Gajšt // Scripta Manent. — 2015. — № 7(2). — P. 33—50.
18. Gajšt, N. Pogosta ekonomska terminologija s področja prodaje oziroma nabave v angleščini in slovenščini v standardnih prodajnih pogojih — tematska sklopa 'kupnina' in 'plačilo' / N. Gajšt // Ekonomija plus. — 2023. — № 2(2). — P. 13—23.
19. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. — Strasbourg : Council of Europe, 2020. — P. 47—122.
20. Global Scale of English Teacher Toolkit. — Pearson English. — n.d. — URL: <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo> (date of access 19.20.2025).
21. Kennedy, D. Writing and Using Learning Outcomes / D. Kennedy // Writing and Practical Guide. — 2015. — P. 41—45.
22. Intended Learning Outcomes. — University of Bristol. — 2024. — URL: <https://www.bristol.ac.uk/academic-quality/approve/approvalguidance/intendedlearningoutcomes/> (date of access: 19.02.2025).
23. Nation, P. The four strands / P. Nation // International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching. — 2007. — № 1(1). — P. 2—13.
24. Mishan, F. Materials development for TESOL / F. Mishan, I. Timmis. — Edinburgh : Edinburgh University Press, 2015. — P. 163—182.
25. How To Write Excellent ELT Materials / R. Wright [et al.] // The ESP Series: ELT Teacher 2 Writer. — 2017. — P. 10—53.
26. Gajšt, N. Approaches to integrating students' L1 into teaching commercial terminology and correspondence in English / N. Gajšt // Quest for Connections in Language, Culture, Literature. — 2024. — P. 221—238.

UDC 372.881.111.1

I. V. Piniuta¹, A. Malinouskaya², A. Minina³, Yu. Nikanava⁴

Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus, ¹iryua1203@pinyuta.com, ²aleksandra110720051@gmail.com, ³mininaanzelika878@gmail.com, ⁴yulianik29112004@gmail.com

CROSS-CULTURAL DIFFERENCES AND THE RISK OF CULTURE SHOCK: IMPLICATIONS FOR INNOVATIONS IN CONTENT DEVELOPMENT

This study investigates the multiple effects of cultural differences on people's attitudes towards nonnative cultures and implications for English as a foreign language classroom. Through its mixed quantitative and qualitative design, the present study aims to gain insights about the potential influence the situations of culture shock have on actual lesson planning by pre-service foreign language teachers at the university. In particular, this study construed how the examples of cross-cultural misunderstanding in conversations between Belarusians and competent English speakers can be incorporated in the instruction.

Key words: cross-cultural communication; student driven cross-cultural research; innovation; foreign language assignment.

И. В. Пинюта¹, А. Малиновская², А. Минина³, Ю. Никонова⁴

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹iryua1203@pinyuta.com, ²aleksandra110720051@gmail.com,
³mininaanzelika878@gmail.com, ⁴yulianik29112004@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ И РИСК КУЛЬТУРНОГО ШОКА: ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ИННОВАЦИЙ В РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

В этом исследовании изучается влияние культурных различий на отношение людей к иным культурам и обусловленные ими особенности преподавания английского языка как иностранного. Данная работа направлена на выявление ситуаций культурного шока и изучение возможности применения полученной информации в планировании уроков будущими преподавателями иностранных языков. В частности, в статье рассматривается, как примеры межкультурного непонимания в разговорах между белорусами и компетентными носителями английского языка могут быть включены в обучение говорению.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; кросс-культурные исследования; инновации; задания по иностранному языку.

Introduction. In this article we consider the situations of cross-cultural misunderstanding between proficient English speakers and Belarusians that are able to provoke culture shock, and the ways a foreign language teacher can incorporate them in learning materials and assignments in the classroom.

Theoretically, the acculturation theory explains the reasons, symptoms and stages of culture shock which is defined as “a state of bewilderment and distress experienced by an individual who is suddenly exposed to a new, strange, or foreign social and cultural environment” [1]. This is a phenomenon that many travellers experience when visiting a new country. However, there is a scarce student driven research about modern realia in conversations among young people in different cultures, and the ways these data can be incorporated in lesson planning.

This study generally purports to enhance cross-cultural awareness fostering greater understanding and appreciation of diverse English-speaking communities and to suggest possible innovations in foreign language teaching. In essence, the study sought to answer three research questions: (1) What are the situations which are able to lead to cross-cultural misunderstanding? (2) What is the relationship, if any, between these situations and foreign language syllabi in school in Belarus? (3) How can the obtained data be embedded in scaffolding materials, and incorporated in monologic and dialogic tasks in the foreign language classroom?

In the study we used a survey, interview, case study, and content analysis as research methods. We see the significance of the study in the modifications in the instruction based on the student driven research data. This study examines the relationship between true life situations of cross-cultural misunderstanding, foreign language syllabi and innovative tasks, namely receptive and productive speech exercises.

Main part. This study was done in 2024 at a university that follows the foreign language teaching curriculum in Baranavichy, Belarus.

To answer the first research question we considered three cases. The first case investigated the language differences and their effects; in the second case we researched the situations of culture shock among Russian speakers in British host families; the third case was about the situations of culture shock which foreigners experienced in Belarus.

Case 1. The survey was designed to gather data from individuals who had experience with both American and British English. This study was aimed to identify linguistic and cultural differences between American and British English which led to culture shock. The survey was done online via Instagram and language learning forums in the public group in Telegram, targeting individuals from diverse linguistic backgrounds. A total of 22 responses were collected on the next questions:

- (1) How would you rate your familiarity with American English on the scale from 1 to 5?
- (2) How would you rate your familiarity with British English on the scale from 1 to 5?
- (3) Have you ever experienced difficulties understanding American or British accents? If yes, please describe?
- (4) What were your symptoms of culture shock: dealing with American or British dialects and accents?
- (5) What strategies did you use to overcome these challenges?

The analysis of the obtained data shows that 70 % of respondents rated their familiarity with American English as 4 or 5. Also, we found out that 50 % of the interviewees rated their familiarity with British English at the same level. 40 % of the informants faced challenges with American accents, and 65 % of them reported difficulties understanding British accents, and the respondents admitted that the consequences of misunderstandings resulted in culture shock (Figure 1).

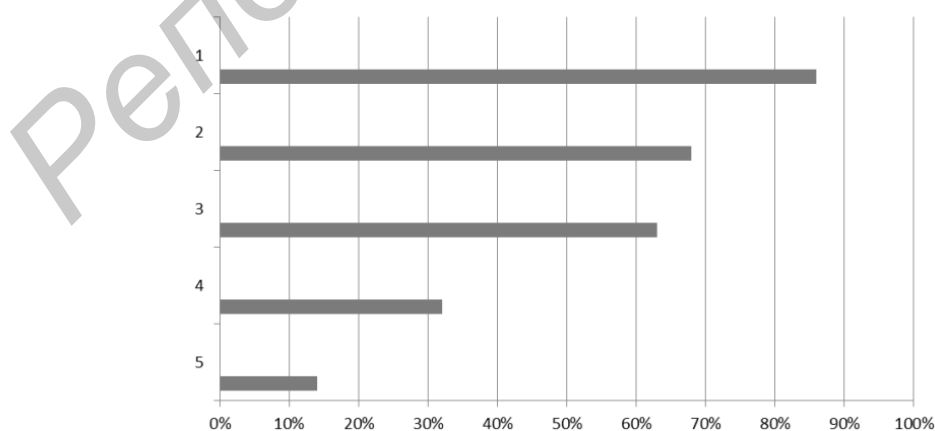


Figure 1 — Symptoms of culture shock resulted from the language specificity, where: (1) had no desire to communicate with native speakers (86 %); (2) had a feeling of nostalgia and homesickness (68 %); (3) could not work well (63 %); (4) had feelings of frustration and irritation towards native speakers (32 %); (5) had depression (14 %)

Also, we found out that the common strategies to overcome the negative consequences included: (a) watching movies and TV shows in both dialects (80 %); (b) engaging in conversations with native speakers (60 %); (c) using subtitles while watching the YouTube channel (50 %).

The results of this case prove that accents and dialects are able to cause culture shock. We see that navigating cultural and linguistic differences between American and British dialects can present a range of challenges: from communication barriers and misunderstandings to feelings of frustration and social anxiety. However, these experiences also foster curiosity and a desire to learn, ultimately enriching one's understanding of language and culture. By acknowledging and addressing these symptoms, individuals can enhance their communication skills and build confidence in engaging with diverse English-speaking communities. Embracing these differences not only promotes effective communication but also deepens cultural appreciation, turning potential obstacles into opportunities for growth and connection.

Case 2. In the second case we analysed the situations of cross-cultural misunderstanding in a family. To obtain the empirical data, interviews were conducted with three Belarusian students who had lived with host British families. The objective was to reveal their experiences and feelings regarding culture shock.

As a result of this case analysis, we found out that, firstly, British people tend to be more indirect in communication compared to the more direct style which is common among the Belarusians who tend to express their thoughts and feelings in a straightforward manner. However, in the UK, politeness and understatement are key maxims in a conversation. For instance, saying "not bad" can mean "quite good!" In the interviews, we found out that it took them some time to get used to this subtlety. One student noted that sometimes he had doubted whether he had been understood in the right way, because of the differences in communication styles.

Also, the students expressed surprise at types of dishes and meal times. Traditional British dishes like fish and chips and Sunday roasts were new experiences. For the Belarusians, lunch is seen as the main meal, it usually consists of several dishes: a salad, soup, cereals and porridge, and some meat or fish. Meanwhile in Britain, lunch is not the main meal: they can eat only sandwiches, vegetables and fruits for lunch. In the survey, one of the interviewees admitted that she was missing traditional Belarusian dishes like "draniki". Another student said that dinner was often served much earlier than they were used to, that custom led to culture shock due to some discomfort.

Another aspect of cross-cultural analysis was household norms. The students observed differences in family grounding traditions. For instance, British families often encourage independence among the youngest, which contrasts with the more collective approach in Belarusian families. Speaking about misunderstanding while living with a host family, it is worth mentioning that it is an inevitable part of adapting to a new environment, but it provides an opportunity for growth and networking. Communicating with foreigners and finding new friends will help a newcomer to adapt to target culture faster.

Finally, in the interview we touched upon the differences in social norms. We discovered that social events in the UK are often associated with pub culture, which is different from the more domestic events which are common in Belarus, where meetings and celebrations are traditionally held at home in an informal atmosphere. On the contrary, the British often meet friends in cafes and pubs.

So, this case revealed that culture shock went along a range of emotions from excitement to frustration. The life of students in the host British families was both challenging and rewarding, the students felt isolated initially but gradually adapted as they learned more about British culture.

Case 3. Here, we focused on the examples of culture shock which foreigners experience in Belarus. For this reason, we asked foreign students to describe situations of culture shock. As a result, we obtained the following examples.

The first example revealed the language barrier. It appeared that Russian and Belarusian languages are challenging to understand in oral and written speech. The students said that they had some difficulties in communicating, especially in the areas where the use of English was limited. Many signs and advertisements in these languages around the town (e.g., on the roads, in cafes, shops, post offices, etc.) create difficulties. The informants said that in public transport there was lack of English signs which created some difficulties for them. In our opinion, the solution to the problem of misunderstanding advertisements in Russian is the use of voice assistants (e.g., Siri, Microsoft Cortana, Yandex Alice, Google assistant), and translators such as Google translator, DeepL translator and vocabularies: Cambridge Dictionary, Longman Dictionary, Oxford Dictionary. It is also worth adding that using a currency transfer calculator-Price Helper helps to cope with the problem of not understanding prices. Using these tips will help reduce the risks of culture shock.

The second example was connected with social norms and etiquette. The respondents were confused to discover that greetings in Belarus could be formal, and shaking hands was a common practice among men. Also, they were shocked at the tradition to toast at a party, and the reject to toast could be perceived as impolite behaviour.

The third example of culture shock was public transport routines: they were confused about trains in Belarus. There are many types of trains abroad, including high-speed trains (e.g., Eurostar), regional and suburban trains,

in which services with a high level of comfort and convenience are well developed. However, high-speed trains are less common, and most trains have a limited comfort level in their opinion.

The fourth example analysed the national cuisine. The interviewees enjoyed new flavours, they were impressed by Belarusian unique dishes and surprised by unfamiliar ingredients and textures. Some of them said that they were surprised when recognized that Belarusian cuisine included a lot of dishes made of potato.

In the last example we considered the Belarusians' attitude toward foreigners. The students were puzzled by the fact that Belarusians in most cases avoid to keep eye contact. Foreigners also realized that the Belarusian people didn't use polite listening sounds in conversations to follow the conversation. Instead, Belarusians prefer to keep silent when they are listening to their conversational partners.

The obtained data can become a source for innovations in content development in the English language classroom.

To answer research question 2 (What is the relationship, if any, between these situations and foreign language syllabi in school in Belarus?), we studied the national documents of the country [2]. They run that the strategic aim of language education is the formation of students as subjects of intercultural communication through their mastery of foreign language communicative competence and the development of the qualities of a multicultural personality, which are in demand in the modern information society in the context of globalization. In particular, this research meets the objective to master the system of socio-cultural norms in target culture; the ability to identify similarities and differences between interacting cultures and take them into account in the process of intercultural communication [2, p. 141].

The obtained findings about situations of cross-cultural misunderstanding in native and target culture can engage learners in learning a foreign language, and contribute to the development of learners as subjects of intercultural communication. It can be done in the 11th form, when learners are to study the topic "Sociocultural portrait of the Republic of Belarus and countries of target language" [2, p. 123].

To answer research question 3 (How can the obtained data be embedded in scaffolding materials, and incorporated in monologic and dialogic tasks in the foreign language classroom?) we designed a set of assignments for the 11th grade in Belarusian educational institutions. As far as the requirements for monologic and dialogic speech, the syllabus indicates that English learners should be able:

– in 15–20 phrases, make prepared and unprepared reports on a topic, problem, situation; describe and compare objects, facts, phenomena; talk about what they heard, read and saw; combine description and narration with reasoning and expression of personal assessment; reason about facts, events, argue about point of view, draw conclusions. The recommended types of monologues are: description, comparison, narration, reasoning, value judgment (monologic speech);

– in 7–8 cues, justify their opinions, exchange factual and evaluative information with several participants in the conversation in the following types of dialogue: dialogue-questioning, dialogue-exchange of opinions, interview, dialogue-reasoning, and polylogue (dialogic speech) [2, p. 133–134].

To prepare students for intercultural interactions, some innovations should be introduced in lesson planning and teaching materials. We suggest to develop speaking skills by using the following assignments.

1. To teach presentation skills:

Example 1. *Examine Figure 1, and in groups suggest some ways to eliminate the symptoms of culture shock. Critique the suggestions: think of the pros and cons for each idea. Then present your solution to other students.*

Example 2. *Watch a short video about British politeness and understatement, and compare the behaviour of the British and Belarusians in similar situations.*

2. To teach conversation skills:

Example 3. *After reading examples of cross-cultural misunderstanding in Belarus, English learners role play the situation.*

Situation: A conversation on the train.

A: An English speaker is visiting Belarus. She loves the country so much, but she is confused about the public transport routines, formal greetings in Belarus, and lack of signs in English around the town.

B. A Belarusian student meets an English speaker on the train, and discusses traveling experiences with her, recommends digital technologies that could be helpful while travelling across Belarus.

Example 4. *Debate the thesis "Visit to a foreign country is like a honey moon" The affirmative team suggests arguments for this thesis. The negative team suggests arguments against it (Keep in mind the cultural differences).*

Conclusion. This study illustrates that student driven research data which were obtained through surveys and interviews among Belarusians and foreigners, can become a source for better understanding of the phenomenon of culture shock. Also, we intended to show that the informants' answers are able to innovate the content of the English language syllabus on the topic "Sociocultural portrait of the Republic of Belarus and countries of target language".

References

1. Dictionary.com. — Culture shock. — URL: <https://www.dictionary.com/browse/culture-shock> (date of access: 10.09.2024).
2. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для X—XI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни): утв. 18.07.2023, № 197. — Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 14.09.2023, 8/40333. — С. 120—141. — URL: <https://adu.by/images/2023/11/UP-In-Yaz-BiP-10-11-2023.pdf> (дата обращения: 28.01.2025).

UDC 811.111'1

T. Rogozhinskaya¹, P. Pribyshchuk²

*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹rogzhinskaya4@yahoo.co, ²polinapribyshchuk@gmail.com*

PECULIARITIES OF CODE-SWITCHING IN EVERYDAY SPEECH

Code-switching, within the realm of sociolinguistics and literary theory, refers to the systematic alternation between two or more languages or linguistic varieties within a single communicative context. It can be a powerful tool for both teachers and students, fostering a deeper understanding of concepts and facilitating communication.

Key words: code switching; the typology of code switching; the peculiarities of code switching; bilingualism.

Т. А. Рогожинская¹, П. А. Прибыщук²

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹rogzhinskaya4@yahoo.co, ²polinapribyshchuk@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ КОДОВЫХ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ В ПОВСЕДНЕВНОЙ РЕЧИ

Кодовое переключение в социолингвистике и теории литературы означает систематическое чередование двух или более языков или языковых разновидностей в рамках одного коммуникативного контекста. Это может быть мощным инструментом как для преподавателей, так и для студентов, способствующим более глубокому пониманию концепций и снятию трудностей при общении.

Ключевые слова: переключение кодов; типология переключения кодов; особенности переключения кодов; билингвизм.

Introduction. Code switching is a linguistic phenomenon in which speakers of two languages (i.e., two codes) switch between these languages while communicating with other people who share the same codes. In other words, code switching means a verbal action in which the use of two or more codes alternates in a single conversational episode. The changes are always unconscious and spontaneous, and users do not have to have the same facility with both languages. This phenomenon is intricately tied to cultural and social dynamics, serving as a linguistic strategy for individuals to navigate diverse identity constructions and convey nuanced meanings.

This practice is not merely a reflection of bilingualism or multilingualism; it serves as a social tool that enables individuals to navigate complex cultural landscapes, establish identity, and foster connections with diverse audiences. In an increasingly globalized world, where interactions span various cultural contexts, understanding code switching becomes essential for deciphering how language shapes our social interactions. This article will explore the nuances of code switching, its implications in communication, and the role it plays in expressing identity and belonging in our daily lives.

Main part. Code-switching is a common practice among bilingual or multilingual individuals. It plays a significant role in not only in everyday speech, but also in language education, particularly in multilingual classrooms. It serves as means of crossing barriers in communication and implementing mutual understanding.

Code-switching is often context-dependent. This phenomenon can occur in both spoken and written language. For example, the main sentence may be spoken in one language and a subordinate clause in another. Code-switching is a frequent phenomenon in mixed ethno-linguistic regions [1].

In the last fifteen years, a large number of studies have appeared in which specific cases of intra-sentential code-switching were analysed from a grammatical perspective, involving a variety of language pairs, social settings and speaker types. It was found that code-switching is a quite normal and widespread form of bilingual interaction, requiring a great deal of bilingual competence [2, p. 177].

Competence of one variety of a language, be it a dialect, register, style, appears to be a highly rare phenomenon. The majority of speakers have the command of different varieties of the language that they speak. Further, bilingualism and even multilingualism are considered as the norm of many speakers all over the world [3, p. 17].

Speakers who intra-sententially code switch have a high level of bilingual proficiency since they need to know quite enough of grammar of both languages in order to be able to produce grammatically correct utterances [3, p. 18].

In addition, we can highlight *code-mixing* which refers to intra-sentential mixing of the languages involved (inside one sentence) and *code-switching* which refers to inter-sentential mixing of the languages among bilinguals (within the same clause). It is also what is known as a change in dialect / accent in a language when speaking in a certain setting or to certain people.

Various attempts have been made in pursuit of investigating *the typology of code switching*. According to the functional features, Blom and Gumperz (1972) were the first to recognize two types of code switching, based on their ethnographic study in a town in Norway. They revealed that the way local people employed the codes was ordered and anticipated. The codes then were identified as *situational code switching* and *metaphorical code switching* [3, p. 22].

In fact, *situational switching* is a social view of code switching which occurs when there is a change in situation such as a change of the topic, say, chemistry, physics, philosophy; setting, such as court, school, home, etc., and interlocutors who can be friends, teachers, family members, etc. Factors determining situational code switching relate to outside the content of a particular interaction. Such factors can be as power, and status between interlocutors. Sometimes; for instance, a group of learners may alternate their language differently when talking in a restaurant as opposed to when they are speaking in class. This is called “situational code switching”. In other words, the social settings restrict the selection of social variables; one kind of code, in a particular setting, may be more appropriate or the same speakers may choose another variety of code in another setting. Situational switching can be explained in terms of the change of code which is directly influenced by the context, opposite to metaphorical switching which remains a decision that interlocutors make at a specific time of their conversation [3, p. 23].

On the other hand, *metaphorical code switching* occurs when two codes are used by bilinguals or multilinguals in the same setting. For example, clerks who work in the bank may discuss personal issues with each other in local dialect and transact businesses in the standard dialect. Metaphorical code switching to the bilinguals' desire to identify with a group. In metaphorical code switching, the setting remains the same, but what may change can be the topics or subject matter of the conversation [3, p. 23].

Code switching has been quite adequately touched upon and has been the subject area in many master's theses and doctoral dissertations. It dominates prominently in the major journals on bilingualism, remarkably Language and Cognition, Bilingualism, and The International Journal of Bilingualism. Code switching has gained attention from diverse fields in anthropology, sociolinguistics, formal linguistics, language teaching, and psycholinguistics. Having analysed researches on code-switching we believe that it can happen accidentally when the individual does not realise it or it can be intended. When it happens accidentally, the main reason for code-switching is to blend in better or use habitual expressions. The main reasons for intended code-switching are as follow: 1) people's wish to clarify the piece of information, amplify and emphasize the ideas; 2) need for quoting other people's sayings; 3) pursuit of expressing the personality and the mood of the speaker.

English speakers often use Spanish when switching. This happens due to some similarities between the languages, despite their different origins. Thus, among the similarities we find the Latin alphabet, related words, syntax, and some grammatical categories (for example, plural nouns).

Having analysed the peculiarities of code switching, we underline its several key aspects in everyday speech:

– *Social Context*. Code-switching often reflects social dynamics, such as the relationship between speakers, the setting of the conversation, and the cultural background. It may indicate familiarity, solidarity, or even social status. *For example, in a conversation with friends: “I was like, ¿Qué tal? Let's go to the movies later!” (Я подумал, «Что?»)*. Here, the speaker switches to Spanish for a casual greeting, reflecting the shared language among friends.

– *Identity Expression*. Speakers may switch languages to express their identity, cultural affiliation, or group membership. This can strengthen in-group bonds or signal a shift in social identity. *For example, expressing excitement: “I just got my promotion! ¡Estoy tan emocionado!” (Я так взволнован!)*. The use of Spanish adds emotional depth to the expression of happiness.

– *Pragmatic Functions*. Code-switching can serve various pragmatic purposes, such as emphasizing a point, filling a lexical gap, or softening a statement. It can make communication more effective or nuanced. *For example, in a meeting: “We need to focus on our KPIs, y luego podemos discutir el presupuesto” (и тогда мы сможем обсудить бюджет)*. The switch to Spanish may be used to clarify points for bilingual colleagues.

– *Linguistic Proficiency*. The degree of fluency in each language can influence code-switching. Bilingual individuals may switch to the language they feel most comfortable with, especially when discussing complex topics.

– *Cultural Nuances*. Certain phrases, idioms, or cultural references may not translate well, making code-switching a useful tool for conveying meaning that may be culturally specific. *For example, discussing food:*

“I made some tacos for dinner, and they were muy deliciosos!” (и они были очень вкусными). The switch to Spanish emphasizes the cultural aspect of the food.

– *Informality and Casualness*. Code-switching is often more prevalent in informal settings, such as conversations with friends or family, and may be less common in formal or professional contexts. *For example, talking with parents: “Can you help me with my tarea? I don’t understand this math problem” (задание)*. The use of Spanish for ‘homework’ reflects the language used within the family.

– *Impact on Language Evolution*. Frequent code-switching can lead to the emergence of new linguistic forms or hybrid languages, influencing language development and usage over time. *For example, discussing a show: “Did you watch the latest episode of La Casa de Papel? It was incredible!” («Бумажный дом»; невероятно)*. Here, the switch highlights the specific lexis.

These peculiarities demonstrate the dynamic nature of language use in multilingual contexts and the complex interplay between language, culture, and identity.

Code switching has been largely investigated in the Russian-English settings. A variety of academic papers, covering a wide range of articles, theses and dissertations, were devoted to scrutinize the phenomenon.

The three factors affecting Russian-English code switching among bilinguals involve the social contexts in which the Russian and English languages are learned; the specific function for which each language is customarily employed; and the efficacy of a language as a communicative tool in the society where it is used [4].

There are three main settings where people learn the language: home, school, college or University. Before a child comes to school s/he learns the first language at home. At the same time a child experiences different cases of social interaction where English and Russian variations arise. It can happen everywhere — in the street, at the shop, while watching TV, listening to the radio, talking to peers, surfing social media, etc. *For instance, 1) Сегодня на площади “Time Square” в Нью-Йорке запустили так называемый “countdown” для Рождества [4]; 2) Какой шикарный “look”!*

The English language, thus, becomes an integral part of the Russian-speaking community.

It is obvious that social context is constantly changing within the development of the society and it is reflected through the language in general. These changes in the system of language, in their turn, have impact on the younger generation in particular. The mixture of the Russian and English languages has become an integral part of the bilingual speech in Russia. The main principle of the Russian-English code switching lies in the choice of a specific code that would be the most optimal in the specific situation. Thus the functions of this phenomenon vary greatly. English and Russian co-exist and supplement each other, i.e. English is an auxiliary language. English facilitates mutual understanding and successful communication in the English-Russian as well as Russian-speaking communities [4].

Conclusion. Code-switching in everyday speech is a common practice among bilingual or multilingual individuals which not only strengthens interpersonal bonds but also reinforces cultural identity, allowing individuals to navigate different social spheres comfortably. By shifting between languages or dialects, speakers not only convey meaning but also reflect their cultural heritage and social affiliations.

As our world becomes increasingly interconnected, the significance of code switching continues to grow. It highlights the fluidity of language and the adaptability of communication styles in response to varying circumstances and audiences. While it can enhance understanding and enrich conversations, it also presents challenges, including potential misunderstandings and societal stigma.

Ultimately, recognizing and appreciating code switching as a natural and valuable linguistic practice can promote greater inclusivity and empathy in our interactions. By embracing the complexities of language and the nuances of communication, we can foster deeper connections and celebrate the rich tapestry of human expression in our everyday lives.

References

1. *Othman, M. M.* Code switching in linguistics: A case study / M. M. Othman // Englopedia. — 2023. — URL: <https://englopedia.com/code-alternation-switching> (date of access: 10.02.2025).
2. *Muysken, P. C.* Code-switching and grammatical theory / P. C. Muysken // One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code switching: Part of book or chapter of book ; L. Milroy, P. Muysken (eds.). — Cambridge : Cambridge University Press, 2012. — P. 177—198.
3. *Othman, M. M.* Functions of code switching: A case study / M. M. Othman. — 2015. — URL: <https://i-rep.emu.edu.tr/jspui/bitstream/11129/2547/1/OthmanMuhammad.pdf> (date of access: 10.02.2025).
4. *Sichyova, O. N.* A note on Russian-English code switching / O. N. Sichyova. — 2005. — URL: https://www.researchgate.net/publication/230329056_A_note_on_Russian-English_code_switching (date of access: 10.02.2025).

Z. A. Tanana

*Institution of Education "Baranavichy State University",
Baranavichy, the Republic of Belarus, ztanana02@gmail.com*

DIGITAL TECHNOLOGIES FOR VOCABULARY MASTERY

The article discusses various digital technologies for improving lexical skills in learning foreign languages. The acquisition of vocabulary in a second language is a multifaceted process involving a series of cognitive operations that extend beyond simple memorization. Effective vocabulary mastery necessitates a robust engagement with various stages, including initial exposure, semantic encoding, retrieval practice, and ultimately, productive application. This paper proposes a framework for selecting digital platforms for English vocabulary acquisition based on their alignment with the different stages of this lexical processing pathway. The importance of motivation, personalization and active use of the learned vocabulary by students is emphasized. The article substantiates the need to integrate modern digital technologies to create a special digital educational environment that contributes to improving the effectiveness of learning a foreign language, expanding vocabulary and developing students' communicative competence (using the potential of various online tools and resources).

Key words: digital technologies; digital platforms; vocabulary.

З. А. Танана

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ztanana02@gmail.com*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В статье рассматриваются различные цифровые технологии для совершенствования лексических навыков при изучении иностранных языков. Приобретение словарного запаса на втором языке — это многогранный процесс, включающий ряд когнитивных операций, которые выходят за рамки простого запоминания. Эффективное овладение словарным запасом требует активного участия на различных этапах, включая первоначальное ознакомление, семантическое кодирование, практику извлечения и, в конечном счете, продуктивное применение. В данной статье предлагается схема выбора цифровых платформ для приобретения словарного запаса английского языка, основанная на их соответствии различным этапам этого процесса обработки лексики. Подчеркивается важность мотивации, персонализации и активного использования обучающимися изученной лексики. Обосновывается необходимость интеграции современных цифровых технологий для создания особой цифровой образовательной среды, которая способствует повышению эффективности изучения иностранного языка, расширению словарного запаса и развития коммуникативной компетенции студентов (с использованием потенциала разнообразных онлайн-инструментов и ресурсов).

Ключевые слова: цифровые технологии; цифровые платформы; словарный запас.

Introduction. In today's world, where digital technologies permeate all spheres of life, education is not left out. The impact of digital tools on learning foreign languages, and in particular on mastering lexical skills, is particularly noticeable. Vocabulary expansion is one of the key aspects of successful communication in a foreign language, and digital technologies offer a wide range of opportunities for its effective development. In this article, we will look at the main advantages, methods and tools that the digital educational environment provides for improving lexical skills.

Nowadays teachers hold a responsibility to prepare younger generations to acquire essential skills such as digital competency, problem-solving skills, and creative and critical thinking, as well as instill a sense of ownership in their learning [1].

Main part. To begin with, it is important to define what the digital educational environment is. The digital educational environment (hereinafter referred to as DEE) is not just a set of technical tools, but a complex ecosystem that radically changes the way students learn and interact with teachers. The environment is fundamentally different from the system in that it includes completely different elements.: both coordinated with each other, as well as duplicative, competing, and even antagonistic. This allows the environment to develop more dynamically. It is never possible to predict which of the elements of the environment will turn out to be more effective, which will eventually be eliminated, which will be able to interact effectively in the future, and which, on the contrary, will split up [2].

The digital educational environment (DEE) for vocabulary teaching is, first of all, a set of information technologies, digital resources and organizational and pedagogical conditions that ensure effective and flexible mastery of the vocabulary of a foreign language. It is important to understand that DEE is not just a computer class or the use of the Internet in the classroom. This is an entire ecosystem that supports all stages of vocabulary learning, from initial familiarization with a new word to its active use in speech.

In an effort to effectively use the maximum of suggested digital tools and create DEE, educational organizations often develop their own digital platforms or use the adaptation of existing solutions, such as LMS (learning management systems, such as Canvas, designed to organize the learning process and assess academic performance). All modern tools that are needed in the process of education are actively used in these types of systems: animated presentations, videos and audios, mental maps, video calls, online games and tests, etc. Taking into account the peculiarities of information perception by the modern generation, the emphasis is on visualization of educational material using infographics (graphs, diagrams, illustrations, etc.). Moreover, improving the English language learning process involves the use of digital tools aimed at optimizing the assimilation and systematization of educational material. For example, online services such as Miro and Genially allow you to create intelligence maps and interactive posters that facilitate the memorization of large blocks of information, its structuring, as well as provide an opportunity to concisely present the studied material.

The use of scribing techniques (transformation of the educational text into a visual form [3, p. 130]) helps to activate the cognitive activity of students. Specialized services such as PowToon and GoAnimate, which offer a wide range of templates and effects, allow you to simplify the process of creating “scribe presentations”.

Interactive online exercises that use WordWall, Quiz, Quizlet, Kahoot and Onlinetestpad services, could help to increase students’ motivation and develop their information and communication competencies, critical and creative thinking, as well as communication skills. The organization of exercises in the form of a competition enhances the competitive effect and stimulates students’ activity.

Technology such as the “word cloud” is an effective tool for visualizing educational material at various stages of learning a foreign language. Visual representation of the key aspects of the topic, the basic vocabulary and related terms helps to increase the concentration of students’ attention. It is recommended to use the online services Mentimeter, WordArt and WordCloud to create so-called “word clouds”.

The formation and development of lexical skills is carried out using specialized applications, for example, Duolingo, Babbel, Memrise and HelloTalk. The choice of the application is determined by the learning objectives, the level of language proficiency and the preferences of the students. Thus, these tools provide personalization of the educational process. At the stage of formation of initial skills, the most effective are Duolingo or Memrise, which offer the opportunity to choose the level of language proficiency and track learning outcomes through a scoring system. This system is an effective tool for monitoring learning activities and subsequent assessment of students’ knowledge.

If it is necessary to study language material in depth, it is advisable to use the Babbel application, which offers structured and detailed courses developed by qualified linguists. The HelloTalk app is recommended for developing spontaneous speech skills, and ELSA Speak, which uses artificial intelligence technologies for personalized training, is recommended for pronunciation correction, in particular, articulation of complex sounds.

The use of software in the process of teaching English makes it possible to implement the following didactic tasks: increasing the cognitive activity of students, systematizing the repetition of educational material, effective monitoring of learning outcomes, and the formation and development of various types of mental activity. Within the framework of the digital educational environment, a modern teacher of a foreign language should have competencies in the field of searching, evaluating, selecting and demonstrating information from electronic educational resources and the Internet, focusing on the set educational goals. This process involves converting and presenting information in a format that is optimal for solving educational tasks, using appropriate software, including text and tabular editors, as well as tools for creating websites and presentations. In addition, it is advisable to use technological solutions for the effective organization and control of students’ learning activities, in particular, testing programs and electronic workbooks.

Current psycholinguistic models of lexical acquisition delineate a sequential process involving several key stages:

Exposure. That is the initial encounter with a novel word in a naturalistic context (e.g., reading, listening). This stage is characterized by contextual understanding, implicit learning, and the establishment of initial lexical representations [4]. Exposure to authentic language use enhances the ecological validity of the learning process. Considering this stage, it is preferred to choose the platform that offers a wide range of reading and listening materials (articles, stories, videos, podcasts) and present words in meaningful sentences and paragraphs. As an example of digital tools, teachers could use news websites and apps (such as BBC Learning English) for exposure to current events and formal vocabulary, streaming services (such as Netflix, YouTube) for exposure to conversational English and cultural context, online libraries (such as Open Library, The Universal Digital Library) for access to classic literature.

Meaning negotiation. This stage is a deliberate engagement with the word’s form-meaning mapping. This often involves consulting dictionaries, analyzing contextual cues, and seeking clarification on nuanced usages [5]. Access to varied definitions and usage examples promotes deeper understanding and nuanced comprehension.

As this stage provides enhancement of semantic encoding by providing learners with multiple perspectives on word meaning, it is advantageous to use integrated dictionaries and thesauruses with contextualized definitions, or translation tools, which should be used with caution. As an example, Linguee provides bilingual definitions and example sentences from translated texts, Vocabulary.com offers contextual definitions and adaptive learning features, and such digital platform as Merriam-Webster Online and Oxford Learner's Dictionaries provide detailed definitions of words, usage examples, and audio pronunciation. Thesauri such as Thesaurus.com can help students find synonyms and antonyms, which helps them to expand their vocabulary and improve their phrasing skills.

Storage and consolidation. Which is the process of encoding the new word into long-term memory. This stage necessitates the creation of strong associative links between the word's form, meaning, and contextual usage. Spaced repetition is a mnemonic technique based on repeating words at intervals. The method was developed by the American linguist Paul Pimsleur in 1967, and it is based on the scientific principles of memorization, allowing you to effectively learn new vocabulary. In modern conditions of digitalization of all spheres of life, including education, this method is still relevant and has only undergone changes, since you can now spend much less time creating flashcards using a variety of digital tools and applications. This makes it possible to diversify the material, expand the possibilities of visualization and motivate students to self-education. For example, Tincards has a simple and accessible interface. In it, as in applications such as Anki, Memrise and Quizlet, the user can create their own collections of words. An application like LinguaLeo, for example, requires a special browser plug-in for the card system to start working. The feature is in demand because LinguaLeo allows you to save everything to a personal dictionary, which students can return to at any time. Flashcards+ is also a good application that allows you to add pictures and create double-sided flashcards. The application has the ability to work with pre-created sets of cards, which will save time. Another advantage is that the application synchronizes devices, so after starting training using a desktop computer, you can continue working using your phone in the future. All these applications allow you to create your own flashcards with images, audio and video, as well as use ready-made courses developed by other users, so they all are suitable during the process of encoding.

Retrieval and production. This stage is characterized as the ability to actively recall and use the word in both receptive (reading and listening) and productive (speaking and writing) contexts. This stage requires fluent access to the lexical representation and the ability to integrate the word into appropriate grammatical and discourse structures. At this stage it is preferable to use authentic materials (articles, videos, podcasts) to learn to use the vocabulary in context. Browser extensions such as Language Reactor help students to learn languages by watching movies and TV series on Netflix and YouTube with interactive subtitles. It can help with the development of lexical density, which is a measure of the proportion of content words used by a person, and lexical variety, which is a measure of the different words used in the certain context [6, p. 136]. Italki, an online-platform that connects students with native speakers for online tutoring and conversation practice is a powerful and effective tool that can be used during this stage. Another example of a useful digital tool is HelloTalk: a language exchange application where people can chat with native speakers and correct each other's language. It allows users to practice languages and immerse in culture with livestreams hosted by expert teachers and creators. Online games such as Vocabulary Spelling City and ESL Games Plus make the vocabulary learning process fun and interactive. Another example, quizzes created with the help of Kahoot and Quizizz, allow students to quickly and effectively check the assimilation of new words and expressions. These platforms use gamification and personalization to increase motivation and learning effectiveness. Thus, at this stage it is necessary to introduce the studied vocabulary into use as actively as possible in order to switch it from a passive vocabulary to an active one.

Reinforcement and automatization. That is continued exposure and use of the word over time, leading to its integration into the learner's active lexicon and effortless access. Continued engagement with the vocabulary in diverse contexts strengthens lexical connections and promotes automaticity in language use [7]. The focus on a combined skill is valuable for remembering the words and for understanding and utilizing vocabulary items.

These stages are not necessarily discrete and may overlap, but they provide a useful framework for understanding the cognitive processes involved. The advantages of using digital technologies to learn vocabulary on each of those stages are diverse. First, as we already mentioned, the individualization of learning. Digital platforms and applications allow to adapt content and exercises to the individual level and needs of each student. Adaptive tests, progress tracking systems, and personalized curricula allow students to focus on those words and topics that require special attention. Secondly, interactivity and engagement. Digital tools such as online games, quizzes, and multimedia resources make the learning process more exciting and motivating. Interactivity promotes active learning of the material and better memorization of words. Third, accessibility and flexibility. Digital technologies are available anytime and anywhere with internet access. This allows students to learn vocabulary at their own pace and according to their schedule. Fourth, multimedia content, which is especially important nowadays, given the needs and teaching style of the current generation of students. Digital platforms allow the use of various types of multimedia content, such as images, audio and video, to visualize and contextualize new words and expressions. This makes it much easier to memorize and understand vocabulary.

And finally, instant feedback. Digital tools provide instant feedback on the correctness of assignments, which allows students to quickly adjust their knowledge and avoid mistakes.

Despite the numerous advantages, the use of digital technologies for the development of lexical skills is also fraught with certain problems. The problem of the digital divide, when not all students have equal access to digital technologies and the Internet, remains relevant. It is also important to consider the need to develop digital literacy skills among both students and teachers in order to use digital tools effectively. There is also a risk of distraction, as digital devices can be a source of distraction, which can negatively affect the learning process. Finally, the issue of authenticity and quality of content is important: not all content available on the Internet is of high quality and reliable.

Nevertheless, the prospects for using digital technologies to improve lexical skills are enormous. With the development of artificial intelligence and machine learning, more intelligent and personalized tools will appear that will allow students to achieve even better results in learning foreign languages.

It is important that teachers use digital technologies consciously and purposefully, integrating them into the learning process and taking into account the individual needs and characteristics of their students.

Conclusion. In conclusion, digital technologies open up new opportunities for improving lexical skills. Customization, interactivity, accessibility, and multimedia are just some of the advantages that digital platforms, applications, and tools offer. The selection of appropriate digital platforms for English vocabulary acquisition should be guided by a comprehensive understanding of the cognitive processes involved in lexical acquisition. By aligning platform features with the distinct stages of vocabulary mastery, educators and learners can optimize the effectiveness of their vocabulary acquisition strategies and achieve long-term mastery. Further research is needed to evaluate the efficacy of different digital platforms in supporting these specific stages and to develop evidence-based guidelines for their implementation in foreign learning contexts, but we can already say that the skillful use of these tools makes the learning process more exciting and motivating. With the development of technology and the accumulation of experience in this field, we can expect even more significant progress in the future.

References

1. *Yunus, C.* Exploring a gamified learning tool in the ESL classroom: the case of Quizizz / C. Yunus, T. Hua // *Journal of Education and E-Learning Research*. — 2021. — Vol. 8, № 1. — P. 103—108.
2. Цифровая образовательная среда : [сайт]. — 2017. — URL: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 20.02.2025).
3. *КарABELЬСКАЯ, И. В.* Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы / И. В. КарABELЬСКАЯ // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика*. — 2017. — Т. 1, № 9. — С. 127—131.
4. *Hulstijn, J.* Incidental and intentional learning / J. Hulstijn // *The handbook of second language acquisition*; ed.: C. Doughty, M. Long. — 2003. — № 14. — P. 349—381.
5. *Schmitt, N.* Vocabulary in language teaching / N. Schmitt // Cambridge University Press. — 2000. — 224 p.
6. *Thornbury, S.* How to test vocabulary / S. Thornbury. — 5th imp. — Malaysia, 2007. — Ch. 8. — P. 129—143.
7. *Hellman, A.* Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology / A. Hellman // *TESL-EJ*; ed.: R. DeKeyser. — 2007. — Vol. 11. — № 2.

UDC 378.811

S. Yu. Tyurina¹, E. B. Staroverova², N. V. Dokuchaeva³, I. I. Lyubanets⁴

Federal State Financed Educational Institution of Higher Education "Ivanovo State Power Engineering University named after V. I. Lenin", Ivanovo, the Russian Federation, ¹tsu1999@mail.ru, ²katestaroverova@mail.ru

³Karaganda Technical University named after Abylkas Saginov, Karaganda, the Republic of Kazakhstan, dokuchaeva_natali@inbox.ru

⁴Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus, irina_lyubanets@inbox.ru

INTRODUCTION OF CONNECTIVIST LEARNING THEORY INTO THE CLASSROOM

The paper examines the issues of learning theories. The definition of notion *learning* is discussed. The key ideas of behaviorism and cognitive approaches are highlighted. The authors point out that evolution of these approaches was the development of connectivism theory. The paper studies the theory of connectivism. Different ways to apply the basic principles of connectivism in the education process using digital technologies are analyzed. The authors conclude that though connectivism theory is popular approach in methodology, it requires further implementation and testing.

Key words: learning theories; behaviorism; cognitive approach; connectivism.

С. Ю. Тюрина¹, Е. Б. Староверова², Н. В. Докучаева³, И. И. Любанец⁴

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина»,

Иваново, Российская Федерация, ¹tsu1999@mail.ru, ²katestaroverova@mail.ru

³Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова,

Караганда, Республика Казахстан, dokuchaeva_natali@inbox.ru

⁴Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,

Барановичи, Республика Беларусь, irina_lubanetz@inbox.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ КОННЕКТИВИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются ключевые вопросы теорий обучения. Обсуждается определение понятия *обучение*. Выделяются ключевые идеи бихевиоризма и когнитивного подхода. Авторы отмечают, что эволюция этих подходов привела к развитию теории коннективизма. В статье описываются принципы теории коннективизма. Анализируются различные способы применения принципов коннективизма в образовательном процессе с использованием цифровых технологий. Авторы приходят к выводу, что хотя теория коннективизма и является популярным подходом в методике обучения языкам, но она требует дальнейшего изучения.

Ключевые слова: теории обучения; бихевиоризм; когнитивный подход; коннективизм.

Introduction. The application of learning theories (LT) is very important to realize how people can learn. The process of learning involves getting and modifying knowledge, skills, beliefs, attitudes, and different behaviors.

The key aim of learning theory is to provide a basic approach for course design, to help teachers to create a positive learning environment. It defines the reasons for students' motivation, introduction of education technologies, and some academic performance outcomes. Besides, LT helps to develop students' skills, such as soft skills, critical thinking, reflection and self-development ability, thus, development of a personality in general.

So, learning theories describe how the learning process is carried out and provide pedagogical guidelines to enhance successful learning.

Definition of learning can be defined according to three criteria [1, p. 4].

- it involves change;
- it endures over time;
- it occurs due to experience.

Main part. Scientists discuss various theories that help us to understand learning. Thus, Knowles classifies two main groups of LT [2]. They study learning from the point of view of knowledge acquisition: as externally guided (such as behaviorist or connectionist) and as an internally guided (ex. cognitive, neuroscience, and brain-based learning).

According to behaviorism theory knowledge is obtained experientially. So, learning takes place as feedback to some external incentive, and rewards or punishment are considered as the most influencing factors. Behaviorism was a significant idea in the first half of the twentieth century, it explains learning in terms of observable phenomena.

Cognitive approach studies learning as a structured process to get, process, code, store and retrieve information. It focuses on the internal aspects of learning.

From a cognitive point of view the learning process is considered as an internal mental phenomenon that does not depend on what people do. These approaches to learning have significant implications for educational experience. Behavioral scientists suggest that teachers are to form the environment so that students can be able to respond properly to any incentive. Cognitive followers point out that learning should be meaningful and consider students' perception and environment. Both behavioral and cognitive approaches agree that differences among students and the environment can affect learning.

Further evolution of these learning approaches was the development of connectivism theory. It unites the ideas of learning to both internal and external factors considering technological innovations.

Foreign and domestic scientists study connectivism as a learning theory [3; 4; 5].

Siemens G. is known to be the first who introduced the connectivism approach as “a learning theory for the digital age” [6, p. 4]. He pays attention to the importance of new networking technologies that influence the way people search, teach and learn every day. “Over the last twenty years, technology has reorganized how we live, how we communicate, and how we learn. Learning needs and theories that describe learning principles and processes should be reflective of underlying social environments.”

The key principles of connectivism theory are presented by Siemens.

- Various opinions are the foundation of learning and knowledge.
- Learning is considered as a process of connecting different information sources.

- Learning may include other-than-human devices.
- The aptitude to study more is more important than what a person has already known.
- Continual learning means keeping connections.
- A basic skill is a potential to see connections between ideas.
- Accurate knowledge is the aim of learning activities.
- Decision making process is considered as a learning process itself. So, something that is right today may be wrong tomorrow.

These principles introduce a new model of learning in a digital era. So, a new model of learning is presented according to the following principles that include autonomy, connectedness, diversity, and openness.

Autonomy or independence means how learners consider their own way of learning. Students are expected to find appropriate information without instructions, i.e. without being guided.

Thus, control of teachers is less, and students can obtain autonomy in terms of getting knowledge.

Connectedness considers knowledge as a kind of connection between people and computers. “The idea that learning takes place across networked learning communities and information technologies is central to connectivism” [7, p. 676]. Learning takes place when everybody is connected to share ideas in the process of collaborative learning. Being a part of this network, a teacher plays the role of a peer rather than an authority person.

Diversity may represent different opinions, suggestions, and ideas of students, various sources of knowledge, even a demographic diversity. The educational environment and its resources must maximize diversity.

Openness is considered as the possibility to exchange opinions or resources through the collaborative network. Learners can work on the net according to their own knowledge, pace and preferences.

Some may name connectivism approach a learning theory of the 21st century. What makes it so topical? First, it implies effective application of technology, that is a key tool for learning. Secondly, it emphasizes the ability to search and process information.

The practical introduction of connectivism theory can be demonstrated by application of distance educational technologies with the development of Massive Open Online Courses (MOOCs). MOOCs have been developed to bring many people together as a big network to learn. The first MOOC had more than two thousand participants all over the world [8].

Also, using social networks is effective within the context of the theory of connectivism [3]. Social networks are a means of communication, education, collaboration and creative development. Connectivism theory considers social networks as the most significant learning tool. The teacher plays the role of a peer and encourages students to effectively use digital technologies. The connectivism approach allows students to use any resources that are available on the Internet. Students may write a blog or launch a podcast on some issues. These activities use technology together with group interaction.

Usually, the participants of the learning process read the blogs of teachers who introduce digital technologies into the classroom and learn about various IT tools that can enhance education. And of course, it is true that theory alone is not sufficient to learn, since a teacher monitors the educational process, and evaluates the knowledge gained by students.

Conclusion. So, from the very beginning, connectivism theory is considered as a kind of learning when students combine their thoughts and general information in a useful manner. It says that, firstly, technology is known as a key part of the learning process and, secondly, that connections help us to learn. It also highlights group work, supporting various points of view for decision-making. Connectivism approach accepts learning through social media, online net and blogs. Connectivism is rather a widespread approach in teaching process [9], but, it requires further discussion and testing.

References

1. *Schunk, Dale H.* Learning theories: an educational perspective / Dale H. Schunk. — 6th ed. — Pearson, 2012. — 574 p.
2. *Knowles, M. S.* The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development / M. S. Knowles, E. F. Holto, R. A. Swanson. — Amsterdam, 2005. — 424 p.
3. *Итинсон, К. С.* Коннективизм — обучение в цифровую эпоху // Балтийский гуманитарный журнал. — 2021. — Вып. 10. — № 4 (37). — С. 96—98.
4. *Мележик, К. А.* Технологические инновации в обучении иностранным языкам — от коннективизма к гиперконнективности / К. А. Мележик, А. Д. Петренко // Филология: научные исследования. — 2021. — № 1. — С. 11—22.
5. *Shrivastava, A.* Using connectivism theory and technology for knowledge creation in cross-cultural communication / A. Shrivastava // Research in Learning Technology. — 2018. — Vol. 26. — URL: <http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v26.2061> (date of access: 09.02.2025).
6. *Siemens, G.* Connectivism: A learning theory for the digital age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. — 2005. — URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (date of access: 12.02.2025).

7. *Dunaway, M. K.* Connectivism: learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes / M. K. Dunaway // Reference Services Review. — 2011. — Vol. 39. — № 4. — P. 675—685.

8. *Downes, S.* Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning networks / S. Downes. — URL: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (date of access: 12.02.2025).

9. *Goldie, J. G. S.* Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? / J. G. S. Goldie // Medical Teacher. — 2016. — № 38 (10). — P. 1064—1069. — DOI: 10.3109/0142159X.2016.1173661.

UDC 372.881.1

A. S. Zalesskaya

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus, anastasiazalessckaya@yandex.by

USING MNEMONICS IN TEACHING CHINESE WRITING

The article explores the effectiveness of mnemonic techniques in teaching Chinese writing, particularly for non-native learners. Given the complexity of Chinese characters, mnemonics offer a creative and memory-enhancing approach to mastering stroke order, radicals, and character meanings. By associating characters with vivid imagery, stories, or familiar concepts, learners can improve retention and recall. The article reviews various mnemonic strategies, their application in educational process, and their impact. It concludes that mnemonics not only make learning Chinese writing more engaging but also provide a valuable tool for overcoming the challenges posed by the language's unique script.

Key words: mnemonics; Chinese writing; teaching; memory aids.

А. С. Залеская

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, anastasiazalessckaya@yandex.by*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ПИСЬМУ

В статье исследуется эффективность мнемонических приемов при обучении китайскому письму, особенно для учащихся, не являющихся носителями языка. Учитывая сложность китайских иероглифов, мнемотехника предлагает творческий подход к запоминанию порядка черт, радикалов и значений иероглифов. Ассоциируя иероглифы с яркими образами, историями или знакомыми понятиями, учащиеся могут улучшить запоминание. В статье рассматриваются различные мнемонические стратегии, их применение в образовательном процессе и их влияние. Делается вывод о том, что мнемотехника не только делает изучение китайского более увлекательным, но и является ценным инструментом для преодоления трудностей, связанных с уникальной письменностью этого языка.

Ключевые слова: мнемотехника; китайское письмо; обучение; средства запоминания.

Introduction. Considering the People's Republic of China's significance in today's world and the depth of Chinese culture, learning Chinese is highly valuable. However, Chinese presents unique challenges, especially when compared to languages that use alphabets due to its distinct grammar. The most significant hurdle for learners is the Chinese writing system, which relies on thousands of complex characters (hieroglyphs). Each character requires memorization of its specific form, meaning, and pronunciation. Many students rely on rote memorization (or “cramming”) when learning characters, a method which is ultimately ineffective for Chinese. This is largely because the unique characteristics of the Chinese language are often overlooked.

Main part. According to Karapetyants and Tan Aoshuang, “Chinese, which is spoken by a fifth of the world's population, is indeed “different”, its sign system uses other ways of encoding” [1, p. 3]. Unlike the writing systems of European and numerous other languages, Chinese writing was primarily visual, focusing on recording what was seen rather than what was spoken. This approach simplifies the process, as it did not require the differentiation of sounds from speech or the development of a complex system of symbols — like letters — to represent those sounds. Instead, the Chinese originally employed drawings, leading to the creation of the first hieroglyphs, which included pictograms and index symbols. Pictograms represent objects through simple illustrations (for example, “月” for “moon,” “下雨” for “rain” and “日” for “sun”), while index symbols abstractly depict basic concepts (such as “上” for “top” “下” for “bottom” and “中” for “middle”).

According to the “Law of the People's Republic of China on Common Language and Writing”, the national language is Putonghua (普通话 pǔtōnghuà), and the written language is the normative hieroglyphic script (规范汉字 guīfàn hànzi). A hieroglyph is a written sign in Chinese language that has spelling, reading, and meaning.

A hieroglyph can be a syllable or a whole word, or even a syllable without inherent meaning. Each syllable is represented by a unique character, and to proficiently understand the language, learners must acquire knowledge of at least 6,000 to 7,000 different characters, each with its own appearance. The shape of Chinese characters can express a certain meaning. “A syllable in Chinese is not recorded by one Chinese character. There are more than 400 Chinese syllables, but it is represented by tens of thousands of characters” [2]. In total, there are up to 107,000 hieroglyphs in the Chinese language, of which 8,105 are commonly used hieroglyphs. Each hieroglyph has: 1) pronunciation (reading) of “yin” (音 yin); 2) graphic form of “xing” (形 xing); 3) the meaning of “and” (义 yi) (2019). More precisely, the structure of the Chinese character can be represented as a three-level system: strokes, graphemes, and a complex character (hieroglyph) (Figure 1).

As it is seen from the Figure 1, the stroke is the smallest indivisible part of a Chinese character, is the fundamental building block for forming graphemes or classifying characters. The precise number of these strokes is debated. Some scholars identify 24 to 35 features, with Russian linguists, according to Kravtsova (1999), identifying 28 to 32 basic features, potentially reaching 40 when including derived features. Ivchenko, Mazo, and Li Tao (2020) identify 35, while Zadoenko and Huang Shuying (2017) list 24 (8 main, plus various hook and broken variations). The Chinese document “Standardized order of writing the strokes of commonly used hieroglyphs” developed by the State Committee for Work in the Field of Language and Writing in 2021, identifies 2 types of basic strokes (zhǔbǐ xíng) and derivatives (附笔形 fùbǐ xíng). There are 5 main strokes: horizontal (横 héng) (一), vertical (竖 shù) (丨), flip (撇 gǎn) (丿), point (点 diǎn) (丶), broken (折 zhé) (㇇). Stroke order, the sequence in which strokes are written, is crucial. Character components, also known as graphemes (部件 bùjiàn), are created from individual strokes. According to Zadoenko and Shuin (2017), a grapheme is more complex than a stroke and is a significant part of a hieroglyph. Gottlieb (2019) defines a grapheme as the smallest functional unit within a writing system, which has a specific meaning but cannot stand alone as a complete symbol. Different sources contain different numbers of graphemes. Zadoenko and Huang Shuin (2017) identify up to 200 graphemes. The current list of graphemes, developed by the State Committee for Work in the Field of Language and Writing in 2009, includes 214 graphemes [3].

Complex hieroglyphs are also constructed from graphemes. In the process of the development of civilization and the evolution of mankind, it became possible to record more and more complex phenomena and concepts, and simple hieroglyphs-graphemes were no longer enough. This is how two more types of hieroglyphs appeared. The most interesting hieroglyphs are composite ideograms or ideographs. In such hieroglyphs, there are often two elements, each of which has its own meaning, and when added together they give a new meaning. Examples of such hieroglyphs: 笔 “brush” (bamboo and wool), 看 “see” (hand and eye). Phonoideograms or phonoidographs are the most common type of complex hieroglyphs. In such hieroglyphs, one element is responsible for the meaning, and the second is phonetic, for reading. Phonoidographs appeared as follows: to the graphemes already existing in writing, bearing one meaning or another, they decided to add phonetic elements, which became either existing graphemes with the same or similar sound, or combinations of graphemes that were given a certain sound. Thus, semantic elements, determinants, often called keys, and phonetic elements are distinguished in phonoidographs. There is always one key in a hieroglyph, and there may be several graphemes. The example of phonoideogram is a hieroglyph 嘴, which means “mouth”, where the left part refers to the meaning, and right part to the phonetic.

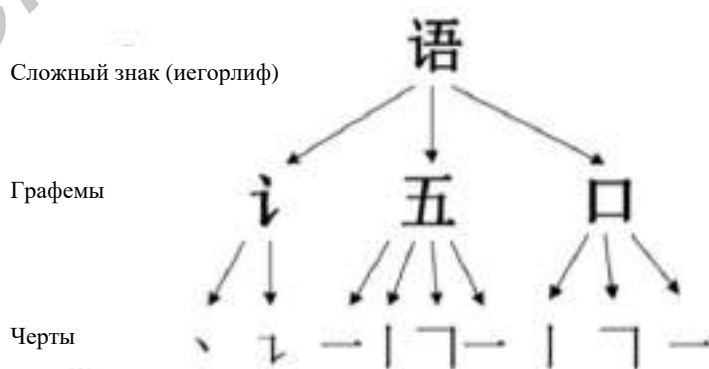


Figure 1 — Structural levels of hieroglyph 语

Considering all these aspects of Chinese writing, it's seen that such method like "cramming", or copying is ineffective. Currently, there are many techniques for mastering Chinese characters, for example, visual methods such as flashcards, tables, stickers, lists, Frank's method, the method of the Memory Palace, and many others. Their use is effective to varying degrees, due to the specificity of Chinese characters. The most productive method that would be suitable for learning Chinese as a foreign language may be the use of mnemonics. Ziganov gives the following definition: "Mnemonics — from the Greek *mnemonikon* — the art of memorization, means a set of techniques and methods that facilitate memorization and increase memory capacity by forming artificial associations" [4, p. 337]. Kozarenko emphasizes that when a person connects several visual images in his imagination, the brain captures this relationship [5]. And later, when recalling one of the associations, the brain reproduces all previously connected images. In the context of studying Chinese characters, associations can be used to associate images of characters with their meanings or pronunciation. Both Russian and Chinese methodologists studied mnemonic techniques. Based on their research, all mnemonic techniques can be classified into mnemonics:

- 1) based on the etymological analysis of the hieroglyph;
- 2) based on a structural analysis of its parts.

Zdorovyeva describes the method of associations based on the etymological analysis of hieroglyphs in her work [6]. This technique involves explaining the meaning of a hieroglyphic sign based on its constituent parts — graphemes. This technique can be implemented in two ways. First, the teacher himself offers ready-made schemes for memorizing hieroglyphs. And secondly, children independently determine the meaning of a hieroglyph, creating their own images for memorization, which makes this method even more effective. This method contributes not only to the solid memorization and comprehension of hieroglyphic signs, but also introduces students to some of the features of ancient Chinese culture, with the traditions and customs of the Chinese people.

For example, such character as 药 yào "medicine" — contains the components "herb", "thread" and "spoon". In ancient China, various herbs served as medicine, and before they were sold to a patient, the herbs 卅 were "spooned" 勺 into a paper bag and tied 纟 with a thread [7]. The meaning of the hieroglyph 孕 is "drawn" by the meanings of its constituent signs: from above — a woman's breast, from below — a child, an infant. Imagining a woman who carries a child under her heart, the meaning of this hieroglyph becomes clear — pregnancy. Character 怕 "scare" consists of the character 心 and 白, which means heart and white. The meaning can be the following: we become white and heart beats very fast when we're scared.

Zadorozhnykh also separately examines the study of hieroglyphs through their origin [8, p. 183]. The mnemonic technique developed by a Chinese linguist belongs to the same technique. Shaolan Xue [9] is a method of teaching hieroglyphics through an image. She turns each hieroglyph into a picture to show how a particular sign appeared. Then, combining several pictures, he explains more complex hieroglyphs. For example, Shaolan depicts the character for "man" 人 as a person walking in profile. If you put two people 从, we get the value "follow". One person leads, the other follows. "Two people are a company, three are a crowd" — putting three hieroglyphs for "person" next to each other, we get 众 "crowd".

When using associative techniques in practice, it is important to use different types of memory and take into account the specifics of the Chinese characters. You can use:

- creation of visual associations, when students can imagine an image of a hieroglyph in the form of a specific object or scene that is associated with its meaning or pronunciation (鼠, 猫);
- Creating auditory associations where students can associate the pronunciation of a hieroglyph with a specific sound or word in their native language (猫);
- The use of associative chains when students can create connections between several hieroglyphs to memorize them together [10].

The effectiveness of mnemonic techniques in the study of Chinese characters is based on practice. Their use at the initial stage is very difficult and time-consuming and cannot solve the problem of complete memorization of hieroglyphs. Nevertheless, the use of mnemonics can make changes in the learning process, and with constant practice, the use of figurative-mnemonic techniques occurs automatically, which can make the process of memorizing and storing hieroglyphs the most durable, because this is the development of visual thinking. In addition, they stimulate cognitive activity, increase the general intellectual level of student's development, and introduce them to various aspects of the life of the country of the language being studied: culture, everyday life, literature, and history. Such techniques undoubtedly contribute to the development of interest and increase student's motivation in learning the language.

Conclusion. In conclusion, we can say that the search for visual associations contributes to the development of visual thinking, which is necessary when working with hieroglyphic writing. Associations can greatly simplify the process of memorizing hieroglyphs, as they allow you to create connections between the image of

a hieroglyph and its meaning or pronunciation, allow you to memorize several hieroglyphs at the same time and visualize them, which makes them more accessible and easier to remember. In addition, the development of imaginative memory, the ability to operate with visual images helps to solve not only problems related to memorizing hieroglyphs, i.e. it is effective not only in the process of learning Chinese and other foreign languages, but also in solving problems from related fields.

References

1. *Карпетьянц, А. М.* Учебник китайского языка: новый практический курс / А. М. Карпетьянц, Тань Аошуан. — М. : Вост. лит., 2003. — 640 с.
2. *Федоренко, Н. Т.* Изобразительно-образная природа иероглифики / Н. Т. Федоренко // Китай. Япония: история и филология : к 70-летию академика Николая Иосифовича Конрада / редколл: Ф. С. Быков, С. Л. Тихвинский (отв. ред.) [и др.]. — М. : Изд-во восточной литературы, 1961. — 333 с.
3. *Гурулева, Т. Л.* Декомпозиционная структура китайского иероглифа / Т. Л. Гурулева, А. Р. Абдрахманова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2024. — № 1. — С. 31—39.
4. *Зиганов, М. А.* Мнемотехника. Запоминание на основе образного мышления / М. А. Зиганов, В. А. Козаренко. — М. : Школа рационал. чтения, 2000. — 173 с.
5. *Козаренко, А. В.* Учебник мнемоники. Система запоминания Джордано / А. В. Козаренко. — М., 2007. — С. 6.
6. *Здоровьева, Н. С.* Мысль, запечатленная чертой : метод. пособие / Н. С. Здоровьева. — Владивосток : Изд-во Дальневосточ. Федерал. Ун-та ; Ин-т Конфуция, 2009. — С. 33—38.
7. *Васильева, Д. С.* Мнемонические техники как способ введения иероглифики на начальном и среднем этапах обучения / Д. С. Васильева // Теоретические и методологические проблемы иноязычного образования и межкультурной коммуникации : материалы науч.-практ. интернет-конф., Благовещенск, 16—18 февр. 2016 г. / Д. С. Васильева. — Благовещенск, 2016. — С. 10—14.
8. *Задорожных, Д. П.* Методика преподавания китайской иероглифической письменности / Д. П. Задорожных // Вестник науки Сибири. — 2014. — № 1(11). — С. 183.
9. *Сюэ, Шаолань.* Chineseasy: Китайский — легко! / Сюэ Шаолань. — М. : Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 192 с.
10. *Бузникова, М. В.* Ассоциативный прием в обучении иероглифике китайского языка / М. В. Бузникова // Наука и образование-2024 : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Петрозаводск, 11 апр. 2024 г. / М. В. Бузникова. — Петрозаводск, 2024. — С. 60—64.

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

УДК 37.013

И. А. Бартошевич

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

Рассмотрены организационно-педагогические условия процессуального оценивания готовности будущего учителя к педагогическому творчеству: субъектная позиция обучающегося в процессе оценочной деятельности; комплексность объектов оценки; применение оценочных средств открытого типа; сочетание процесса и результата оценивания; сочетание внутренней и внешней оценки; сочетание качественной и количественной оценки.

Ключевые слова: процессуальное оценивание; готовность к педагогическому творчеству; будущий учитель.

I. A. Bartoshevich

Institution of Education "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 organizational and pedagogical conditions of the performance assessment of the pre-service teacher's readiness for pedagogical creativity are considered: the student's role in assessment; the complexity of assessment objects; the use of creative assessment tests; the combination of process-assessment and result-assessment; the combination of teacher-assessment and self-assessment; the combination of qualitative and quantitative types of assessment.

Key words: performance assessment; readiness for pedagogical creativity; pre-service teacher.

Введение. Тенденции развития системы образования (ориентация на личность обучающегося, гуманитаризация, непрерывность образования и т. д.) [1] требуют обновления подходов к организации профессиональной подготовки будущих педагогов. Современное общество заинтересовано в образованном, нравственном и компетентном учителе, готовом обеспечить целостное развитие всех сторон личности обучающегося. Применение творческого подхода в педагогической деятельности во многом позволяет реализовать данную задачу. Поэтому, приобщение будущих педагогов к творчеству приобретает актуальность в системе педагогического образования.

Формирование готовности к педагогическому творчеству (далее ГПТ) представляет собой длительный процесс. Однократным заданием сформировать и, соответственно, оценить ГПТ нельзя. Данная работа должна вестись целенаправленно на протяжении всего периода обучения в университете. Потенциалом в формировании и определении уровня ГПТ обладает *процессуальное оценивание*, представляющее собой лонгитюдный непрерывный процесс взаимодействия участников образовательного процесса (студент и преподаватель) по выявлению динамики личностного и профессионального развития будущего учителя на основе оценочных средств открытой формы. Применение процессуального оценивания позволяет сместить акцент с контроля на саморазвитие, саморегуляцию и другие проявления «самости» обучающихся.

Основная часть. Предпосылкой успешной реализации любой деятельности является выявление и соблюдение определённых условий ее функционирования. В педагогике условия выступают как «совокупность переменных внешних и внутренних воздействий, влияющих на развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [2, с. 36].

Способы выявления организационно-педагогических условий, при которых эффективно осуществляется оценивание ГПТ, недостаточно изучены. В большинстве случаев они определяются интуитивно.

В своей работе для выявления условий мы проводили анализ содержания и процедурных этапов процессуального оценивания, структуры ГПТ, образовательной среды, а также результатов констатирующего этапа экспериментальной работы. Посредством логических операций и умозаключений, а также метода анкетирования были выявлены те обстоятельства, от которых зависит успешная реализация процессуального оценивания ГПТ. К числу выявленных организационно-педагогических условий относятся: субъектная позиция обучающегося; комплексность объектов оценки; применение оценочных средств открытого типа; сочетание процесса и результата оценивания; сочетание внутренней и внешней оценки; сочетание качественной и количественной оценки. Рассмотрим данные условия подробнее.

Субъектная позиция обучающегося основывается на взаимодействии оценочной деятельности педагога и оценочной деятельности обучающегося. В соответствии с современной концепцией образования контрольно-оценочная деятельность основывается на признании обучающегося субъектом собственного развития, т. е. студент должен стремиться к учению, самостоятельному оцениванию, анализу и корректировке своей творческой учебно-познавательной деятельности. В условиях процессуального оценивания на этапе планирования обучающийся осознает и принимает цель, задачи и объекты оценки. Совместно с преподавателем разрабатывает критерии и показатели оценивания, которые принимаются обучающимися в результате так называемой «формализации предпочтений» на этапе проектирования. На этапе реализации оценивания и самооценивания творческой учебно-познавательной деятельности происходит самооценивание, самоанализ и самокоррекция профессионального и личностного развития. Анализ уровня готовности к педагогическому творчеству осуществляется на этапе рефлексии и служит отправной точкой для дальнейшего «витка» личностного и профессионального развития. Таким образом, при организации и проведении процессуального оценивания ГПТ учитываются индивидуальные способности и образовательные потребности студентов, делается акцент на их активной позиции.

Роль преподавателя в процессуальном оценивании ГПТ заключается в оказании содействия в форме обучения, инструктирования, консультирования, создании мотивации успеха. Для того, чтобы привести обучающегося к достижению желаемого результата, преподавателю необходимо помочь ему осознать, что представляет собой этот результат и каким путём его можно достичь. Следует помогать обучающимся ценить в себе творческую личность, проявлять терпимость к своим неудачам, помогать справиться с ними.

Комплексность объектов оценки заключается в целостном оценивании когнитивного-операционного, коммуникативно-деятельностного, мотивационно-ценностного и личностного компонентов ГПТ [3]. Готовность относится к личностному, надпредметному образовательному результату. Следовательно, для ее измерения необходимо разрабатывать творческие учебные задачи, позволяющие заинтересовать, мотивировать и вовлечь обучающихся в активную творческую деятельность. Предлагаемые обучающимся творческие учебные задачи в условиях процессуального оценивания ГПТ позволяют задействовать знания, умения, навыки и опыт, полученные в рамках изучения различных учебных дисциплин социально-гуманитарного, педагогического и специального циклов, а также проявить свои личностные качества и творческие способности.

Применение оценочных средств открытого типа, т. е. заданий, не имеющих однозначного способа выполнения, обеспечивает возможность творческого самовыражения обучающихся, отражает многообразие индивидуальных приращений к субъектному опыту каждого из них по каждому компоненту ГПТ.

В образовательных стандартах высшего образования (специальности: современные иностранные языки (по направлениям); иностранный язык (с указанием языков); белорусский язык и литература. иностранный язык (с указанием языка); русский язык и литература. иностранный язык (с указанием языка)) отмечается, что оценочными средствами должны предусматриваться «оценка способности обучающихся к творческой деятельности, готовности вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов» [4, с. 32]. Следовательно, к их выбору нужно подходить тщательно и осознанно. Ограничиться ставшими уже привычными оценочными средствами (тест закрытой формы, диктант, устный опрос и т. д.) не представляется возможным, т. к. они в основном позволяют диагностировать образовательные результаты на уровне знаний и умений, но не их творческого применения в профессиональной деятельности.

Сочетание процесса и результата оценивания выступает источником целостной информации о развитии обучающегося. Актуальность оценки процесса и результата учебно-познавательной деятельности подтверждается рассмотрением данной проблемы во многих психолого-педагогических и методических исследованиях (Б. Г. Ананьев, Ш. Л. Амонашвили, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн и др.). Переход от оценивания результата к оцениванию процесса и результата позволяет определить развитие конкретного студента относительно самого себя, выявить динамику его познавательной мотивации, интересов, знаний и других характеристик, необходимых для педагогического творчества. Необходимо оценивать не только уровень готовности в определённый период, но и динамику ее развития. О творчестве нельзя судить только по конечному результату, творчество представляет собой полное развёрты-

вание знаний, действий и желаний [5], соответственно, его оценивание необходимо на каждом из этапов учебно-познавательной деятельности. Оценивание необходимо рассматривать не как возможность надзора за студентами, а как средство управления процессом развития, познания и учения.

Процессуальное оценивание позволяет проводить оценку личностных и профессиональных достижений студента в сравнении с самим собой, фиксируя динамику формирования его ГПТ. В связи с этим необходим инструментарий, позволяющий фиксировать индивидуальный образовательный маршрут студента. Применение *листа самооценки* и *листа достижений* представляют собой важный источник информации о достижениях и пробелах обучающихся в ходе оценивания ими процесса решения творческой учебной задачи. Использование рубрики позволяет сделать акцент на определении готовности будущего учителя к творческой деятельности, сравнить конкретный результат с запланированным, опираясь на критерии и показатели. *Портфолио развития* служит не столько инструментом оценки, сколько индикатором интересов студентов, динамики личностного и профессионального развития обучающегося, позволяя выявить не только то, что усвоил студент, но и как он пришёл к данному результату. Данное средство обеспечивает смещение акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет; перенос педагогических акцентов с авторитарной оценки на самооценку.

Сочетание внутренней и внешней оценки представляет собой комплексность самооценивания, взаимооценивания и педагогического оценивания, обеспечивающих обратную связь в процессе формирования и оценивания ГПТ на каждом из этапов обучения. Наиболее эффективная связь — «обучающийся — преподаватель», когда студент сам оценивает процесс и результат своего обучения по известным критериям. При этом необходимо помнить, что самооценка связана не с выставлением отметки, а с процедурой оценивания, т. е. содержательной и развёрнутой характеристикой собственного развития, анализом достижений и неудач. Таким образом, самооценивание предоставляет возможность задуматься о собственных достижениях, их динамике и имеющихся проблемах, а также найти пути совершенствования. Такой вид связи содействует формированию у обучающегося рефлексивных умений, что способствует росту мотивации к учению. Рефлексивные процессы пронизывают всю деятельность студентов, а впоследствии — и их деятельность в качестве педагогов.

Сочетание качественной и количественной оценки позволяет целостно выявить характеристики личностного и профессионального развития будущего учителя. Уровень готовности оценивается в соответствии с критериями и показателями, разработанными преподавателем совместно с обучающимися для каждого компонента готовности. Для оценки процесса преимущественно применяется описательная шкала оценивания деятельности студентов, обеспечивающая содержательность и информативность достижений. Не стоит стремиться к абсолютной точности в разграничении уровней ГПТ, так как задача состоит не в том, чтобы точно измерить, а в том, чтобы дать обучающимся ориентир в достижении цели. Для оценки результата, при необходимости, словесные характеристики могут быть переведены в количественную шкалу. Присвоив каждому уровню компонента готовности определённый условный балл, мы можем не только выставить отметку, но и обеспечить обратную связь: от преподавателя к обучающемуся, от обучающегося к обучающемуся и от обучающегося к преподавателю. Однако необходимо помнить о первичности качества как основы осознанного понимания обучающимся своего реального уровня ГПТ.

Заключение. Какими бы знаниями и умениями не обладал студент (когнитивно-операционный компонент ГПТ), низкий уровень мотивационно-ценностного, коммуникативно-деятельностного и личностного компонентов ГПТ не позволит будущему учителю успешно реализовать себя в профессии. Творчество является обязательным условием педагогической деятельности, включающем не только знаниевый компонент, но и взгляды, мотивы, педагогические умения, творческие способности и личностные качества учителя, направленные на осуществление профессиональной педагогической деятельности. В процессе подготовки будущих учителей в учреждении высшего образования необходимо создавать организационно-педагогические условия для непрерывного и лонгитюдного оценивания качества формирования ГПТ.

Список цитируемых источников

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 нояб. 2021 г. № 683 : в ред. от 5 декабря 2024 г. № 906 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683> (дата обращения: 01.02.2025).
2. *Полонский, В. М.* Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М. : Высш. школа, 2004. — 512 с.
3. *Бартошевич, И. А.* Сущность и структура готовности будущего учителя иностранного языка к педагогическому творчеству / И. А. Бартошевич // Адукацыя і Выхаванне. — 2022. — № 2. — С. 48—53.
4. Образовательный стандарт высшего образования : ОСВО 1-02 03 06-2013. — Взамен ОС Респ. Беларусь 1-02 03 06-2008 ; введ. Респ. Беларусь 30.08.2013. — Мн. : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 38 с.
5. *Арнхейм, Р.* Новые очерки по психологии искусства : пер. с англ. / Р. Арнхейм ; науч. ред. и вступ. ст. В. П. Шестакова. — М. : Прометей, 1994. — 352 с.

Е. В. Булатая¹, Д. А. Струнец²

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

КАЛАМБУР КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМИЧЕСКОГО В АНГЛИЙСКОМ АНЕКДОТЕ

Статья посвящена исследованию особенностей функционирования каламбура как средства создания комического эффекта в английском анекдоте. Даны определения комического и его форм, определены черты юмористического дискурса и анекдота как его разновидности. Специфика юмористического дискурса состоит в активизация у адресата смеха и положительных эмоций. Он включает в себя шутки, анекдоты, каламбуры, сатиру, иронию и т. п. Каламбур представляет собой оборот речи, который используется в разных стилях речи и основан на комической игре схожих или одинаковых по звучанию слов, имеющих различное лексическое значение. Установлено, что ведущими приемами, составляющими основу каламбура и способствующими достижению комического эффекта (комической напряженности и развязки) в английских анекдотах, выступают различные виды омонимии и полисемии.

Ключевые слова: комическое; анекдот; юмористический дискурс; каламбур; игра слов; омонимия; полисемия.

E. V. Bulataya¹, D. A. Strunets²

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

PUN AS A MEANS OF REALIZING COMIC IN AN ENGLISH JOKE

The article is devoted to the study of the peculiarities of the functioning of puns as a means of creating a comic effect in English anecdote. The definitions of the comic and its forms are given, the features of humorous discourse and anecdote as its variety are defined. The specificity of humorous discourse consists in activation of laughter and positive emotions in the addressee. It includes jokes, anecdotes, puns, satire, irony, etc. A pun is a turn of speech, which is used in different speech styles and is based on the comic play of similar or identical sounding words with different lexical meaning. It has been established that the leading techniques that form the basis of puns and contribute to the comic effect (comic tension and denouement) in English anecdotes are various types of homonymy and polysemy.

Key words: comic; anecdote; humorous discourse; pun; wordplay; homonymy; polysemy.

Введение. Комическое является важным инструментом создания межличностных и межкультурных отношений, поскольку выступает одним из значимых компонентов общения. Комическое в определенном языке может выступать экспликатом культурных особенностей и ценностей, а также мировоззренческих установок говорящих.

Несмотря на широкий интерес со стороны различных наук, комическое исследовалось в основном в рамках эстетики и стилистики. Однако в современных лингвистических исследованиях наблюдается неугасаемый интерес к категории комического: внимание уделяется описанию видов (типов) комического и выделению его лингвистических характеристик.

Основная часть. Обратимся к основным трактовкам комического в научной литературе. Так, в философском словаре И. Т. Фролова дано следующее определение термину «комическое»: «Комическое — это категория эстетики, выражающая в форме осмеяния исторически обусловленное (полное или частичное) несоответствие данного социального явления, деятельности и поведения людей, их нравов и обычаев объективному ходу вещей и эстетическому идеалу прогрессивных общественных сил» [1, с. 254].

Нельзя не заметить, что одна из трудностей, возникающих при определении комического, заключается в наличии огромного количества схожих по смыслу терминов, таких как юмор, остроумие, смехотворное, забавное и т. д. К примеру, достаточно часто понятия «комическое» и «смешное» рассматриваются как тождественные. Однако, учитывая очевидный факт их схожести, отметим все же, что «смешным» можно назвать любое явление, порождающее смеховую реакцию (нелепая ситуация, опечатка, щекотка, выступление клоуна в цирке). Смех в этих случаях представляет собой явление психофизиологического порядка, в то время как комическое отличается эстетической природой и социальным характером: «Комическое — прекрасная сестра смешного. Комическое порождает социально окрашенный, значимый, одухотворенный эстетическими идеалами, “светлый”, “высокий” смех, отрицающий одни человеческие качества и общественные явления и утверждающий другие» [2, с. 10].

Для полного понимания содержания комического, необходимо обратиться к характеристике его основных форм или видов.

В эстетической и филологической научной литературе обычно выделяют две основные формы (вида) комического: сатиру и юмор. По мнению ученых Ю. Б. Борева и Л. И. Тимофеева, к комическому относятся также ирония и сарказм. При этом Л. И. Тимофеев в своей книге «Основы теории литературы» указывает, что ирония и сарказм являются промежуточными, переходными формами от юмора к сатире [3, с. 378].

Понятия «юмор» и «сатира» зачастую рассматриваются в противопоставлении друг другу. Причем юмор является видом комического, характеризующимся комедийным отношением к действительности, то есть ее незлобивой критике, и призывающим не к уничтожению явления, а к его совершенствованию. Так, по справедливому замечанию Ю. Б. Борева, «объект юмора хотя и заслуживает критики, все же сохраняет свою привлекательность, а также помогает раскрываться всему общественно ценному» [2, с. 83].

Согласно трактовки Ю. Б. Борева сатира представляет собой, с одной стороны, определенный род художественных произведений, а с другой, — особый вид смеха, его оттенок [2, с. 80]. При этом ученый замечает, что «сатира — крайняя и высшая форма критики, отрицания. Сатира заостряет, а порой и утрирует и даже деформирует облик осмеиваемого явления» [2, с. 81].

«Ирония, — как отмечает Л. И. Тимофеев, — это уже насмешка, основанная на чувстве превосходства говорящего над тем, к кому он обращается, в ней в известной мере скрыт обидный оттенок. В отличие от юмора, который говорит о явлении, как бы низводя его, показывая мнимость того, на что он претендует, ирония, наоборот, приписывает явлению то, чего ему недостает, как бы подымает его, но лишь для того, чтобы резче подчеркнуть отсутствие приписанных явлению свойств» [3, с. 377]. При этом сарказм «еще резче говорит о разоблачаемом явлении, который обычно и определяют как злую иронию» [3, с. 378].

Объектом нашего исследования выступает юмор, а именно его дискурсивная реализация. Юмористический дискурс — это сложное коммуникативное явление, которое включает как социальный контекст (представления об участниках коммуникации и их характеристиках), так и процессы производства и восприятия сообщения. Следовательно, юмористический дискурс представляет собой текст, погруженный в ситуацию смехового общения. Специфика юмористического дискурса заключается в том, что его целью является активизация у аудитории смеха и положительных эмоций. Он включает в себя шутки, анекдоты, каламбуры и др. Сатирические и иронические высказывания также могут являться составляющими юмористического дискурса.

Анекдот как составная часть юмористического дискурса представляет собой «очень маленький рассказ с забавным, смешным содержанием и неожиданным острым концом» [4]. В центре анекдота находится вымышленное событие бытового или общественно-политического содержания с шутливой или сатирической окраской и неожиданной остроумной концовкой.

При этом каламбур как особый вид игры слов позволяет создать в анекдотах неожиданные ассоциации и двойные смыслы, усиливающие юмористический эффект и вовлекающие слушателя в активную мыслительную деятельность.

В различных источниках приводятся следующие определения понятия «каламбур»: «оборот речи, употребляемый в публицистическом, художественном, разговорном стиле: игра слов, основанная на комическом обыгрывании звукового сходства (омонимии) слов и словосочетаний, имеющих разное значение; остроумное высказывание, основанное на одновременной реализации в слове прямого и переносного значений» [5, с. 140]; «фигура речи, состоящая в юмористическом (пародийном) использовании разных значений одного и того же слова или двух сходно звучащих слов» [6, с. 182].

По мнению В. В. Проппа, «каламбур, или игра слов, получается тогда, когда один собеседник понимает слово в его широком или общем смысле, а другой под это значение подставляет более узкое или буквальное; им он вызывает смех, так как уничтожает суждение собеседника, показывает его несостоятельность» [7, с. 96]. Основными признаками каламбура являются, с одной стороны, идентичное звучание, а с другой, — несоответствие между двумя значениями слов, что и приводит к противоречию в тексте и способствует возникновению комического эффекта.

Существует множество классификаций каламбуров, основанных на различных критериях. Наиболее исчерпывающую классификацию каламбуров, по нашему мнению, приводят ученые С. Влахов и С. Флорин, рассматривая каламбуры на трёх уровнях: фонетическом, лексическом и фразеологическом. Фонетический каламбур отличается обыгрыванием звуковой формы слов, при этом фонетическая сторона слов преобладает над их лексическим значением. Фразеологический каламбур базируется на обыгрывании отдельных компонентов фразеологических единиц. В свою очередь, к группе лексических каламбуров относят единицы, основанные на обыгрывании целых слов или их частей; на многозначности или омонимии, на антонимии, этимологии, терминах, именах собственных, аббревиатурах и т. д. (см. об этом подробнее: [8, с. 293]).

Рассмотрим анекдот, основанный на фонетическом каламбуре: в этом случае используется одно слово, а подразумевается другое, схожее по произношению. Основой данного фонетического каламбура является омонимия. Обычно в таких случаях произношение двух слов отличается незначительно, и замысел автора легко понять.

Приведем соответствующие примеры:

“A policeman pulled over a speeding motorist and asked, ‘Do you have any **ID**?’ The motorist replied: ‘About what?’ ” [9].

Английское сокращение *ID* означает «документы», однако на слух оно может быть воспринято как слово *idea* со значением «идея», что в свою очередь и способствует реализации комического эффекта в анекдоте.

Репрезентативным примером актуализации комического может послужить и следующий анекдот:

“Why couldn’t the bicycle find its way home? Because it lost its **bearings**” [10].

Шутка основана на грамматической омонимии. Так, слово “bearings” с лексическим значением «местоположение» по звучанию совпадает со словом “bearings” во множественном числе со значением «подшипник, деталь в велосипеде».

Приведем еще один пример анекдота:

“— Why was Cinderella such an awful basketball player?

— Because she had a pumpkin for a **coach**” [10].

В данной шутке комический смысл обеспечивается игрой слов, основанной на омонимах: *a coach* «карета» и *a coach* «тренер». Такой прием способствует возникновению двойных смыслов в анекдоте.

Каламбур, основанный на многозначности слова, является самым распространенным видом в анализируемом материале. Например, в нижеследующем анекдоте комический эффект достигается обыгрыванием значений глагола *to spill*, который имеет различные значения («пролить» и «проболтаться»):

“Mistress (to a new maid): Now, when you wait on the guests at dinner, I want you to be very careful and not to **spill** anything.

Maid: Don’t worry, I won’t say anything” [11].

Достижение комического в анекдоте, приведенном ниже, основано на применении двух значений имени существительного *country*: «деревня» и «страна»:

“Lady: Are these eggs good?

Shopkeeper: Oh, yes, they are just in from **the country**.

Lady: Yes, but what **country**?” [11].

В другом анекдоте комический эффект создает двусмысленность предиката — обыгрываются значения глагола *to change* («пересаживаться» и «переодеваться»):

“The booking clerk at a small station warned a villager: ‘You’ll have to **change** twice before you get to York.’ The man, unused to travelling by train, mused: ‘Goodness me! And I’ve only got the clothes. I’m wearing’ ” [12].

Заключение. Таким образом, категория комического включает в себя ряд компонентов, которые зачастую сложно точно разграничить. Виды комического (юмор, сатира, ирония, сарказм) имеют общую основу, представляя собой своеобразные меры смеха, содержащие комедийное отношение к действительности.

Каламбур выступает распространённым средством создания комического в английских анекдотах. Он является игрой слов, позволяющей авторам анекдотов формировать неожиданные ассоциации и двойные смыслы. Каламбур не только развлекает, но и требует от слушателя или читателя определенных знаний, которые дают ему возможность правильно декодировать и интерпретировать шутку. Как показал анализ английских анекдотов, комический эффект в них реализуется посредством каламбура, основанного на фонетической и грамматической омонимии, а также многозначности слов.

Список цитируемых источников

1. Фролов, И. Т. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Республика, 2001. — 719 с.
2. Борев, Ю. Б. Комическое / Ю. Б. Борев. — М. : Искусство, 1980. — 239 с.
3. Тимофеев, Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. — М. : Просвещение, 1968. — 480 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — URL: <http://slovari.299.ru/word.php?id=493&sl=oj> (дата обращения: 01.03.2025).
5. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Изд. 5-е, испр. и доп. — Назрань : Пилигрим, 2010. — 486 с.
6. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : Советская энциклопедия, 1996. — 608 с.
7. Пропп, В. Я. Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. — М. : Искусство, 1976. — 183 с.
8. Влахов, С. Н. Непереваемое в переводе : монография / С. Н. Влахов, С. В. Флорин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Высш. шк., 1986. — 416 с.
9. Just English. — URL: <https://justenglish.me/2016/07/19/english-humour/> (date of access: 01.03.2025).
10. WorkplaceHero. — URL: <https://workplacehero.co.uk/blog/joke-of-the-day-for-the-workplace> (date of access: 01.03.2025).
11. Short and Funny Jokes. — URL: <https://short-funny.com> (date of access: 01.03.2025).
12. Funny Jokes Gallery. — URL: <https://funnyjokesgallery.com> (date of access: 03.01.2025).

Е. В. Булатая¹, Е. П. Чайко²*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹bulataya87@mail.ru, ²yelizaveta-zubenko@mail.ru***ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
А. С. ПУШКИНА И ИХ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕРЕВОДЕ**

В статье рассматривается эмоциональный концепт «любовь» в художественном тексте. Выделяются семантические компоненты, вербализирующие концепт «любовь» в стихотворениях А. С. Пушкина, такие как очарование, привязанность, страсть, восхищение, воспоминание, надежда, безразличие, страдание, разлука, смерть. Устанавливаются положительная, отрицательная и смешанная коннотации семантических компонентов концепта «любовь». Изучение концепта «любовь» в сопоставительном аспекте дает возможность определить как языковые, так и культурные особенности передачи концепта в оригинальных стихотворениях А. С. Пушкина и их англоязычном переводе.

Ключевые слова: концепт; эмоциональный концепт; любовь; произведения А. С. Пушкина; перевод.

E. V. Bulataya¹, L. P. Chaiko²*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹bulataya87@mail.ru, ²yelizaveta-zubenko@mail.ru***THE EMOTIONAL CONCEPT "LOVE" IN THE WORKS OF A. S. PUSHKIN
AND THEIR ENGLISH TRANSLATION**

The article deals with the emotional concept "love" in the art text. Semantic components verbalising the concept "love" in A. S. Pushkin's poems, such as charm, affection, passion, admiration, remembrance, hope, indifference, suffering, separation, death are singled out. Positive, negative and mixed semantic connotations of the components of the concept "love" are established. The study of the concept "love" in the comparative aspect makes it possible to determine both linguistic and cultural features of the concept transmission in the original poems of A. S. Pushkin and their English translation.

Key words: concept; emotional concept; love; works of A. S. Pushkin; translation.

Введение. На современном этапе развития лингвистики актуальным представляется изучение концепта, поскольку именно концепт позволяет сформировать у человека представление не только о мышлении того или иного народа, но и о его концептосфере в определенный временной период.

В лингвистике концепт трактуется как «сложное мысленное образование, которое отражает познавательный опыт носителей языка» [1]. Концепт тесно связан с культурой определенного народа, представляет собой «единицу коллективного знания/сознания (отправляющую к высшим духовным ценностям), <...> принадлежит национальному языковому сознанию» [2, с. 4] и имеет языковую репрезентацию. К примеру, Д. С. Лихачев в своем исследовании «Концептосфера русского языка» пишет о том, что концепт является «результатом столкновения словарного значения слова с личным народным опытом человека» [3, с. 281]. Следовательно, концепт в лингвистике играет ключевую роль в процессе понимания и использования языка.

Говоря не просто о термине «концепт», а именно об понятии «эмоциональный концепт», которое используется в нашем исследовании, необходимо отметить, что составной, неотъемлемой частью эмоционального концепта является сфера человеческих эмоций. Так, по мнению Н. А. Красавского, эмоциональный концепт — это «этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, интегративное, обычно вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в свою архитектуру помимо понятия, образ, и/или оценку и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации множество однопорядковых предметов (в широком смысле), вызывающих пристрастное отношение к ним» [4, с. 450]. Из приведенного определения очевидно, что важной характеристикой эмоционального концепта является именно пристрастное отношение человека к чему-либо или кому-либо, основанное на личной заинтересованности, субъективной оценке, т. е. «психико-физиологической реакции человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей <...>» [5, с. 217].

Эмоциональный концепт «любовь» в лингвистике представляет собой сложное и многомерное понятие, отражающее процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, опыт и знания о мире. Концепт «любовь» является одним из самых фундаментальных культурных концептов. Как и другие эмоциональные концепты, концепт «любовь» многогранен и во многом субъективен, его описание неисчерпаемо.

Соответственно, в лингвокультуре концепт «любовь» часто выражается в недосказанности и незавершенности какого-либо действия, поэтому он не может иметь однозначной и окончательной трактовки ни в повседневном понимании, ни в научном восприятии.

Для полного понимания семантических особенностей концепта «любовь» обратимся к определениям самого понятия «любовь», встречающимся в толковых словарях. Так, в словаре С. И. Ожегова дано следующее определение лексеме «любовь»: «1. Глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство. 2. Чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности. 3. Постоянная, сильная склонность, увлеченность чем-н. 4. Предмет любви (тот или та, кого кто-н. любит, к кому испытывает влечение, расположение). 5. Пристрастие, вкус к чему-н. 6. Интимные отношения, интимная связь (прост.)» [6, с. 921].

В Большом толковом словаре под редакцией С. А. Кузнецова даны следующие определения слову «любовь»: «1. Чувство глубокой привязанности к кому-, чему-л. 2. Чувство горячей сердечной склонности, влечение к лицу другого пола. 3. Разг. О человеке, внушающем такое чувство. 4. Внутреннее стремление, влечение, склонность, тяготение к чему-л.» [7, с. 1536].

Как видно из определений понятия «любовь», общим для них является то, что любовь — это чувство глубокой привязанности, влечения или склонности к кому-то или чему-то. Также в словарях подчеркивается такая характеристика понятия «любовь», как глубокая эмоциональная связь, влечение к объекту любви. Заметим при этом, что любовь как эмоциональное состояние может выражаться как позитивными, так и негативными эмоциями и, соответственно, иметь лексическое выражение с различными коннотациями.

Основная часть. Исследование эмоционального концепта «любовь» в тексте художественного произведения получает важное значение, поскольку «художественный текст — сложно построенный смысл» [8, с. 19]. В добавок к этому художественный текст по своей природе эмоционален и оценочен, в нем выражаются эмоционально-эстетические установки автора, следовательно, определение смысловых компонентов эмоционального концепта в художественном тексте приобретает особое значение.

Целью нашего исследования является определение семантических компонентов концепта «любовь» в поэтических произведениях А.С. Пушкина и особенностей их перевода на английский язык. В общей сложности было проанализировано 64 стихотворения А. С. Пушкина. Отметим, что А. С. Пушкин, являясь искусным мастером слова, воплощал в своей любовной лирике все разнообразие и богатство эмоционального концепта «любовь». Его стихи отличаются реализмом, образностью, эмоционально-экспрессивной окраской и метафоричностью.

При этом исследование сопоставительного аспекта при описании семантических характеристик эмоционального концепта «любовь» в тексте оригинала и тексте его перевода на английский язык позволяет получить глубокое понимание как языковых, так и культурных особенностей, присущих различным языкам и их носителям. Такой подход в изучении концепта дает возможность установить не только, какие именно ассоциации связаны с концептом «любовь», но и как данный концепт интерпретируется и передается в процессе перевода, что, в свою очередь, может определить различные культурные кодировки, связанные с пониманием любви.

Нельзя не упомянуть, что в стихотворениях А. С. Пушкина концепт «любовь» играет значительную роль и выступает одним из центральных мотивов. Тема любви раскрывается через сюжеты о страстной и нежной любви, обмане и предательстве, столкновениях индивидуальных желаний с общественными нормами и противоречиями.

Так, в стихотворении «Мадонна» Александр Сергеевич, используя метафору, сравнивает свою возлюбленную с Мадонной, изображением которой был очарован, называя ее «пречистой», «божественным спасителем». В данном сравнении проявляется наивысшая степень любви. Таким образом реализуется такой семантический компонент концепта «любовь», как «**очарование**»:

«Творец тебя мне ниспослал, тебя, моя Мадонна, Чистейшей прелести чистейший образец» [9]. — *“God has shown thy face To me; here, my Madonna, thou shalt throne: Most pure exemplar of the purest grace”* [10].

В приведенных строфах семантика концепта «любовь» выражается с помощью лексемы русского языка «Мадонна» и соответствия в английском языке “Madonna”, посредством чего автор обращается к своей возлюбленной, сравнивая ее с божеством.

В стихотворении «Циклоп» прослеживается такой семантический компонент концепта «любовь», как «**страсть**»:

«Язык и ум теряя разом, Гляжу на вас единым глазом» [9]. — *“At once my speech and mind are glazing, As with one eye I’m on you gazing”* [10].

С помощью такого стилистического приема, как метафора, в словах «Язык и ум теряя разом» А. С. Пушкин показывает наивысшую степень чувств, когда, смотря на возлюбленную, герой будто «сходит с ума». Такую страстную любовь автор перевода данного стихотворения Руперт Мортон передал через фразу *“At once my speech and mind are glazing”* — ‘Мои речь и разум сразу затуманиваются’, которая по степени эмоционального напряжения все же несколько ниже, чем в тексте оригинала.

Семантическое наполнение концепта «любовь» составляет также компонент **«надежда»** и достаточно точно находит свое отражение в стихотворении «Для берегов отчизны дальней...»:

«В тени олив, любви лобзания Мы вновь, мой друг, соединим» [9]. — “In the soft shadow of the olives, Then, lip to lip, I’ll solace you” [10].

В данном отрывке с помощью лексемы «соединим» автор показывает свое упование на то, что спустя время герои воссоединятся. В английском варианте используется более конкретный по значению глагол “solace” — ‘утешать, успокаивать’, с помощью которого подчеркивается серьезность намерений героя произведения.

Помимо этих семантических характеристик в поэтических произведениях А. С. Пушкина встречается еще один важный компонент концепта «любовь» — **«воспоминание»**:

«Скажи: есть память обо мне, Есть в мире сердце, где живу я...» [9]. — “And say, He still remembers me, His heart alone still pays me homage...” [10].

Подтверждением наличия данного компонента эмоционального концепта «любовь» в стихотворении «Что в имени тебе моем?...» является использование метафоры «Есть в мире сердце, где живу я...». При этом заметим, что автор перевода заменяет ее на синонимичную, более конкретную по значению “His heart alone still pays me homage...”, которая в переводе на русский язык звучит как «Только ее сердце до сих пор воздаст мне должное». Метафора в тексте англоязычного перевода стихотворения указывает на то, что несмотря на долгое время, герой вспоминает о своей возлюбленной, надеясь на ее ответные чувства.

В стихотворении «Когда в объятия мои» прослеживается такой компонент эмоционального концепта «любовь», как **«безразличие»**:

«Ты без участия и вниманья Уныло слушаешь меня...» [9]. — “You listen with a sad indifference, Not heeding what I have to tell ...” [10].

Любовь — это не только очарование, восхищение человеком, но и грусть, безразличие, которое проявляется, когда чувства начинают угасать. В данном отрывке автор использует эпитет «уныло», показывая отчужденность девушки, к которой он испытывает чувства. В англоязычном переводе встречается лексема “not heeding” — ‘не обращая внимания’, тем самым еще больше подчеркивается незаинтересованность и равнодушие избранницы героя.

Также следует отметить вербализацию такого компонента концепта «любовь», как **«разлука»**, что особенно ярко реализовано в стихотворении «Для берегов отчизны дальней...»:

«Томленье страшное разлуки мой стон молил не прерывать» [9]. — “I begged that our farewells, our anguish, Might be prolonged eternally” [10].

Словосочетание «страшная разлука» рассказывает о расставании героев, которое причиняет сердцу сильную боль. В англоязычном варианте присутствует фраза “our farewells, our anguish”, что добавляет в текст перевода эмоциональность.

Нередко концепт «любовь» репрезентируется как **«страдание»**. Автор использует данный компонент, испытывая болезненное, причиняющее боль состояние, которое испытывает человек после расставания с любимой. Отрывок из стихотворения «Я думал, сердце позабыло...» подтверждает этот факт:

«Я думал, сердце позабыло способность легкую страдать» [9]. — “I thought my heart had lost the power of suffering love’s gentle pain” [10].

В данных строках лексему «позабыло» автор использует в сочетании со словом «сердце», тем самым указывая на метафоричность данной фразы. В английском варианте стихотворения автор перевода Вивиан де Сола Пинто заменяет данное высказывание на “my heart had lost the power”, что в переводе звучит как ‘мое сердце потеряло силу’.

Настоящая любовь вечна, она оставляет в сердце человека добрые, хорошие воспоминания, которые живут с ним всю жизнь. В последние моменты жизни всегда хочется испытать заново эти чувства. Таким образом проявляется такой компонент концепта «любовь», как **«смерть»**:

«И может быть — на мой закат печальный блеснет любовь улыбкою прощальной» [9]. — “And, as sad dusk folds down about my story, Love’s farewell smile may shed a parting glory” [10].

С помощью олицетворения любви, автор показывает теплоту этого чувства, которое может помочь человеку справиться с самым сильным недугом. В тексте перевода автор достаточно точно сохраняет смысл оригинала.

В целом проведенный анализ показал, что эмоциональный концепт «любовь» в поэтических произведениях А. С. Пушкина и их переводе на английский язык имеет сложную структуру (рисунок 1) и реализуется в большей степени в семантических компонентах, имеющих положительную коннотацию: «очарование/charm», «привязанность/affection», «страсть/passion», «восхищение/admiration». Однако в проанализированных стихотворениях присутствуют семантические компоненты с отрицательной коннотацией, такие как «безразличие/indifference», «страдание/suffering», «разлука/parting», «смерть/death». При этом следует отметить связь концепта «любовь/love» с такими семантическими компонентами, как «воспоминание/memory» и «надежда/hope», имеющими в поэзии А. С. Пушкина как положительную, так и отрицательную коннотации, при которых герой произведения может испытывать от любви как наслаждение, так и боль (рисунок 2).

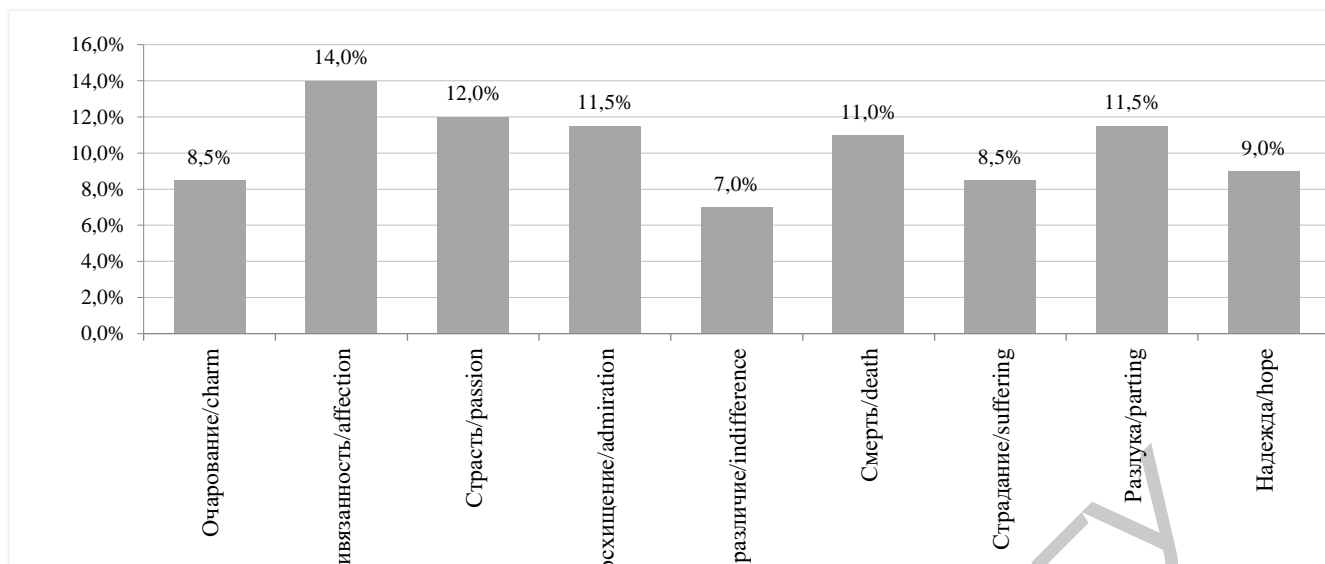


Рисунок 1 — Процентное соотношение частотности употребления компонентов концепта «любовь»/"love" в стихотворениях А. С. Пушкина и их англоязычном переводе

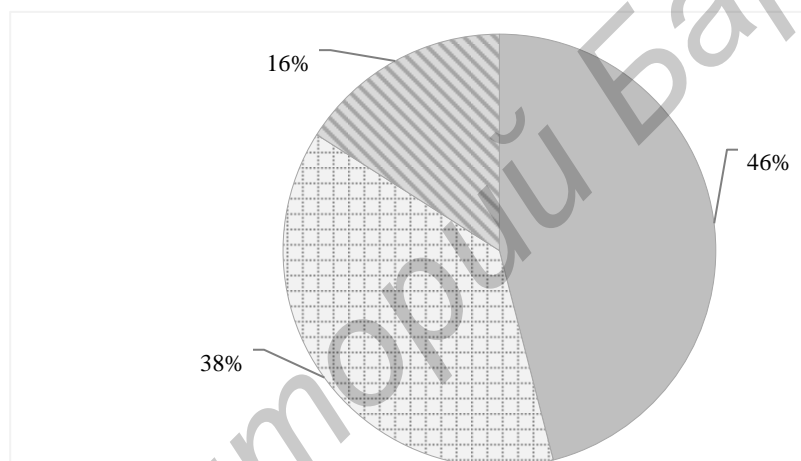


Рисунок 2 — Процентное соотношение коннотаций при реализации компонентов концепта «любовь»/"love" в стихотворениях А. С. Пушкина и их англоязычном переводе

Заключение. Используя различные семантические приемы и коннотации, А. С. Пушкин в своей лирике раскрывает множество аспектов концепта «любовь», отражая страсть, страдание, радость и разочарование. Стихотворения Александра Сергеевича обогащают понимание эмоционального концепта «любовь» в художественном дискурсе, представляя ее в разнообразных ипостасях — как возвышенное, так и трагическое чувство, способное не только вдохновлять, но и разрушать.

Как показало проведенное исследование, англоязычные переводы поэтических произведений А. С. Пушкина достаточно точно передают богатую палитру семантических составляющих, сохраняя важные литературные качества оригинала. При этом имеются случаи, когда переводчик ввиду сложности самого перевода поэтического текста прибегает к использованию трансформаций, которые приводят к снижению экспрессивности в переводном тексте, по сравнению с текстом оригинала.

Список цитируемых источников

1. Арапова, Г. У. Концепт, понятие и значение слова / Г. У. Арапова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 1(4). — С. 591—593.
2. Воркачев, С. Г. Концепт счастья в английском языке: значимостная составляющая / С. Г. Воркачев, Е. А. Воркачева // Массовая культура на рубеже XX—XI веков: Человек и его дискурс. — М.: «Азбуковник», 2003. — С. 263—275.
3. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев. — М.: Изд-во Владос, 1995. — 365 с.

4. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах : монография / Н. А. Красавский. — Волгоград : Перемена., 2001. — 495 с.
5. Ормокеева, Р. К. Понятия «эмоциональный концепт» и «эмоциокоцептосфера» / Р. К. Ормокеева // Известия ВУЗов Кыргызстана. — 2016. — № 2. — С. 216—219.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М., 1990. — 921 с.
7. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 2000. — 1536 с.
8. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — М. : Искусство, 1970. — 383 с.
9. Пушкин, А. С. Собрание сочинений : в 8 т. / А. С. Пушкин. — М. : Издательство «Художественная литература», 1967. — Т. 5. — 318 с.
10. Alexander Pushkin. Collected works: parallel Russian text and English translation. — URL: <https://rvb.ru/pt/pushkin/from-the-editor.html> (date of access: 20.02.2025).

УДК 378

М. Д. Дубровский

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

КАТЕГОРИЯ «ПЕРСОНАЖ» В СГЕНЕРИРОВАННОМ ИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ

Значительные достижения в области искусственного интеллекта способствуют его широкому применению в различных сферах человеческой деятельности, включая образовательные контексты. В данном исследовании рассматривается использование искусственного интеллекта в составлении педагогических нарративов с точки зрения конкретного набора персонажей, выбранных ИИ в качестве действующих лиц нарратива. В статье представлена типологическая классификация персонажей, наблюдаемых в педагогических нарративах, сгенерированных искусственным интеллектом, а также проанализированы общие языковые характеристики и перспективы использования нарративов в учебном процессе.

Ключевые слова: нарратив; педагогический нарратив; нарративная категория «персонаж»; искусственный интеллект; сгенерированный ИИ контент; учебный процесс.

M. D. Dubrowski

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

THE CATEGORY OF “CHARACTER” IN AI-GENERATED PEDAGOGICAL NARRATIVE

Significant advancements in the field of artificial intelligence enable its extensive application across various domains of human activity, educational contexts included. In this study, the application of artificial intelligence in the composition of pedagogical narratives is explored from the point of view of a specific set of characters selected by AI as the actors of the narrative. The research paper presents the typological classification of characters observed in the AI-generated pedagogical narratives, and it provides analysis of general linguistic characteristics and the perspectives of the use of narratives in the educational process.

Key words: narrative; pedagogical narrative; the narrative category of “character”; artificial intelligence; AI-generated content, learning process.

Введение. Изучение категории «персонаж» в педагогическом нарративе, созданном искусственным интеллектом, предполагает исследование склонностей экспертной системы к категоризации, а также направлено на анализ особенностей работы нейронных сетей в конструировании нарратива. Актуальность исследования обусловлена необходимостью понять, во-первых, принципы, что лежат в основе способности искусственного интеллекта создавать контент, который может быть использован в обучении, и, во-вторых, моделирование типологических тенденций в создании персонажей для нарратива. В качестве источника лингвистического материала были использованы 50 педагогических нарративов на тему «Мой первый день в школе как педагога-практика», созданных на английском языке искусственным интеллектом. Эти нарративы были проанализированы на предмет типологических черт персонажей историй. Классификация типов персонажей была заимствована из исследования, проведённого К. Мейсом (рисунок 1). Основными методами исследования являлись метод классификации, контент-анализ и статистический анализ [1].

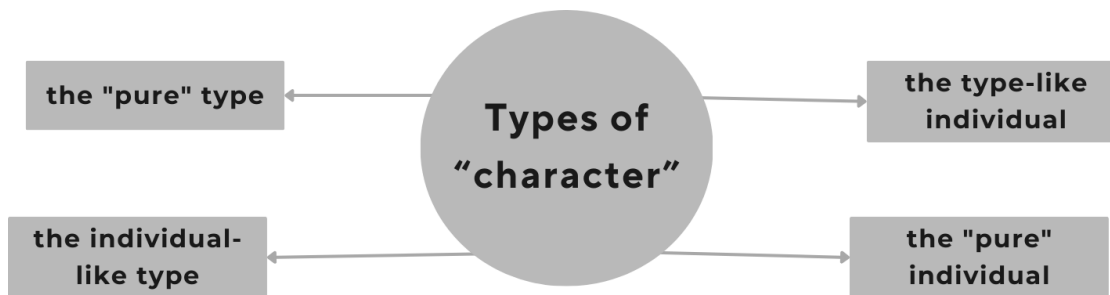


Рисунок 1 — Классификация типов персонажей, согласно К. Мейсу

Основная часть. Нарратив представляет собой репрезентацию (как продукта и процесса, объекта и акта, структуры и структурирования) одного или нескольких реальных или вымышленных событий, передаваемых одним, двумя или несколькими (более или менее явными) рассказчиками одному, двум или нескольким (более или менее явным) адресатам [2]. Нарратив — это не просто последовательность событий; это сложная структура, которая помогает людям осмысливать свои внутренние переживания и взаимодействия с окружающим миром. Педагогический нарратив справедливо называют основным компонентом учебного процесса, так как он воплощает ключевую концепцию образовательной цели. Будучи основой образования, педагогический нарратив формирует контекст, в котором происходит обучение.

ChatGPT — современное достижение в области искусственного интеллекта, способное быстро генерировать эссе, рецензии и сжатые тексты, а также анализировать огромные объёмы информации. Потенциальное влияние ChatGPT с его индивидуально разработанными эссе на курсы в области гуманитарных наук очевидно [3]. В исследовании “Can We Trust AI-Generated Educational Content?” была изучена возможность больших языковых моделей (LLM) генерировать образовательные ресурсы для вводных курсов по программированию. Результаты показали, что контент, созданный ИИ, может эффективно дополнять традиционные методы поиска информации, при этом подчёркивая проблемы, связанные с разнообразием и адаптацией к различным потребностям обучающихся [4]. В исследовании под названием “Comparing the Effectiveness of Chat GPT and Teacher-Generated Content for Teaching Students” А. Намилае и Д. Леддо продемонстрировали, что контент, созданный искусственным интеллектом, может быть эффективно использован в образовательном контексте. Результаты показали, что обучающиеся, изучавшие материал, сгенерированный с помощью ChatGPT, по сравнению с теми, кто учился по материалам, созданным учителем, набрали на 33 % больше баллов на контрольном тесте [5]. Данное исследование будет способствовать углублению понимания принципов, лежащих в основе нейронных сетей, и может помочь определить, является ли контент, созданный ИИ, надёжным для образовательного процесса.

В результате анализа было выявлено 305 персонажей, окружающих главных героев историй, где персонажи, относящиеся к типу о поведении в какой-то мере индивидуальном, но всё ещё стереотипном, “type-like individual”, составили 34,43 %; к более уникальному, чем стереотипному, “individual-like type”, составили 31,80 %; 19,02 % — к наиболее сложному и уникальному, непредсказуемому типу персонажей, “pure individual”; и 14,75 % — к типу персонажей полностью соответствующих стереотипам, “pure type”.

К наиболее распространённому типу персонажей, “type-like individual”, например, относится ученик Alex из истории “My Vibrant First Day at School as a Teacher”. У мальчика очень зоркий взгляд на детали, и его открытие как художника, намекает на то, что у него есть уникальные таланты, некий скрытый потенциал, но его поведение скорее ничем не примечательно, и он не выделяется, тихо сидит на задней парте. В тексте Alex описывается как незаметный ученик: “There was Alex, a quiet boy who often sat at the back”. Также подчёркивается его наблюдательность и внимание к деталям: “but had a keen eye for detail”. И присутствует намёк на скрытый талант, который проявился позже: “he would later surprise us all with his artistic talents”.

Отличным примером типа персонажей “individual-like type”, служит героиня истории “My Smart First Day at School as a Teacher”, учительница искусства Миссис Джонсон. Её ярко-розовые волосы и большие очки служат визуальными символами её творческого духа. Она активно взаимодействует с рассказчиком, демонстрируя свою страсть к искусству и сотрудничеству. Она способна вдохновлять, ведь для неё её предмет связан с чем-то большим, чем работа. В тексте встречается описание её внешности как уникального визуального образа: “Ms. Johnson, the art teacher, had bright pink hair styled in a messy bun and wore oversized glasses that magnified her expressive eyes”. В следующей цитате демонстрируется её энтузиазм и активное взаимодействие с рассказчиком: “She radiated enthusiasm and immediately pulled me into a conversation about her latest project involving recycled materials”.

К типу персонажей “pure individual”, например, относится ученица Sarah из истории “My Fantastic First Day at School as a Teacher”. Она не вписывается в общий архетипов учеников, будучи сложным персонажем. Её застенчивость и проникательные замечания раскрывают глубину, выходящую за рамки типичные категорий, что делает её истинной индивидуалистской. В тексте описывается её застенчивость и особая позиция в классе: “Sarah — a quiet girl with long black hair who sat at the back of the room doodling in her notebook. Her shyness intrigued me”. Проявление её скрытых способностей и глубины мышления отмечается при помощи следующих слов: “Sarah surprised us all by sharing insightful ideas when prompted in smaller groups — her voice soft but steady”. Также прослеживается контраст между её поведением и другими учениками: “In stark contrast stood Sarah — a quiet girl with long black hair who sat at the back of the room doodling in her notebook”.

Учитель-ветеран Миссис Томпсон из истории “My Unusual First Day at School as a Teacher” отражает тип персонажей “pure type”. Её тёплая манера общения, поддерживающая натура и энтузиазм к повествованию делают её квинтэссенцией наставника. Она выступает в роли знающего гида, направляя нового педагога к эффективным методам преподавания. Её персонаж соответствует образу идеального поддерживающего коллеги, отражая общие ожидания от опытного учителя. “One of the first people I encountered was Mrs. Thompson, the veteran English teacher known for her engaging storytelling techniques. She welcomed me warmly and shared her wisdom about navigating the challenges of teaching”.

Таким образом, было установлено, что в случае с персонажами, окружающими главных героев, искусственный интеллект генерирует различные типы персонажей, в общем придерживаясь принципа индивидуальности. Хотя и преимущественно наблюдается некоторое преобладание предписанного статусу поведения над индивидуальностью, но она не утрачивается персонажами. Необходимо акцентировать внимание на то, что нарратив связан с педагогическим контекстом, который не может не быть сильно непредсказуемым. Важно отметить наименьшую распространённость типа персонажей, соответствующего абсолютной однообразности и шаблонности в характерах и поведении персонажей.

Было установлено, что в 86 % нарративов их главные герои являются представителями типа персонажей “type-like individual”, и в 14 % — “individual-like type”. Преобладание первого типа связано с тем, что герои не являются совершенно стереотипными, их действия не в полную силу ожидаемы, и в них нет абсолютной непредсказуемости, а также в большинстве случаев, хотя у персонажей есть некоторые уникальные черты, они привязаны к своей роли учителя, волнению и другим характерным для нового учителя особенностям. Тип “type-like individual” наиболее точно описывает большинство главных героев проанализированных нарративов. Так как данные персонажи сочетают в себе уникальные черты и индивидуальность, но при этом в своём сознании остаются слишком типичными или замкнутыми в рамках своей социальной роли. В случаях с данным типом персонажей часто замечается, что основная функциональная миссия в большей части соответствует стереотипу учителя, а используемые уникальные методы являются адаптацией стандартных педагогических практик. Несмотря на индивидуальность подхода, в персонажах сохраняются и преобладают ключевые характеристики профессии учителя. Однако в 14 % случаев наблюдается некоторое преобладание уникальности над шаблонностью в поведении главных героев: например, персонаж из нарратива “My First Chaotic Day at School as a Teacher” демонстрирует необычную растерянность и глубокое разочарование в конце дня, что выходит за рамки типичной реакции начинающего учителя. “I knew then that if I wanted to make an impact on these students’ lives — especially those like Marcus — I would need patience and creativity beyond anything I’d ever imagined before stepping into this role”.

При сравнении нарративов, несмотря на общие различия в сюжетах, созданные небольшими изменениями в «промпте» (детальными эмоциональной окраски), язык и стиль, а также структура повествования замечаются однообразными. В первую очередь, истории построены в хронологическом порядке: сначала описывается вход в школу, затем знакомство с персоналом, встреча с учениками, и, наконец, рефлексия рассказчика. Нейросеть активно использует эмоционально окрашенную лексику и язык текста доступен, прост и понятен. Персонажи представлены через их ключевые черты, что делает их узнаваемыми и близкими для читателя. Важно заметить, персонажи не просто функциональны, но и обладают эмоциональной глубиной. Нейросеть часто использует позитивный или нейтральный тон повествования, стараясь мотивировать читателя через переживания главного героя. Тексты подчёркивают важность социальных связей и поддержки в образовательной среде. Темы, например, нового начала, дружбы или роста являются общими для многих текстов, что также указывает на шаблонность в подходе к созданию контента. За яркими образами в повествовании скрывается недостаток тематической глубины. Нейросети могут склоняться к повторению универсальных тем. В текстах могут встречаться клишированные выражения или фразы, которые могут отсылать нас к источникам: литературе о школе и образовании. Также наблюдается частое использование одних и тех же имён персонажей (Mrs. and Mr. Thompson, Mrs. and Mr. Johnson, Mr. Patel, Jake, Lily и т. д.) и вводных фраз. Для обозначения персонажей экспертная система использует распространённые и простые, запоминающиеся имена, опираясь как одновременно на общую картину употребления наименований, так и на образовательный контекст. Имена не служат референсом, не связаны

со стереотипами. Они могут использоваться для создания эффекта нейтральности или носить слегка тёплую эмоциональную окраску для того, чтобы читатель непреднамеренно дружелюбно относился к персонажу. Вводная фраза “as I stepped into (the school building, schoolyard)” встречается в 70 % нарративов, а “throughout the day” прослеживается в 84 % случаев. Также часто в конце повествования нейросеть использует фразу “reflecting on (my first day at school, this experience)”, — наблюдается в 46 % историй. Учитывая все эти факторы, можно сказать, что нарративы в рамках постоянно развивающегося контекста, формируемого уточнением запросов, разнообразны; однако по сравнению друг с другом они лишены оригинальности.

Заключение. В ходе анализа целевой выборки данных в рамках педагогических нарративов, созданных искусственным интеллектом, была установлена корреляция характеристик, лежащих в основе проявления различных типов персонажей. Было обнаружено, что наиболее часто встречающимися типами персонажей, окружающих главных героев в педагогических нарративах, сгенерированных ИИ, являются “pure-type individual” и “individual-like type”. Исследование выявило отношение типов персонажей главных героев: 86 % “type-like individual” к 14 % “individual-like type”. Также были определены общие тенденции, включая шаблонности в структуре, языке и стиле повествования, выборе имён и тем нейросетью при генерировании контента.

Список цитируемых источников

1. *Fishelov, D. Metaphors of Genre: The Role of Analogies in Genre Theory* / D. Fishelov. — University Park : Penn State University Press, 1993. — P. 422—436.
2. *Mayes, C. Archetype, Culture, and the individual in education: The three pedagogical narratives* / C. Mayes. — Routledge, 2020. — P. 73—75.
3. *Li, J. What does artificial intelligence generated content bring to teaching and learning? A literature review on AIGC in education* / J. Li, S. Zhu, H. H. Yang, J. Xu. — 2024. — P. 18—23.
4. *Denny, P. Can We Trust AI-Generated Educational Content? Comparative Analysis of Human and AI-Generated Learning Resources* / P. Denny, H. Khosravi, A. Hellas, J. Leinonen, S. Sarsa. — 2023. — P. 1—12.
5. *Namilae, A. Comparing the effectiveness of Chat GPT and teacher-generated content for teaching students* / A. Namilae, J. Leddo // *International Journal of Social Science and Economic Research*. — 2024. — Vol. 9, № 7. — P. 2554—2564.

УДК 82.09

И. С. Криштоп

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

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПАФОС ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

Формирование экологического мировоззрения невозможно рассматривать вне его художественного воплощения. Целью статьи выступило определение специфики реализации дидактического пафоса в современной экологической прозе. Представляются разные точки зрения на понятие пафоса как литературоведческой категории, отражающей эмоционально-оценочное отношение к миру. Установлено, что дидактический пафос в современной прозе концентрируется вокруг конфликта человека и природы. Также в произведениях присутствуют элементы эгоцентрической эстетики, противопоставленной идеям антропоцентризма.

Ключевые слова: пафос; экологический императив; экологическое сознание; литературный процесс.

I. S. KryshTOP

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

THE DIDACTIC PATHOS OF ECOLOGICAL PROSE

The formation of ecological worldview cannot be considered over and above its artistic realization, so the aim of this article is to identify the specificity of the reflection of didactic pathos in modern fiction. Different points of views on the definition of pathos as the literary category reflecting emotional and evaluative attitude to the world are presented in the article. It has been established that didactic pathos in modern prose concentrates on the conflict between man and nature. Also the elements of egocentric aesthetics opposed to the ideas of anthropocentrism are typical for ecofiction.

Key words: pathos; ecological imperative; ecological consciousness; ecocriticism; literary process.

Введение. Акцентирование экологической проблематики в произведениях художественной литературы на рубеже XX — начала XXI веков является своеобразным культурным «знаком», свидетельствующим о конфликте «двух природ человеческого окружения — исконной и «второй» — технологической» [1]. Горький опыт экологических катастроф, неразумное использование технического прогресса, просчеты в высокотехнологичных системах и разрушительные человеческие амбиции становятся предметом художественного осмысления авторов — представителей различных культур.

Белорусский литературовед М. А. Тычина точно подмечает, что экологическая катастрофа стимулировала «размышления писателей над тем, что происходило в течение всего XX века, пробудила интерес к глубоко спрятанному, самому существенному» [2, с. 36]. Более того, нельзя не согласиться с мыслью ученого о том, что «ничего нет опасней в век атома, чем подмена ценностей» [2, с. 38]. Поэтому для писателей особенно значимым является не простая фиксация фактов, а формирование такой системы ценностей, в которой наряду с материальными, культурными, технологическими, социально-этическими и другими традиционными антропоцентрическими приоритетами, ценность природы является центральной.

Целью данной работы выступает определение специфики дидактического пафоса, представленного в литературном творчестве на рубеже XX—XXI веков.

Материалом для исследования выступили работы в области экокритики Л. Купа, К. Лоренца, Дж. Бейта и других, а также художественные произведения англоязычных авторов рубежа XX—XXI веков.

Основная часть. При анализе художественной идеи важны как понимание отображенной жизни, так и ее оценка. Однако «оценочный (ценностный) аспект идеи, утверждение или ниспровержение идеала обнаруживается прежде всего в пафосе», которым «порождается энергетика художественного мира, осуществляется эмоциональное воздействие на читателя» [3]. А. Н. Андреевым пафос определяется как «стусок, ядро определенного мировоззрения», «тип эмоционально-оценочного, идеологического отношения к миру» [4, с. 85]. В издании «Теория литературы» литературоведческая категория рассматривается как «всеобъемлющая характеристика художественного целого <...>, тот или иной строй эстетической завершенности, предполагающий не только соответствующий тип героя и ситуации, авторской позиции и читательского восприятия, но внутренне единую систему ценностей и соответствующую ей поэтику» [5, с. 55]. Таким образом, пафос указывает на не только ведущий эмоциональный тон художественного произведения, но и его идейную направленность.

В соответствии с концепцией, представленной в «Новейшем философском словаре» на современном этапе отношения человека и природы характеризуются диалогичностью, основу которой составляет «гармония человека и природы» [6, с. 800], что, на наш взгляд, все же противоречит объективной реальности. Несомненно, успехи человека в освоении новых сфер сопровождаются усилением его тревоги и заботы о состоянии окружающей среды. Однако необходимо принять и тот факт, что до сих пор как в жизни, так и гуманитарных науках доминирующим является предпочтение культуры природе.

Тем не менее во второй половине XX века наряду с философией и историей, этикой и социологией, литературоведение становится той гуманитарной дисциплиной, которая, «осознав» глубину разрастающегося экологического кризиса, концентрируется на исследовании художественных произведений, в которых авторы представляют возможные решения проблем окружающей действительности, разрабатывают принципы взаимоотношений концептуализируют рациональное сосуществование субъектов и объектов окружающего мира. Научные работы Л. Бьюэла, Р. Карсон, Т. Кларка, Ш. Глотфелти, В. Уиллер, П. Марланд и многих других ученых указывают на то, что главным обстоятельством развития литературных экоконцепций является проявление экологического сознания, под которым понимается ориентированность писателей на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, отказ от иерархической картины мира, восприятие природы как равноправного субъекта, распространение этических норм и правил как на взаимодействие людей, так и их отношение к окружающей среде. Кроме того, осознание вызовов техногенной цивилизации ориентирует авторов произведений на активный поиск новых художественных пространств, ракурсов и мотивов. Соответственно, экологическая проза может быть определена как совокупность произведений, идейно-содержательную основу которых образуют авторские представления о существующих и/или возможных связях человека с окружающей средой и происходящих в ней процессах.

Примечательно, что экология в современных художественных произведениях представлена в самом широком идейно-содержательном спектре: мировоззренческом, экономическом, политическом, культурно-историческом, этическом, научно-техническом. Поэтому в экологической прозе рубежа XX—XXI веков можно выделить:

1. Произведения, повествующие о результатах одновременного регресса/уничтожения человеческой цивилизации и окружающей среды в результате катастрофы — ядерного взрыва, генетической мутации или иного опасного химического, биологического, социального «изобретения» или «эксперимента» техногенной

цивилизации. Не менее важным фактором становится нравственная деградация человека. Соответственно, художники слова ставят своей задачей — предостеречь людей от чрезмерного увлечения материальными благами, которое ведет к уничтожению окружающей среды в условиях постиндустриального общества.

Например, катастрофа и ее влияние на дальнейшее существование окружающей среды становятся основной темой размышлений в романе О. Батлер «Притча о сеятеле» (*Parable of the Sower*, 1993) и его продолжении «Притча о талантах» (*Parable of the Talents*, 1998). На идейно-содержательном уровне книги сосредоточены на том, как, с одной стороны, сохранить жизнь в результате экологического катаклизма, с другой — не утратить человеческую идентичность из-за социальных, психологических и иных манипуляций. Автор призывает предпринять меры для сохранения места жительства для будущих поколений, а не грезить о далеких планетах: “The country is bleeding to death in poverty, slavery, chaos, and sin. This is the time for us to work for our salvation, not to divert our attention to fantasy explorations of extrasolar worlds” [7]. Следует подчеркнуть тот факт, что действие в романах происходит в будущем, однако О. Батлер с помощью местоимения первого лица *us* ‘нас’ обращается к современному читателю, тем самым указывает на возможность совместного предотвращения многих экологических проблем, но следует начинать сегодня. В конце романа О. Батлер «Притча о талантах» утверждает право каждого человека выбирать тот путь, который соответствует его этическим и эстетическим ценностям: “We can choose: We can go on building and destroying until we either destroy ourselves or destroy the ability of our world to sustain us” [8]. Модальный глагол в настоящем времени *can* ‘можем’ также отражает оптимизм автора и его веру в способность человека осознать и следовать принципам устойчивого развития мира.

Не менее интересна позиция современного прозаика К. С. Робинсона, который помещает героев романа «Министерство будущего» (*Ministry for the Future*, 2020) в зону «предварительной истории»: сдвиг от реальных пространственно-темпоральных координат в будущее от времени создания бестселлера составляет всего три года. В первой главе автор описывает результаты стремительного повышения температуры, которое случилось в одном из районов Индии: “Ordinary town in Utter Pradesh, 6 AM. He looked at the phone: 38 degrees. <...> Electricity gone. Brownout, or blackout. <...> The heat wave is supposed to last awhile longer. <...> The thermometer now said 42 degrees, humidity 60 per cent <...> People were too hot and thirsty to make any fuss, even when their children died. <...> People were dying faster than ever. <...> Everyone was dead” [9]. В последующих главах повествуется об учреждении в 2025 году новой организации с целью сохранения Земли для потомков. В целом по мере развития сюжета писатель создает мир, в котором бюрократы, экотеррористы (неологизм автора), беженцы, ученые, фермеры и простые люди совместными усилиями пытаются спасти Землю, которая находится на грани климатического апокалипсиса, обусловленного чрезмерным потреблением ресурсов и, соответственно, загрязнением атмосферы. Описанный в 94 главе глобальный климатический саммит становится точкой перехода от трагического к жизнеутверждающему тону в повествовании.

В романе «Министерство будущего» писатель обращается к реально существующим международным документам, призванным регулировать деятельность правительств в области рационального потребления природных ресурсов. Так, упоминается Парижское соглашение о сокращении выбросов парниковых газов, подписанное многими странами в 2015 году: “...shall make the decisions necessary to promote the Agreement’s effective implementation by establishing such subsidiary bodies as are deemed necessary to for the implementation of the Agreement” [9]. Однако К. С. Робинсон подчеркивает то, что обязательства, к сожалению, не выполняются: “Reduction in emissions ignored, payment into investment funds that were to be spent on decarbonization not paid — in every way the Agreement had been ignored and abrogated. <...> No one had the heart to point out that India had also failed to meet its emission reduction targets” [9]. В целом концепция будущего в романе утверждает идею взаимообусловленности двух уровней: будущее природы и будущее социально-экономического устройства людей не отделимы.

2. Произведения, идейно-содержательную основу которых составляет утверждение о слабеющей роли природной саморегуляции и, следовательно, возрастающей ответственности человека за всю систему на планете Земля. Для таких произведений характерны историческая точность и конкретность примет реального времени, использование ретроспекции для установления причин кризисных состояний.

Например, действие романа Дж. Оффилл «Погода» (*Weather*, 2020), повествование в котором ведется от лица библиотекаря, происходит в 2010-х годах. Автор описывает «беспокойную» семейную жизнь Лиззи Бенсон, при этом женщина берет на себя обязанность отвечать на письма, приходящие на почту подкаста про экологию. Она пытается «спасти» всех, кто обращается к ней за помощью, «используя» сочувствие, совесть бескорыстность [10]. В произведении окружающая среда присутствует не только в качестве фона или рамки, а становится частью этико-эстетической концепции, в основе которой — размышления о взаимоотношениях человек-природа (защита биоразнообразия, экологический баланс и экологический след, загрязнение, изменение климата и т. д.). В целом роман «Погода» даёт

представление об этических и социальных последствиях экологического кризиса, отраженного сквозь призму текущих экономико-политических условий: “What will disappear from stores first? What is surveillance capitalism? How can we save the bees?” [11]. В книге акцентируется тот факт, что повседневная жизнь отдельного человека и глобальные экологические угрозы абсолютно взаимосвязанные феномены, требующие от человека ответственного отношения.

Еще в 1979 году Г. Йонас в издании «Принцип ответственности», представляя комплексную оценку последствий научно-технического прогресса вплоть до возможности исчезновения человека как биологического вида, на основе идей И. Канта формулирует экологический императив: «...действуй так, чтобы последствия твоих действий были совместимы с непрерывностью полноценной человеческой жизни на земле» [12]. С одной стороны, автор указывает на важность неуклонного соблюдения ограничений в потреблении природных ресурсов, с другой — особую осмысленность социальных и экологических преобразований, вызванных вмешательством человека в природу. При этом П. В. Васюченко призывает использовать понятие «экологический императив» при анализе современного литературного процесса, так как оно, объединяя природоохранные и моральные максимы, может стать важным инструментом в изучении исторических вех концептуализации природы, определении функций природных конструктов, а также их эффекта для сохранения и приумножении духовных ценностей, возвращение к забытым реликвиям, святыням, идеалам, нормам гармоничного существования [13, с. 317], уточнении способов метафоризации природы в художественном тексте.

Заключение. Единым для экологически ориентированных художественных произведений является то, что авторы указывают на необходимость восстановления утраченных взаимосвязей в системе «человек—окружающая среда», т. е. произведения пронизаны дидактическим пафосом, который стимулирует проникновение экоцентрической парадигмы ценностей в художественную литературу. Переход от материального к духовному, иерархичности к равноправию, антагонистичности к гармонии составляет идейно-тематическую основу художественного мира произведений, отразивших как последствия экологического апокалипсиса, так и повествующих о возможном конце привычного уклада жизни.

Список цитируемых источников

1. *Гаков, Вл.* Четыре путешествия на машине времени (научная фантастика и ее предвидения) / Вл. Гаков. — М. : Знание, 1983. — 192 с. — URL: https://royallib.com/book/gakov_vladimir/chetire_puteshestviya_na_mashine_vremeni_nauchnaya_fantastika_i_ee_predvideniya.html (дата обращения: 12.09.2024).
2. *Тычына, М. А.* Ад «антрапалагічнага крызісу» да «антрапалагічнага пераходу» / М. А. Тычына // Чалавечая вымерэнне ў сучаснай беларускай літаратуры / М. А. Тычына [і інш.] ; навук. рэд. М. А. Тычына ; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. — Мн. : Беларус. навука, 2010. — С. 22—168.
3. *Хомякова, О. Р.* Пафос / О. Р. Хомякова // Теория литературы : учеб. пособие для студентов вузов / О. Р. Хомякова. — Мн. : РИВШ, 2013. — 359 с. — URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/12816/1/%D0%9F%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%81.pdf> (дата обращения: 22.02.2025).
4. *Андреев, А. Н.* Теория литературы : учебник : в 2 ч. / А. Н. Андреев. — Мн. : Изд-во Гревцова, 2010. — Ч. 1 : Художественное произведение. — 200 с.
5. *Тюпа, В. И.* Типы эстетического зваершения / В. И. Тюпа // Теория литературы : учеб. пособие для студентов филол. фак. высш. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. — М. : Академия, 2004. — Т. 1 : Н. Д. Тамарченко, В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. — С. 54—56.
6. *Барковская, А. В.* Природа / А. В. Барковская // Новейший философский словарь. — 2-е изд., переработ. и дополн. — Мн. : Интерпресервис, Книжный Дом, 2001. — С. 799—800.
7. *Butler, O.* The Parable of the Sower / O. Butler. — New York : Open Road Integrated Media, 2012. — URL: <https://ru.b-ok2.org/book/2664357/1c118f/> (date of access: 11.04.2024).
8. *Butler, O.* The Parable of the Talents / O. Butler. — URL: <https://libcat.ru/knigi/starinnaya-literatura/218608-butler-octavia-parable-of-the-talents.html> (date of access: 14.03.2024).
9. *Robinson, K. S.* The Ministry for the Future / K. S. Robinson. — New York : Orbit, Hachette Book Group, 2020. — URL: https://vk.com/wall-193617982_2001 (date of access: 14.06.2024).
10. *Offill, J.* Weather / J. Offill. — URL: <https://www.yumpu.com/xx/document/view/64299856/weather-pdf-new-best-seller> (date of access: 11.06.2023).
11. *Jarrar, S.* The peril of climate change in Jenny Offill’s Weather (2020) / S. Jarrar // Journal of World Englishes and Educational Practices. — 2024. — № 6. — P. 45—50.
12. *Йонас, Г.* Принцип ответственности / Г. Йонас // Книжный архив. — URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=https://www.phantastike.com/philosophy/printsip_otvetstvennosti/doc (дата обращения: 12.10.2024).
13. *Васючэнка, П. В.* Беларуская экалітаратура на фоне еўрапейскага літаратурнага працэсу / П. В. Васючэнка // Паэтыка літаратурных сувязей / У. В. Гніламедаў [і інш.] ; навук. рэд. У. В. Гніламедаў, М. У. Мікуліч. — Мн. : Беларус. навука, 2017. — С. 317—363.

И. И. Любанец¹, И. Г. Копытич², Е. А. Лобковская³, О. А. Иванова⁴

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,

Барановичи, Республика Беларусь, ¹irina_lubanetz@inbox.ru, ²kopytsich@yandex.by, ³labkouskaja@mail.ru

*⁴Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Кузнецка»,
Кузнецк, Российская Федерация, olga-ivanova-deutsch@mail.ru*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Настоящая статья посвящена эмоционально-ценностному компоненту в содержании образования в процессе обучения иностранному языку. Рассматривается тесная связь между эмоционально-ценностным и предметным компонентами, а также значимость эмоционально-ценностного компонента в обучении иностранным языкам, подчеркивается его роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции и развитии личностных качеств обучающихся. Авторы акцентируют внимание на необходимости интеграции интеллектуальных и эмоциональных аспектов в образовательный процесс, что способствует более глубокому восприятию иноязычной культуры и формированию уважительного отношения к культурному многообразию.

В статье выделяются основные виды ценностей, которые должны быть основой современного иноязычного образования, включая общенациональные и общечеловеческие ценности. Рассматривается влияние эмоционального благополучия на учебные достижения и карьерный рост обучающихся, подчеркивается важность создания диалоговой среды в классе, где обучающиеся могут свободно выражать свои мысли и чувства, что способствует развитию их личной идентичности и критического мышления.

Ключевые слова: эмоционально-ценностный компонент; предметный компонент; эмоции; ценности; содержание образования.

I. I. Lyubanets¹, I. G. Kopytsich², E. A. Lobkovskaya³, O. A. Ivanova⁴

Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus,

¹irina_lubanetz@inbox.ru, ²kopytsich@yandex.by, ³labkouskaja@mail.ru

*⁴Municipal budgetary educational institution "Secondary school No. 6 in Kuznetsk",
Kuznetsk, Russian Federation, olga-ivanova-deutsch@mail.ru*

EMOTIONAL-VALUE COMPONENT OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The present article is devoted to the emotional and value component in the content of education in the process of teaching a foreign language. It considers the close connection between emotional-value and subject components, as well as the significance of the emotional and value component in foreign language teaching, emphasises its role in the formation of intercultural communicative competence and the development of personal qualities of students. The authors emphasise the necessity of integrating intellectual and emotional aspects into the educational process, which contributes to a deeper perception of foreign language culture and the formation of a respectful attitude to cultural diversity.

The article identifies the main types of values that should be the basis of modern foreign-language education, including national and universal values. It considers the impact of emotional well-being on students' academic achievements and career development, stresses the importance of creating a dialogue environment in the classroom where students can freely express their thoughts and feelings, which contributes to the development of their personal identity and critical thinking.

Key words: emotional and value component; subject component; emotions; values; educational content.

Введение. Обучение иностранному языку представляет собой комплексный подход, объединяющий интеллектуальные и эмоциональные стороны обучения, направленный на формирование способности к эффективному межкультурному взаимодействию и развитие коммуникативных навыков, применимых в профессиональной сфере. В центре этого процесса находится ценностный компонент, который включает личностное отношение обучающихся к языковому и культурному многообразию мира, а также овладение ими этим наследием для профессионального и личностного роста. Иноязычная культура рассматривается как совокупность созданных во благо человечества ценностей, знаний, традиций, правил, норм поведения, эмоционально-ценностных отношений, смыслов, способов творческой деятельности другой нации, рассматриваемых по отношению к родной культуре. Сравнение с родной культурой позволяет выявлять общие и уникальные черты, что способствует глубокому пониманию и принятию культурного многообразия.

Основная часть. Современное иноязычное образование, по нашему мнению, должно сосредоточиться на формировании следующих видов ценностей:

1. Общенациональные ценности:

– Беларусь как ценность: выражается через стремление к процветанию страны, воспитанию патриотических чувств, которые проявляются в осознанной деятельной любви к Родине. Это подразумевает активное участие граждан в общественной жизни, направленное на создание материально обеспеченного и духовно богатого общества, а также поддержку всех инициатив, способствующих такому развитию.

2. Общечеловеческие ценности:

– Истина как ценность: заключается в приоритете общечеловеческих идеалов, развитии критического мышления и рефлексии, а также в стремлении к поиску объективных знаний и неприятию чуждых идеологий.

– Жизнь как ценность: подразумевает гуманистический подход, заботу о сохранении природы, человеческой жизни и цивилизации в целом.

– Мировая культура как ценность: проявляется в интернационализме, открытости к мировым достижениям в искусстве, литературе, философии и науке.

– Свободы и права личности как ценность: включает развитие способности к самостоятельным социальным выборам, формирование правового сознания, уважение собственного и чужого мнения и достоинства.

– Общение и сотрудничество как ценность: предполагает умение понимать и учитывать различные точки зрения, достигать консенсуса и эффективно сотрудничать в условиях многообразия взглядов и убеждений. Эти ценности должны стать основой для формирования иноязычного образования, способствуя гармоничному развитию личности в контексте как национальной, так и мировой культуры [1].

Актуализация ценностных основ формирования иноязычной коммуникативной компетенции обусловлена признанием приоритета гуманитарно-культурных смыслов иноязычного образования [2].

В результате включение духовных ценностей в образовательную программу стимулирует развитие эмоциональной сферы обучающихся. Психологическое благополучие обучающихся существенно влияет на их успехи, как в учебе, так и в будущей профессиональной карьере.

Внедрение эмоционального и ценностного аспекта в процесс обучения иностранному языку требует перестройки учебных занятий для их дальнейшей ориентации на развитие всесторонней индивидуальности обучающихся через интеграцию интеллектуальных, волевых и эмоциональных компонентов.

Учебный процесс по предмету «Иностранный язык» должен быть в большей степени построен как диалог: вначале внутренний диалог-размышление с использованием средств изучаемого языка, затем — внешнеречевой контакт с другими обучающимися и преподавателем, в ходе которого осуществляется сопоставление, уточнение собственных позиций, их аргументация [3].

Познание иноязычной культуры на занятиях происходит посредством общения, на основе действия принципов речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны. Данные принципы побуждают обучающихся вступать в истинно духовный диалог с преподавателем, который представляет собой основу процесса, как обучения, так и воспитания обучающихся [4].

Практическая реализация данного эмоционально-ценностного компонента предполагает работу с иноязычными материалами эмоционально-ценностного содержания, под которыми понимаются связанные речевые микро- или макро-высказывания на иностранном языке, отражающие духовный опыт человечества.

Использование таких материалов обеспечивает:

– отражение наивысших гуманистических ценностей, которые выработала история человеческой жизни (человек, счастье, общество, природа);

– репрезентацию в содержании желаемых эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений обучающихся к миру, друг к другу, действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иноязычной культуры;

– учёт уровня поликультурного развития обучающихся, соответствие содержания иноязычных материалов познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям обучающихся, их жизненному опыту и фоновым знаниям;

– описание объективной социокультурной реальности; знакомство обучающихся с жизнью людей, принадлежащих к разным социальным слоям, расам, меньшинствам; приобретение знаний о самобытности и своеобразии представителей разных общностей; видение картины мира носителем другого языка; в том числе представление о мире сквозь призму культуры своей страны и понимание уникальности собственных культурных ценностей в контексте глобальных процессов;

– смещение акцента с формирования узко предметных навыков и умений на их интеграцию с другими предметными и метапредметными умениями для комплексного духовного и интеллектуального развития личности [5, с. 163].

Одной из педагогических задач обучения иностранному языку является развитие ценностных ориентаций обучающихся, осуществляемое посредством формирования гуманистической позиции личности. В процессе изучения иностранного языка создаются условия для обогащения конструктивного опыта положительных эмоционально-чувственных отношений человека к «иному» миру. Этот опыт проявляется в уважительном отношении к иной культурной среде, в признании многообразия культур и их равенства, появлении у школьников стремления к сотрудничеству и взаимодействию с другими народами, к совместному решению цивилизационных проблем [1].

Решение данной задачи осуществляется через содержание учебного предмета «Иностранный язык», который должен быть представлен как единство предметного и эмоционально-ценностного компонентов. Овладение предметным и эмоционально-ценностным компонентами содержания обучения в их единстве позволяет приобрести опыт, необходимый в межкультурной коммуникации.

В ходе реализации эмоционально-ценностного компонента содержания обучения, обучающиеся приобретают субъективный опыт общения на иностранном языке путем переживания, рефлексии, самоопределения. Структура образовательного процесса на занятиях по иностранному языку должна включать в себя постоянную опору на иноязычный языковой и речевой материал, а также личностный опыт обучающихся. Сочетание лингвистического и экстралингвистического материала с учётом психологических и психолингвистических особенностей процесса овладения иностранным языком в сравнении с родным позволяет более эффективно реализовывать содержание иноязычного образования [1].

Успешная реализация эмоционально-ценностного компонента зависит от правильного использования механизма усвоения ценностей и присвоения эмоций. Следует выделить 4 основных уровня усвоения ценностей:

1. Осознание ценности.
2. Принятие и осознание ценностей как необходимости.
3. Эмоционально-чувственное восприятие ценности.
4. Эмоциональное восприятие и осознание значимости ценности [5, с. 150].

Одним из ключевых условий передачи значимых ценностей обучающимся является пробуждение у них соответствующих эмоциональных переживаний. Выделяются три фазы присвоения эмоций:

1. Наблюдение за эмоциональными реакциями другого человека.
2. Деятельность, предполагающая выражение данной эмоции.
3. Анализ эмоций через образы и их сопоставление с уже существующими в сознании эмоциональными представлениями [5, с. 152].

На основе вышеуказанных механизмов можно выделить три категории методов, которые способствуют формированию у обучающихся значимых человеческих ценностей и пробуждают у них соответствующие эмоциональные переживания:

1. Метод акцентирования эмоций и ценностей.
2. Метод пробуждения адекватных эмоций.
3. Метод эмоционально-ценностных контрастов.

Приемы для реализации эмоционально-ценностного компонента состоят:

- из создания психологических ситуаций (ритуалы, игры, обряды драматизация);
- создание ситуаций соревнования (конкурсы, олимпиады, турниры);
- создание ситуаций успеха / неуспеха;
- создание ситуаций новизны;
- создание ситуаций эмоционального взрыва [5, с. 161].

Эмоционально-ценностный компонент можно реализовать на занятиях через тематический компонент учебного предмета.

Так, при изучении темы “Family relationships and moral values: love, respect, friendship” обучающимся предлагается усвоить следующий учебный материал, т. е. предметный компонент: лексические единицы по теме, грамматические структуры и т.д. Проводя анализ изучаемых лексических единиц, мы увидим, что они находят психологический отклик у обучающихся. Сами лексические единицы уже несут на себе ценностную нагрузку (friendship, kindness, hope, to give a helping hand, trust, never let the cat out of bag, honest, open, frank, responsibility, etc.). Акцентирование внимания обучающихся на таких лексических единицах является способом реализации метода акцентирования эмоций и ценностей. Используемый лексический материал показывает обучающимся реальность применения изучаемого ими материала, сможет повысить уровень мотивации. Они смогут высказать своё собственное мнение о семейных нравственных ценностях [3].

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

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

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

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

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

Заключение. Таким образом, эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования в учреждении высшего образования способствует развитию эмоциональной сферы обучающихся, что в свою очередь способствует эффективному межкультурному взаимодействию и развитию коммуникативных навыков, применимых в профессиональной сфере.

Список цитируемых источников

1. Татаринова, М. Н. Отбор и организация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования : монография / М. Н. Татаринова. — Киров : Вятский гос. ун-т, 2018. — 164 с. — URL: <https://vestnik43.ru/assets/mgr/docs/-Монографии/2018/Татаринова%20М.%20Н.%20Отбор%20и%20организация%20эмоционально%20ценностного/tatarinova-maket-itog.pdf>. (дата обращения: 04.02.2025).

2. Бокова, А. В. Эмоционально-ценностный компонент содержания образования иностранного языка. Единство предметного и эмоционально-ценностного компонентов / А. В. Бокова. — URL: https://portalpedagoga.ru/servisy/meropriyatiya/faily_ishodniki/11304 (дата обращения: 21.02.2025).

3. Березявка, Т. Н. Эмоционально — ценностный компонент урока иностранного языка / Т. Н. Березявка. — URL: <https://infourok.ru/emocionalno-cennostniy-komponent-uroka-inostrannogo-yazika-344180.html> (дата обращения: 15.02.2025).

4. Куклина, С. С. Принципы отбора и организации содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования / С. С. Куклина, М. Н. Татаринова // Вестник Томского государственного университета. — 2021. — № 468. — С. 211—218. — DOI: 10.17223/15617793/468/24. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-otbora-i-organizatsii-soderzhaniya-emotsionalno-tsennostnogo-komponenta-inoazychnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 22.02.2025).

5. Татаринова, М. Н. Реализация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования / М. Н. Татаринова, О. В. Сунгурова // Образование и наука. — 2019. — № 6. — С. 146—170.

УДК 811.111'373.6

М. Е. Маслова¹, А. М. Ленко²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹marina_maslove@mail.ru, ²sashalenko27@gmail.com

ЭТИМОЛОГИЯ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЗВИЩНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ИСТОРИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

В рамках исследования рассматриваются особенности формирования и функционирования прозвищных наименований исторических деятелей английской лингвокультуры. Особое внимание акцентируется на семантической эволюции этих имён, что иллюстрирует, как их первоначальные значения и коннотации подвергаются трансформациям в результате исторических изменений и модификаций общественного мнения. Исследование выявило национально-культурную специфику номинаций, подтверждающую их многозначность и связи с исторической реальностью. Предложенная классификация производных имён, состоящая из четырёх категорий, отражает языковое восприятие в контексте культурных изменений.

Ключевые слова: производные имена; механизм образования прозвищ; особенности прозвищ исторических деятелей; лингвокультурологический потенциал прозвищ.

ETYMOLOGY AND SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF NICKNAMES OF HISTORICAL FIGURES IN ENGLISH-SPEAKING CULTURE

This study examines the formation and function of nicknames applied to historical figures in English-speaking culture. Particular attention is paid to the semantic evolution of these names, illustrating how their original meanings and connotations undergo transformations due to historical changes and shifts in public opinion. The research reveals the national and cultural specificity of these nominations, confirming their multifaceted nature and connection to historical reality. A proposed four-category classification of derived names reflects linguistic perception within the context of cultural changes.

Key words: derived names; mechanism of nickname formation; peculiarities of nicknames given to historical figures; linguocultural potential of nicknames.

Введение. В языке и культуре каждого народа производные наименования занимают особенное место, зачастую становясь важным атрибутом идентичности исторических деятелей. В английской лингвокультуре они выполняют функцию не только характеристики личности, отражая присущие им достоинства или недостатки, но и выступают главным инструментом формирования общественного мнения. Обладая амбивалентностью, прозвища создают многослойные образы личностей, влияя на восприятие значимых исторических событий. В контексте современного информационного пространства прозвища становятся маркерами для быстрой идентификации, подчеркивающими их актуальность и значимость.

Важность исследования производных имён в английском языке заключается в возможности определения лингвокультурных особенностей их контекстуального использования, выявления специфики, функций и влияния прозвищ, раскрывая роль в отражении социальных изменений. Материалом для исследования послужили 111 наименований, а именно прозвища 54 монарших особ и 57 премьер-министров.

Основная часть. «Прозвище — это неофициальное название, данное человеку помимо его имени, которое содержит в себе его заметные черты характера, внешности или деятельности данного индивидуума, и может носить как положительный, так и отрицательный оценочный характер» [1].

Производные имена — уникальный элемент языка и культуры, важный для идентичности личности. В современном информационном пространстве, характеризующемся быстрым распространением сведений, прозвища выступают как маркеры для быстрой идентификации и оценки значимости фигур. Выявление механизмов образования производных имён открывает нестандартные возможности для понимания культурных и социальных трансформаций.

Следует подчеркнуть, что собственное имя функционирует как официальный идентификатор личности, в то время как прозвище может рассматриваться как более контекстуальный идентификатор. Наименования способны подчеркивать социальную активность индивида, служить инструментом насмешки или унижения, а также отражать симпатию и выступать в роли средства оскорбления. Семантика данных лексических единиц характеризуется ярко выраженным коннотативно-оценочным компонентом, который может варьироваться от положительной до отрицательной оценки. Тем не менее, производное имя почти всегда акцентирует внимание на какой-либо особенной черте индивидуума, которая отличает его от множества других.

Учёные выделяют несколько классов производных имён, среди которых наиболее обширным является класс антропонимических устойчивых сочетаний. Он включает прозвища известных личностей, которые характеризуют исторических деятелей прошлого и настоящего. Данный тип наименований часто служит индикатором ценностей, характерных для определённого исторического периода, показывая, как общество реагировало на различные события и какие характеристики воспринимались как особенно значимые. Более того, производные имена различных исторических деятелей отражают не только социокультурные аспекты своего времени, но и функционируют как уникальный инструмент формирования общественного мнения и имиджа, что может быть продемонстрировано эволюцией семантики прозвищ в зависимости от конкретного исторического контекста.

В историческом контексте Соединенного Королевства монархи всегда были центром и источником политической власти, существенно влияющей на социальные, моральные и культурные ориентиры нации. Британским монархам и премьер-министрам присваивали различные прозвища, отражающие их личность, достижения или недостатки. Как отмечает Дж. Франклин, такие наименования «не даются намеренно, как имена, но вдруг расцветают с целью пошутить, насмеяться или в порыве гнева» [2, с. 319]. Кроме того, прекращение употребления прозвища считается практически невозможным, так как, став достоянием общечеловеческой культуры, оно будет сопровождать своего носителя на протяжении всей его жизни и, более того, войдет в историю, иногда «высвечивая» малоизвестные аспекты его личной жизни и профессиональной деятельности.

Прозвища для всех исторических личностей рождались в самых непринужденных условиях: на городских площадях, в кругу семьи, во время пышных церемоний или в книжных лавках. Они были созданы именно социумом, что подтверждает их творческий характер. Однако объединить абсолютно все качества, характерные для личности, лишь в одно имя было крайне сложно. Данная ситуация привела к тому, что ряд исторических фигур имели не одно прозвище, а несколько; кроме того, некоторые из них были достаточно противоречивыми. Важно подчеркнуть, что из всего разнообразия имён, присвоенных тем или иным королям и премьер-министрам, выбиралось только одно, которое характеризовало личность и, в конечном итоге, становилось официальным.

Проанализировав отобранный материал, мы разработали классификацию причин, согласно которым создавались производные имена, выделив ключевые категории, каждая из которых отражает свои характерные специфические побуждения и принципы наименования.

Первая группа наименований включает в себя прозвища, основанные на индивидуальных особенностях личности, таких как манера поведения, внешние данные и ярко выраженные черты характера. Эти наименования представляют собой уникальные лингвистические комбинации, отражающие восприятие реальности. В данной категории выделено 33 прозвища: 13 из них принадлежат монаршим особам, и 20 — премьер-министрам. В качестве примера обратимся к прозвищу Генриха I “*Henry Beauclerc*”. *Henry* от немецкого имени “*Haimric*” образовано из слов “*haim*” — дом, “*ric*” — власть. Слово *Beauclerc* заимствовано из французского языка и означает хорошо образованный. Представленная цепочка носит положительную коннотацию и подтверждает тот факт, что король получил своё прозвище благодаря своей интеллигентности и образованности, что в то время было редкостью для общества в целом.

Обозначение достижений является ещё одной основой для формирования наименований, отражающих заслуги и порицания. Мы выделили 35 таких имён: 20 принадлежат монархам, 15 — премьер-министрам. Одним из известных примеров является прозвище “*Iron Lady*”, присвоенное Маргарет Тэтчер, первой женщине на посту премьер-министра Соединенного Королевства. *Iron* — человек с железной волей, негибаемый. *Lady* — женщина, занимающая высокий социальный статус. Данное производное имя отражает стиль руководства, твёрдый характер и бескомпромиссную политику Маргарет Тэтчер и несёт двойственную коннотацию, зависящую от её сторонников и противников.

Кроме того, наименования могут отражать исторические события и обстоятельства. К данной категории мы отнесли 24 имени: 12 принадлежат монархам, 12 — премьер-министрам. Ярким примером в этой группе является прозвище, которое получил Бонар Лоу — самый «быстрый» премьер-министр Соединенного Королевства в XX веке. Он пробыл на своем посту всего 6 месяцев и был вынужден уйти в отставку из-за серьёзных проблем со здоровьем, за что получил прозвище “*The Unknown Prime Minister*”, подчеркивающее его небольшую известность из-за короткого срока правления.

Чтобы избежать излишней критики высокопоставленных лиц, были разработаны неформальные и ироничные наименования, позволяющие выразить недовольство его носителем в шуточной форме. Мы выделили 19 таких имён: 9 — монархов и 10 — премьер-министров. Например, питающая слабость к бренди королева Англии, Ирландии и Шотландии в XVIII веке — Анна, получила производное имя “*Brandy Nan*”. *Brandy* — название спиртного напитка, а *Nan* — уменьшительная форма имени “*Ann*”. В данном случае прослеживается негативная коннотация, связанная с различными видами зависимостей, присущими человеку, однако, благодаря использованию уменьшительно-ласкательной формы личного имени монаршей особы, данное производное имя звучит фамильярно и снисходительно.

Следует отметить и тот факт, что производные имена не являются статичными. В отличие от собственных имён, эти наименования, как было упомянуто ранее, обладают коннотативным характером и тесно связаны с различными социокультурными аспектами, что делает их весомыми динамическими элементами языковой системы. Значение и эмоциональная окраска прозвищ подвержены постоянным изменениям, обусловленным общественным мнением, исторической интерпретацией и влиянием времени.

Среди основных причин и факторов, способствующих этим изменениям, можно упомянуть то, что восприятие личностей со временем меняется в зависимости от различных внешних условий. Кроме того, язык и его семантическая структура находятся в непрерывной трансформации, что также влияет на значимость и употребление прозвищ, следовательно, производные наименования могут подвергаться изменениям, а иногда и полному исчезновению в силу изменений в культурной среде или языковых практиках.

Более того, в процессе эволюции исторического осмысления определённые личности могут стать объектами мифологизации и романтизации, что приводит к возникновению новых, более запоминающихся и символических прозвищ. Данные производные имена зачастую являются отражением идеализированных образов и ценностей, присущих определённой эпохе или конкретному социальному контексту, что только подчеркивает сложность и многоаспектность феномена прозвищ в языке и культуре.

Данное явление можно рассмотреть на примере следующего прозвища “*The Merry Monarch*”, которое относится к королю Англии, Шотландии и Ирландии Карлу II, правившему в 1660—1685 годах. Это прозвище появилось в период Реставрации и символизировало освобождение от пуританской строгости. Изначально наименование имело положительную окраску, подчёркивая открытость и обаяние короля, что резко контрастировало с угрюмостью предыдущего режима. Однако со временем, благодаря развитию исторических исследований, прозвище начало приобретать негативные коннотации. Учёные акцентировали внимание на легкомысленном образе жизни Карла II, его расточительных расходах государственного бюджета и недостаточной эффективности управления страной. В результате все его действия стали объектом критики. Таким образом, прозвище “*The Merry Monarch*” стало амбивалентным, отражая как положительные, так и отрицательные стороны его правления.

Также статичность производных имён может проследиваться через получение абсолютно новых наименований. Один из самых популярных монархов в британской истории — Елизавета II в юном возрасте получила производное имя “*Shirley Temple*”. Данное прозвище является настоящим именем известной американской актрисы, певицы, танцовщицы и дипломата, ставшей одной из первых актрис, получивших престижные награды и признание, будучи ребенком. Это производное имя было дано Елизавете II за сходство с детскими фотографиями актрисы, популярность в глазах публики и независимый характер. В данном случае коннотация несёт позитивный окрас, выражая восхищение будущей королевой и подчёркивая довольно раннюю публичную роль Елизаветы. Чуть позже, а именно в период своего правления, Королева Елизавета II получила следующее почётное звание “*The People’s Queen*”. Фраза “*The People’s ...*” употребляется для характеристики личности, вызывающей симпатию у широкой общественности, и подчёркивает её понимание и заботу о нуждах простых людей. Королева действительно оставила яркий след в истории как монарх, проявлявший глубокое понимание своих подданных и принимающий определённые действия в их интересах. Её жизнь была посвящена служению народу, что способствовало адаптации монархии к современным реалиям и сделало её более доступной и понятной для всего общества.

Таким образом, приведённые примеры подтверждают, что производные имена не являются статичными. Их коннотация и значение могут изменяться из-за исторических событий и изменений в общественном мнении. Производное имя, которое изначально имело положительное значение, может обрести негативную коннотацию или наоборот. Более того, на протяжении жизни, исторический деятель может получать разные наименования, отражающие его особенности, что подчёркивает динамичный характер производных имён.

Заключение. В результате тщательного исследования отобранных прозвищ исторических личностей английской лингвокультуры мы пришли к выводу, что в них преобладают описательные конструкции. Эти прозвища подчёркивают уникальные черты характера, поведения и внешности, используя как прямые характеристики, так и метафоры. Они также отражают исторические события и общественное мнение, указывая на определённый промежуток времени. Такие наименования в большинстве своём семантически прозрачны и имеют мотивационные связи.

При анализе прозвищ была выявлена национально-культурная специфика их номинаций. Кроме этого, мы считаем, что предложенная нами классификация прозвищ, состоящая из четырёх категорий, демонстрирует многомерность языкового восприятия и его связь с исторической действительностью, а также сложной природой личности. Производное имя становится не просто ярлыком, «повешенным» на его носителя в ходе разнообразных событий, а лингвистическим устройством, отражающим объективные факты и субъективное восприятие. Полученная связь между наименованиями и культурной спецификой подтверждает, что номинации исторических деятелей не статичны, а подвержены трансформациям в зависимости от культурных и социальных изменений.

Список цитируемых источников

1. Ушакова, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушакова. — 3-е изд. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1939. — 71 с.
2. Franklyn, J. A dictionary of nicknames / J. Franklyn. — New York: British Book Centre, 1963. — 159 с.

Т. С. Пятакова¹, Е. О. Крикало²*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹photopk08@gmail.com, ²krikaloelena@mail.ru***ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ТЕХНОТРИЛЛЕРАХ ДЖОНА МАРРСА**

Настоящая статья предлагает классификацию средств создания языковой картины мира в жанре технотриллер, основываясь на анализе материала романов “The One” и “The Minders” Джона Маррса. В исследовании используемых средств рассматривается техническая лексика, авторские неологизмы, стилистические приемы, характерные для рассматриваемого жанра.

Ключевые слова: языковая картина мира; технотриллер; лексические средства; стилистические средства.

T. S. Piatakova¹, E. O. Krikalo²*Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹photopk08@gmail.com, ²krikaloelena@mail.ru***THE LINGUISTIC MODEL OF THE WORLD IN TECHNO-THRILLERS BY JOHN MARRS**

The authors of the article propose a classification of the means used to create the linguistic model of the world in the techno-thriller genre, based on an analysis of novels “The One” and “The Minders” written by John Marrs. The study systematizes these means into lexical and stylistic categories to characterise the genre under consideration.

Key words: the linguistic model of the world; techno-thriller; lexical means; stylistic means.

Введение. Как неотъемлемая часть культуры и национального самоопределения, языковая картина мира как «кладовая» лингвистического материала с XX века стала одной из наиболее исследуемых тем в лингвистических и филологических работах. До сих пор под пристальным вниманием ученых находится художественная картина мира, в рамках которой анализируются тексты различных жанров, в результате чего в научном дискурсе постепенно выстраиваются границы между литературными направлениями. Это особенно актуально в отношении молодых жанров, которые характеризуются эклектическим набором признаков и требуют более пристального изучения для наиболее точного описания. На основании этого для исследования нами были выбраны работы известного британского писателя Джона Маррса в жанре технотриллер, который использует элементы триллера для изображения опасений современного человека, связанного с технологическими прорывами.

Основная часть. Определение жанру технотриллер предложил Виктор Мясников в своей статье «Технотриллер — здесь и сейчас»: «Технотриллер — остросюжетное прозаическое произведение (роман, повесть), в основе которого лежит документально точный и подробный рассказ о технологии производства или оказания услуг <...> Персонажи технотриллера, как правило, выполняют вспомогательную роль в раскрытии темы» [1].

Англоязычная онлайн-энциклопедия научной фантастики предлагает следующую трактовку понятия «технотриллер»: «общий термин, использующийся в данной энциклопедии для описания рассказа, который, хотя и часто использует приемы научной фантастики, на самом деле описывает реальный, обыденный повествовательный мир, который — в годы наибольшей популярности технотриллеров, с 1950-х по 1970-е годы — обычно рассматривался через призму Холодной войны» [2].

Этот жанр, или поджанр, на данный момент не исследуется широко, однако представляет собой интересный исследовательский материал благодаря сочетанию различных элементов стандартных жанров триллера и детектива на фоне решения актуальных проблем цифровизации общества и спорных технологических нововведений.

В нашей работе мы ставим перед собой задачу изучить какими средствами создается языковая картина мира в технотриллерах на примере материала романов “The One” и “The Minders” писателя Джона Маррса, а также предложить классификацию используемых средств.

В целом, говоря о типологии средств репрезентации языковой картины мира, многие исследователи полагают, что основными репрезентантами выступают номинативные средства языка, например лексемы, устойчивые номинации, фразеологизмы, а также функциональные и образные средства языка [3, с. 45].

В отношении технотриллера, как показал проведенный анализ, могут быть выделены аналогичные категории, а именно:

1. На лексическом уровне:

- а) техническая лексика, характерная для различных научных отраслей: медицина, информационные технологии, технические устройства, генетика и т. д.;
- б) окказионализмы, или авторские терминологические нововведения.

2. На стилистическом уровне:

- а) лексическая стилистика: метафоры, гиперболы, сравнения, ирония.
- б) синтаксическая стилистика: градация, противопоставление, повторы.

Стоит отметить, что отдельными авторами анализировались конкретные языковые средства, употребляемые в технотриллерах, например, И. В. Варфоломеева рассмотрела использование аббревиатур на материале произведений Дж. Гришема, М. Крайтона и др. [4, с. 128]. Полученные исследователем результаты показали, что число аббревиатур, употребляемых в жанре «технотриллер», значительно меньше по сравнению с их количеством в повседневной, политической лексике и лексике, используемой в реалистическом и любовном романе [4, с. 130]. Однако, сами знаки, подвергшиеся аббревиации, оказываются на внешнем уровне знака достаточно сложными: состоят из трех и более компонентов. Кроме того, в технотриллере наблюдается использование в качестве первого компонента как конвенциональных лексических единиц, не требующих расшифровки и являющихся общепринятыми, так и окказионализмов — введенных автором и не зафиксированных в словарях. В настоящем же исследовании аббревиатуры включены в состав технической лексики.

В результате проведенного нами анализа отобранных средств создания языковой картины мира в технотриллерах Джона Маррса, в романе “The One” [5] выявлено значительное использование технической лексики (114 случаев) и ограниченное количество окказионализмов (4 случая). Среди основных видов технической лексики выделяем следующие категории:

1. **Общеизвестная лексика, связанная с интернетом:** “LinkedIn profile”, “software”, “social media”, “dark web”: “He’d used software downloaded from the dark web”.

2. Лексика, относящаяся к вопросам **кибербезопасности:** “malware” «вредоносное программное обеспечение», “cyber-attack” «кибератака», “remotely access” «удаленный доступ»: “a tiny, undetectable piece of tailor-made malware”.

3. **Профессиональная технологическая лексика:** “cloud storage devices”, “virtual private network”, “IP number”: “A virtual private network made sure that Christopher’s IP number, his computer’s unique identifier, was buried at all times”.

4. **Узкоспециализированные термины:** “facial image recognition software” «система распознавания лиц»; “lens deflectors” «устройства для противодействия камерам»; “CCTV cameras”.

5. **Медицинская терминология:** “permanent/prolonged vegetative state” «стойкое вегетативное состояние», “coma”.

6. **Сельскохозяйственная лексика:** “dairy and sheep farm”, “milking equipment”, “affix”.

В романе “The Minders” [6] было обнаружено 195 примеров технической лексики и 8 окказионализмов. В частности, хотим выделить следующие примеры лексических единиц, относящихся к первым четырем категориям: **Гаджеты и устройства видеонаблюдения:** “mobile phones”, “smart glasses”, “APR cameras” «камеры автоматического распознавания номеров»; **Развлечения и досуг:** “automated DJ system” «автоматическая ди-джей-система»; “drone”: “drone that had delivered the meal-for-one”; **Визуализация данных и виртуальные образы:** “three-dimensional graphics” «трехмерная графика»; “three-dimensional holographic image”; **Технически усложненные транспортные средства:** “autonomous articulated lorry” «автономный грузовой транспорт», “solar-powered plane” «самолет на солнечных батареях»; **Технологии мониторинга:** “electronic saliva reader” «электронный распознаватель слюны», “fullbody scanner”.

Среди узкоспециализированных терминов также можно отметить “synaesthesia” «синестезия» — специфическое нейрологическое состояние, характеризующееся способностью иметь необученные сенсорные реакции на различные раздражители, например, видеть звуки, слышать цвета и т. д.

Категория **Медицинская терминология и Косметология:** “facial fillers”: “After a previous function Daniel had casually suggested she might benefit from facial fillers”.

Что касается окказионализмов, они играют ключевую роль в формировании понятийного аппарата и художественного мира произведения, отражая тему поиска идеального партнера через генетическое тестирование. В романе “The One” можно выделить следующие:

“**Match Your DNA**” — название компании и технологии: “Match Your DNA was based on biology, chemicals and science — none of which she could get her head around”.

“**UFlirt**” — приложение для знакомств для тех, кто еще не нашел свою генетическую пару.

“**Match**” — обозначение объекта поиска, синоним судьбы: “Fate could be a bastard, she decided, having placed her Match on the other side of the world in Australia”.

“**mis-Matches**” — ошибка в системе поиска: “My mis-Matches are so completely random, even I don’t know who’s been affected”.

В произведении “The Minders” роль окказионализмов заключается в выделении «носителей» — людей, хранящих в себе важную государственную информацию, а также структур, противоборствующих правительственным организациям. Стоит отметить, что четыре из них относятся к сюжету романа “The One”:

“**The Minders**” — собственно название вышеописанных «носителей».

“**The Collective**” / “**Hacking Collective**” — название хакерской группы, противостоящей правительству.

“**Echoes**” — голоса и образы, возникающие в сознании «носителей» из-за имплантированной ДНК “These voices are Echoes from the DNA implanted in you. Your brain personifies them by attaching images and voices to them even when no images and voices have been coded”.

“**Tourists**” — люди, наслаждающиеся свиданиями до регистрации в системе “Match Your DNA”.

“**The TBCs (aka To Be Continueds)**” — зарегистрированные в системе, но не нашедшие пару.

“**Turn-Downs**” — предпочитающие традиционный поиск любви.

“**Tough Luckers**” — нашедшие пару, но не имеющие возможности быть вместе.

Также рассмотрим вторую группу средств репрезентации языковой картины мира в технотриллерах, к которой относятся стилистические средства.

Так, среди лексических стилистических средств, используемых в романе “The One”, мы выделяем метафоры, гиперболы, сравнения и иронию.

Метафоры используются для передачи внутренних состояний персонажей и создания эмоционального напряжения. Например, “butterflies in stomach” усилена до “Christopher felt the butterflies in his stomach circle in a swarm”, описывая сильное волнение. “Arrow-to-the-heart attraction” описывает внезапное и сильное влечение. Метафора “immense weight... pressing down... and crushing her under his might” передает чувство вины персонажа. **Метафорическое сравнение** “He’s like a ghost” создает ощущение неуловимости персонажа. Метафора “to play God” поднимает этические вопросы, связанные с манипулированием судьбами людей.

Гиперболы используются для преувеличения и подчеркивания значимости событий. Примером может служить “many, many scientists — and I’m talking dozens”, преувеличивающее количество ученых, привлеченных к исследованию. **Сравнение** последствий действий с трагическими событиями “Like constant replays of the Twin Towers collapsing” также можно отнести к гиперболизации. Утверждение “There are millions of couples across the world” можно считать преувеличением количества пар, образовавшихся благодаря системе “Match Your DNA”.

Ирония проявляется как элемент нагнетания триллерной составляющей романа. Например: “Oh, Ells. Still so naive. Have you not learned anything from this?” В тосте “To the certainty of chance” сочетание иронии и оксюморона подчеркивает непредсказуемость судьбы.

В романе “The Minders” лексические стилистические средства выражены аналогичными видами, однако стоит отметить, что в данном романе в целом наблюдается меньшее количество стилистических средств для описания мира технотриллера.

Метафорические образы передают интенсивность переживаний и создают контрасты. Соматическая метафора “heart pounding in her throat” иллюстрирует сильное волнение. Описание фейерверка строится на метафорах: “The thunderous sound of Aldeburgh’s fireworks reached a crescendo, turning night into day”. Метафора “a disembodied voice” подчеркивает таинственность. “Clinically furnished house” создает контраст между безликостью и индивидуальностью. “She needed a moment to steel herself” передает внутреннюю борьбу.

Гипербола используется для усиления выразительности. Фраза “after viewing this one from a dozen different camera angles” указывает на параноидальный характер вмешательства. “It was beyond Flick’s worst nightmare; her anonymity was in tatters” демонстрирует потерю анонимности.

Ирония создает комический или критический эффект. В реплике “You could tell her yourself if you bought a bloody phone that didn’t need winding up to work” ирония заключается в упреке. Фраза “A city couldn’t afford to dwell on the past when money was a factor” содержит иронию, основанную на циничном взгляде.

Минимально как средства репрезентации языковой картины мира технотриллера представлены синтаксические стилистические средства, например в романе “The One” встречаем следующий многократный **повтор с градацией**: “I got many, many scientists — and I’m talking dozens — to go over my research to prove I wasn’t a crackpot”, которые создают эффект гиперболизации.

В “The Minders” **повторы** используются для создания эффекта настойчивости и монотонности. Звукотрагический повтор “the thump, thump, thump of electronic beats” передает ритм музыки. Повтор “The image he would be watching for the rest of the day was the same one he had watched each day of his employment, the same routine for every shift” подчеркивает монотонность работы. Повторение “You’re not real, you’re not real” передает внутреннее состояние.

Противопоставления (антитезы) служат для создания контраста. В предложении “She was smitten with him. He didn’t find her company unpleasant, but like everything else, it was neither offensive nor non-offensive” противопоставляются чувства героини и равнодушия героя.

Заключение. Исходя из рассмотренных языковых особенностей, формирующих картину мира в жанре технотриллера, на примере произведений Джона Маррса, были определены следующие средства репрезентации: техническая лексика, окказионализмы, а также стилистические приемы, такие как метафоры, гиперболы и ирония. Анализ романов “The One” и “The Minders” показывает, что техническая лексика и окказионализмы играют важную роль в создании атмосферы технологической продвинутой и специфического понятийного аппарата жанра. Стилистические средства используются для усиления эмоционального воздействия и передачи внутренних переживаний персонажей. Результаты исследования позволяют лучше понять, как язык отражает и формирует восприятие технологических инноваций и их влияния на общество в технотриллерах.

Список цитируемых источников

1. Мясников, В. А. Технотриллер — здесь и сейчас / В. А. Мясников // Знамя. — 2001. — № 10. — URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=1560> (дата обращения: 02.03.2025).
2. SFE: Technothriller // The Encyclopedia of Science Fiction. — URL: <https://sf-encyclopedia.com/entry/technothriller> (date of access: 02.03.2025).
3. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — М. : АСТ: «Восток-Запад», 2007. — 314 с.
4. Варфоломеева, И. В. Роль аббревиации в процессе образования новых единиц номинации по модели N + N / И. В. Варфоломеева // Вестник Астраханского государственного технического университета. Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность. — 2007. — № 5 (40). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-abbreviatsii-v-protse-ss-obra-zovaniya-no-vuh-edinits-nominatsii-po-modeli-n-n> (дата обращения: 02.03.2025).
5. Marrs, J. The One / J. Marrs. — New York : Hanover Square Press, 2018. — 418 p.
6. Marrs, J. The Minders / J. Marrs. — New York : Berkley, 2021. — 402 p.

УДК 81-2

Т. С. Пятакова¹, У. И. Пытель²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, ¹photopk08@gmail.com, ²uputel16@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ПРЕСТУПНИКА В АМЕРИКАНСКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДЕТЕКТИВЕ

Рассмотрены лингвостилистические особенности речевого портрета преступника в романе «Талантливый мистер Рипли» Патриции Хайсмит в контексте англоязычного детективного дискурса. Анализируются особенности языка и стиля персонажа, которые отражают его психологическое состояние, социальный статус и моральные дилеммы. Выделяются ключевые элементы, такие как использование диалогов, метафор и других стилистических средств, которые помогают создать образ манипулятора и социопата. Выявлены параллели между речевыми приемами Хайсмит и традициями классического детектива, что подчеркивает уникальность её стиля и глубину психологического портрета персонажа.

Ключевые слова: лингвостилистика; речевой портрет; детективный дискурс; преступник; языковые средства.

T. S. Piatakova¹, U. I. Pytel²

Institution of Education “Baranavichy State University”, Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹photopk08@gmail.com, ²uputel16@mail.ru

PECULIARITIES OF THE SPEECH PORTRAIT OF THE CRIMINAL IN AMERICAN NOIR DETECTIVE NOVELS

The linguistic and stylistic features of the speech portrait of the criminal in the novel “The Talented Mr. Ripley” by Patricia Highsmith, located in the context of the English-language detective discourse were considered. The features of the character's language and style were analyzed, which reflect his psychological state, social status and moral dilemmas. Key elements were highlighted, such as the use of dialogues, metaphors, and other stylistic tools that help create the image of a manipulator and sociopath. Parallels were revealed between Highsmith's speech techniques and the traditions of the English-speaking detective, which emphasizes the uniqueness of her style and the depth of the psychological portrait of the character.

Key words: linguistic stylistics; speech portrait; detective discourse; criminal; linguistic means.

Введение. Современное общество все чаще обращает внимание на различные аспекты криминала, его причины и последствия. Одним из важных аспектов изучения преступности являются лингвостилистические особенности речи преступника, которые могут раскрывать его личность, мотивы и психологический портрет.

Термин «детективный дискурс» сейчас используется в современных лингвистических исследованиях наряду с привычным термином «детективный жанр», и предполагается, что эти два понятия должны быть разграничены. Детективный дискурс можно определить как процесс создания и развития детективного жанра, объединяющий тексты, главным объектом которых является раскрытие преступления или какой-либо тайны. Детективный дискурс включает в себя особые механизмы воздействия на читателя. В то время как жанр — это устойчивая художественная форма, обладающая определенными тематическими, композиционными и стилистическими характеристиками [1, с. 132].

Патриция Хайсмит — одна из немногих женщин-авторов в этом жанре. В ее нуар-романе «Талантливый мистер Рипли» она блестяще владеет приемом «ненадежного повествования», заставляя читателя сомневаться в истинных мотивах главного героя. Нуар — субжанр американской массовой литературы 1920-х — 1960-х годов, разновидность «крутого» криминального романа. Однако в отличие от «крутого романа», где главным героем выступал персонаж, расследующий преступление, героем романа-нуар является, как правило, жертва, подозреваемый или преступник, то есть лицо, непосредственно вовлечённое в преступление, а не распутывающее историю со стороны. Среди существенных признаков жанра нуар — жёсткий реализм изложения, цинизм, склонность персонажей к саморазрушению, обилие сленга, обязательная сексуальная линия в сюжете [2, с. 28].

Важную роль в лингвостилистическом анализе играют синтаксические особенности текста. Синтаксические конструкции, структура предложений и их подчиненность влияют на восприятие текста и его эмоциональную окраску [3, с. 65]. Исследование этих особенностей помогает выявить лингвистические стратегии, использованные автором для достижения своих целей [4, с. 21].

Речь автора и персонажей являются основными стилистическими компонентами художественного текста. Индивидуальные, разговорные и диалектные особенности речи персонажей воспроизводятся авторами исходя из творческого замысла для создания определенного речевого портрета героев произведения. Исследования речевого портрета начались еще в 60-х годах прошлого века с изучения фонетического портрета рядом ученых: М. В. Пановым, Т. М. Николаевой, Н. Н. Розановой, М. В. Китайгородской и др. [5, с. 96].

По мнению О. Г. Алюниной, речевой портрет — это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности. Под целостным речевым портретом языковой личности понимается иерархически организованная структура, которая включает следующие компоненты: социопсихолингвистический портрет — социальные, психологические, биологические особенности; личные интересы и увлечения; особенности речевого портрета на уровне его лексикона: описание и анализ всех системно—языковых уровней; особенности речевой культуры — особенности коммуникативного поведения, учет фактора адресата, своеобразии лексики [6, с. 106].

Основная часть. Патриция Хайсмит — одна из самых влиятельных и новаторских американских писательниц XX века. Она работала преимущественно в жанре психологического триллера и детектива. Её герои — сложные, неоднозначные личности, зачастую симпатизирующие читателю, несмотря на свои преступления.

Роман «Талантливый мистер Рипли» представляет собой уникальное произведение, где лингвостилистические аспекты речевого портрета преступника играют неоспоримую роль в создании яркого образа главного героя. Автор Патриция Хайсмит великолепно воплощает лингвистические приемы, чтобы раскрыть характер и мотивацию Тома Рипли, гениального манипулятора и криминалиста.

За счет виртуозного использования языковых средств Хайсмит строит тонкую игру слов, характерную для сознания мистера Рипли. Сочетание простоты и изысканности в его общении удачно передается через возникающие в тексте диалоги и монологи. При этом лингвостилистические аспекты речевого портрета преступника в «Талантливом мистере Рипли» включают в себя не только синтаксические и лексические особенности, но и использование риторических фигур, таких как:

- **ирония:** *“He felt so good, so blissfully and quietly pleased with himself for having killed, that he was almost in love with himself”;*
- **парадокс:** *“The only way to survive was to kill”;*
- **аллегория:** *“He was like an actor now, going from one role to another”;*
- **метафора:** *“His past was a stone that stuck to the bottom of his shoe wherever he went, and the longer he carried it, the heavier it became”;*
- **гипербола:** *“He felt he could leap across the Mediterranean if he took a running start”* и др.

Благодаря этим особенностям, речевой портрет преступника становится более глубоким и многослойным.

Речевой портрет Тома Рипли в романе «Талантливый мистер Рипли» Патриции Хайсмит позволяет отнести его к категории корыстных и хладнокровных преступников-психопатов. Этому способствуют следующие лингвостилистические особенности его речи:

1. Циничные и безэмоциональные высказывания о жертвах: *“The thought of Mr Greenleaf’s screams annoyed him”* — демонстрируя отсутствие эмпатии.

2. Частое использование манипулятивных речевых приемов, лжи и притворства: *“He felt no remorse, no qualms, only a profound relief”* — показывает лицемерие.

3. Контраст между его внешними вежливыми манерами речи и внутренними аморальными мыслями: *“He would miss poor Dickie, certainly. But not, he thought, for long.”*

4. Натуралистические описания убийств в его внутренних монологах: *“Blood spattered across the room... kicked him twice in the tent of his pajamas.”*

5. Отсутствие жаргонизмов, арго — речь соответствует его притворно respectable образу.

Таким образом, речевые характеристики Рипли — циничный тон, бессердечность, изощренный интеллект, способность к манипуляциям и обману — типичны для корыстного преступника-п

В целом, речь Тома Рипли — это не только отражение его личности и характера, но и мастерски созданное оружие для достижения своих целей. Он мастер использовать язык для достижения своих целей и манипулирования окружающими.

Еще одна характеристика речи Тома — это его мастерство в использовании метафор и сравнений. Он прекрасно осознает, каким образом можно использовать язык для создания определенной атмосферы или впечатления. Вот несколько примеров красочных метафор и образной речи Тома Рипли из романа:

1. *“Dickie was like a proud bird — free, carefree, soaring above all this mess.”* Сравнение Дикки с гордой свободной птицей помогает нарисовать образ его беспечного богатого существования.

2. *“Fear stung him like a wasp before it flew away.”* Сравнение страха с жалящей осой передает резкое и болезненное ощущение этой эмоции.

3. *“Sympathy was for him like a bargaining chip for a beggar — a useless luxury.”* Метафора сравнивает сочувствие с разменными деньгами, которые бесполезны для нищего, показывая бессмысленность этого чувства для Тома.

Встречаясь с различными людьми, Рипли способен приводить убедительные доводы и строить следующие логические выводы, которые оказывают на них воздействие, заставляя подчиняться его воле. Например:

1. **Логическая цепочка рассуждений:** *“If he couldn’t persuade Marge to postpone the trip, he would have to stop her by any means necessary. Otherwise all is lost.”* Рипли выстраивает цепочку выводов, рассматривая разные варианты развития ситуации.

2. **Отрицание:** *“It couldn’t have happened. Of course not, he would never do anything like that.”* Отрицая свои преступные действия, он пытается убедить себя в собственной невиновности.

3. **Силлогизм** (дедуктивное умозаключение): *“Dickie doesn’t mind my presence. I am his best friend. Therefore, he wants me to stay.”*

4. **Соккрытие истины и манипуляция фактами:** *“I just wanted to move abroad for a few years, you know? To be an artist.”* Рипли скрывает настоящие мотивы, выстраивая правдоподобную, но лживую историю.

5. **Обоснование и оправдание своих действий:** *“I wasn’t going to hurt him. Anyone would do that in my place!”*

С одной стороны, автор использует стилистические особенности, чтобы характеризовать Рипли как обаятельного, но темного и жестокого человека. Постоянное повторение элегантных, изысканных фраз и описание его безупречного вкуса в одежде, мебели и искусстве создают впечатление благородства и роскоши. Например:

1. *“He has a great sense of style — what the French call le grand chic.”* В этой фразе использованы иностранные слова, придающие речи Рипли особый лоск и шарм.

2. *“Ripley felt a little dizzy from coming into contact with the world of sophisticated luxury and ancient mansions.”* Метафоры и эпитеты в этом описании создают образ изысканного мира, к которому тяготеет Рипли.

3. *“He was lounging in an antique armchair, sipping a rare cognac and enjoying the smell of old leather and noble wood.”* Детализированные чувственные описания погружают читателя в атмосферу дорогой элитности. Этот стиль соответствует его стремлению к материальному успеху, которого он добивается через манипуляцию и преступные действия.

С другой стороны, риторические приемы помогают показать манипулятивный и притворный характер Рипли. Автор активно использует перифразы, эпитеты, иронию, метафоры, сравнения и гиперболы, чтобы создать напряжение и вызвать недоверие к главному герою:

1. **Перифраза:** *“He turned away, pursing his lips into a thin line”* — вместо прямого описания эмоций, используется перифраза жеста.

2. **Гипербола:** *“For a second he thought his heart was about to jump out of his chest”* — явное преувеличение используется для создания напряженной атмосферы.

3. **Эпитеты:** *“The capricious sun broke through the shaky clouds”* — яркие эпитеты создают зловещую атмосферу перед преступлением. *“His furtive, sidelong glances”* — эпитеты *“furtive”*, *“sidelong”* подчеркивают скрытный, подозрительный характер взглядов Рипли.

4. **Ирония:** “*He remained himself — a kind, refined young man*” — ироничное противопоставление внешнего облика и жестокой натуры. “*Tom felt like laughing. ‘Well, I’m certainly no millionaire,’ he said, amused by the thought.*” В этом случае Том иронизирует над предположением, что он может быть миллионером, в то время как на самом деле он лжет и пытается присвоить личность Дикки Гринлифа. “*Tom smiled faintly. ‘You’re very kind,’ he said.*” Когда Мардж высказывает комплименты Тому, он отвечает ироничной улыбкой и показной благодарностью, скрывая свое презрение к ней.

5. **Сравнение** “*He felt trapped like an animal in a snare*” — метафорическое сравнение передает ощущение безысходности и опасности для Рипли. “*He felt a warm glow of triumph, as if he had just won a game.*” В этой метафоре Рипли сравнивает убийство Дикки Гринлифа с победой в игре, что указывает на его извращенное восприятие ситуации. Такие средства выразительности позволяют создать атмосферу напряжения и неопределенности, что усиливает эффект от чтения и вовлекает читателя в сюжет.

Заключение. В результате изучения лингвостилистических особенностей речевого портрета преступника в романе «Талантливый мистер Рипли» Патриции Хайсмит, можно сделать вывод, что особое внимание автора уделено использованию стилистических приемов, таких как ирония, эпитеты, сравнения и метафоры. Они придают яркость и выразительность речи Рипли, позволяя читателю увидеть его внутренний мир и эмоциональную окраску. Через яркие языковые образы автор передает дуализм Рипли, его способность манипулировать окружающими и стремление к самосохранению. Через использование различных лингвостилистических особенностей, Патриция Хайсмит строит речевой портрет преступника Тома Рипли, который оставляет сильное впечатление и вызывает диаметрально противоположные ощущения у читателя.

Таким образом, лингвостилистический анализ помогает понять, как авторы используют яркий, зачастую жесткий язык и острые стилистические приемы для создания напряженной атмосферы и раскрытия характеров героев. Анализ речевого портрета преступника, проводимый с применением методов лингвистической стилистики, позволяет раскрыть личностные особенности, глубже понять мотивацию преступления и разработать эффективные стратегии борьбы с преступностью.

Список цитируемых источников

1. Жолос, Л. М. Особенности интерпретации детективного дискурса в современном английском языке / Л. М. Жолос, Л. Р. Сардалова // Гуманитарные и социальные науки. — 2020. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-interpretatsii-detektivnogo-diskursa-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 07.05.2024).
2. Кириленко, Н. Н. Классический детектив и полицейский роман: к проблеме разграничения жанров / Н. Н. Кириленко, О. В. Федунина // Новый филол. вестн. — 2010. — № 3(14). — С. 17—32.
3. Алюнина, О. Г. Понятие речевого портрета в современных лингвистических исследованиях / О. Г. Алюнина // Лингвистика и лингводидактика на рубеже веков: теоретические и прикладные аспекты : материалы региональной науч.-метод. интернет-конф., посвященной 10-летию факультета романо-германских языков Ставропольского государственного университета. — Ставрополь : изд-во СГУ, 2010. — С. 106—109.
4. Амочкин, В. В. Лингвистические средства социокультурной характеристики персонажа зарубежного кинопроизведения: на материале англо- и франкоязычных кинофильмов : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Амочкин Василий Владимирович. — Казань, 2015. — 175 с.
5. Ватолина, Т. Г. Когнитивная модель детективного дискурса: на материале англоязычных детективных произведений XIX—XX вв. : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ватолина Татьяна Геннадьевна. — Иркутск, 2011. — 209 с.
6. Карасик, В. И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В. И. Карасик, О. А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы : сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. — Волгоград : Парадигма, 2005. — С. 5—25.

УДК 378.4.017:811.1

А. А. Санько

Учреждение образования «Белорусский государственный технологический университет»,
Минск, Республика Беларусь, anysankkk@mail.ru

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются требования, предъявляемые к молодым специалистам в области управления в условиях современного рынка труда. Особое внимание уделяется необходимым профессионально-личностным качествам и компетенциям будущих менеджеров. В статье также подчеркивается важность изучения иностранного языка как ключевого фактора, воздействующего на процесс профессионально-личностного развития будущего специалиста сферы управления.

Ключевые слова: личностно-регулятивный критерий; иностранный язык; менеджер; мотивационно-ценностный критерий; профессионально-личностное развитие; профессиональные качества; управление.

CRITERIA FOR THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGERS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

This article examines the requirements for young management professionals in the modern labor market. Special attention is paid to the necessary professional and personal qualities and competencies of future managers. The article also highlights the importance of learning a foreign language as a key factor influencing the process of professional and personal development of a future specialist in the management area.

Key words: personal-regulatory criterion; foreign language; manager; motivational-value criterion; professional and personal development; professional qualities; management.

Введение. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к молодым специалистам, особенно в области управления. В условиях глобализации и стремительных изменений в экономической и социальной сферах возрастает необходимость профессионально-личностного развития будущих менеджеров.

Изучение иностранного языка становится важным аспектом этого процесса. В условиях международной конкуренции и расширения границ бизнеса, знание иностранных языков открывает новые возможности для карьерного роста и взаимодействия с зарубежными партнерами. Менеджеры, владеющие иностранными языками, могут более эффективно общаться, вести переговоры и представлять интересы своей компании на международной арене.

Основная часть. В современных условиях менеджер является основополагающим ресурсом организации. В процессе подготовки специалиста данного профиля важно развивать профессиональные и личностные качества, способствующие развитию умения решать такие важные задачи, как создание постоянно развивающегося потенциала подчиненных, разделение ответственности за выполнение функций, организация и планирование производства и т. д.

Термин «менеджер» можно определить как организатор конкретных видов работ в рамках отдельных подразделений или целевых групп; руководитель организации (предприятия) в целом или его подразделения; руководитель по отношению к подчиненным; администратор любого уровня управления. В этом контексте знание иностранного языка становится не просто дополнительным навыком, а необходимым условием для успешной работы в международной среде и эффективного управления многонациональными командами.

Стоит отметить важные профессионально-личностные качества, необходимые для успешного управления: умение организовывать и планировать производство и реализацию продукции, наличие специальных знаний руководителя, высокая компетентность, широкий кругозор, рациональность и системность в работе, навыки делегирования, адаптивность, критическое и креативное мышление, готовность идти на риск и увлекать за собой подчиненных, потребность в постоянном развитии являются основополагающими навыками будущего менеджера. Будущий менеджер должен уметь и быть готовым работать в меняющихся условиях, не теряя при этом эффективности и производительности труда. Ему необходимо уметь: адаптироваться к быстрым изменениям рынка и личностных ситуаций; воспринимать и применять новые формы работы, для этого необходимо развитое аналитическое и гибкое мышление. Кроме того, чтобы принятое решение было эффективным, будущему менеджеру также требуются высокий профессионализм и знания в области управления предприятием.

Следует отметить, что будущий менеджер должен быть грамотным в области информационных технологий, то есть понимать, как использовать эти технологии для упорядочения все более возрастающего информационного потока. Таким образом будущему менеджеру необходимо развивать такое качество как цифровая грамотность [1].

Важно подчеркнуть, что одним из самых необходимых требований, предъявляемых к менеджеру, является коммуникабельность, умение контактировать с покупателями, поставщиками, исполнителями, руководителями, а также умение работать в команде. Важность изучения иностранного языка в этом контексте не может быть недооценена. В условиях глобализации и интеграции рынков, знание иностранных языков становится важным инструментом для успешного управления. Оно позволяет будущему менеджеру не только понимать и анализировать международные тенденции, но и эффективно общаться с партнерами из других стран, участвовать в международных проектах, а также адаптироваться к многоязычной рабочей среде. Менеджер XXI века должен сочетать в себе коммуникативные навыки и умение межличностного

общения со знанием и восприятием культурного многообразия. Кроме того, менеджер должен уметь справиться с нарастающим напряжением и конфликтами, когда это необходимо или неизбежно [2].

Профессионально-личностное развитие будущего менеджера — это динамичный процесс, в ходе которого студент формирует и совершенствует профессиональные компетенции, а также развивает личностные качества, необходимые для успешной самореализации в профессиональной сфере. Этот процесс представляет собой целостно-личностное образование, отражающее сформированную систему знаний, а также ценностное отношение к профессии, готовность личности реализоваться в профессиональной деятельности в соответствии с профессиональными требованиями.

Компетенции в области иностранных языков способствуют лучшему пониманию культурных различий. Знание иностранного языка предоставит будущему конкурентное преимущество на современном рынке труда, а также позволит более эффективно выполнять задачи, связанные с управлением и организацией, что положительно скажется на его профессиональном развитии и карьерных перспективах.

Исходя из вышесказанного, в структуре *профессионально-личностного развития будущих менеджеров* мы выделяем следующие критерии: мотивационно-ценностный, личностно-регулятивный и рефлексивно-деятельностный [3].

Мотивационно-ценностный критерий рассматривается как готовность и способность личности развивать свой потенциал; осознавать мотивы собственной деятельности и поведения; понимать и принимать ценности профессии; иметь потребность и готовность к профессионально-личностному совершенствованию. Мотивационно-ценностный критерий включает следующие профессионально-личностные качества будущих менеджеров:

Потребность в саморазвитии — отношение будущего менеджера к себе как личности, при котором формируется готовность к преобразованию собственной жизнедеятельности в целом или частично с целью совершенствования личностных и профессиональных качеств.

Инициативность — готовность проявлять активность и предлагать новые идеи.

Изучение иностранного языка в данном контексте способствует формированию потребности в саморазвитии, поскольку требует от менеджера постоянного обучения и совершенствования. Это становится двигателем к новому опыту, новаторству и креативности. Будущий менеджер, уверенно владеющий иностранным языком, выделяется среди своих коллег, проявляя инициативность в международных проектах и умение конструктивно вести переговоры. Он может выступать в роли посредника, способствующего обмену идей и практик между различными культурами.

Таким образом, изучение иностранного языка не только обогащает личный и профессиональный опыт будущего менеджера, но и формирует в нем важные профессионально-личностные качества, способствующие достижению высоких результатов в карьере и созданию эффективной рабочей среды, основанной на открытости, коммуникации и взаимопонимании.

Личностно-регулятивный критерий включает стремление развивать свои личностно-нравственные качества, способности; навыки саморегуляции; осуществлять самоконтроль внутреннего состояния, самокоррекцию в целях профилактики личностно-профессиональных деформаций, что позволяет менеджеру поддерживать психологическую устойчивость, а также формировать здоровую рабочую атмосферу. Это, в свою очередь, способствует повышению общей эффективности команды и организации, так как менеджеры, обладающие высокими личностно-регулятивными навыками, способны более адекватно реагировать на стрессовые ситуации и поддерживать моральный дух своих подчиненных.

Эмоциональный интеллект — это способность будущего менеджера распознавать эмоции, намерения как свои собственные, так и своих подчиненных. Это качество способствует эффективному управлению сотрудниками, поскольку менеджеры обладающие развитым эмоциональным интеллектом умеют взаимодействовать с людьми, принимать решения и правильно реагировать на негативные ситуации.

Навыки самоорганизации — это способность менеджера находить внутренние источники мотивации для достижения целей, а также регулировать свои импульсы, эмоции и желания в различных ситуациях. В условиях динамично меняющегося рынка, умение самоорганизовываться становится особенно важным для успешного выполнения задач и достижения стратегических целей организации.

Гибкость — это способность будущего менеджера адаптироваться к изменениям и новым условиям, что позволяет успешно справляться с разными жизненными обстоятельствами.

Развитию данного критерия также способствует изучение иностранного языка, поскольку основополагающей способностью будущего менеджера является адаптация к новому языковому контексту. Знание иностранных языков не только расширяет горизонты профессиональной деятельности, но и способствует культурной осведомленности, что является важным аспектом в международном бизнесе. Уверенность в использовании иностранного языка позволяет менеджеру эффективно взаимодействовать с партнерами и клиентами, что в свою очередь способствует укреплению деловых отношений.

Рефлексивно-деятельностный критерий профессионально-личностного развития будущих менеджеров отражает практический, действенный, регулятивный характер профессиональных ориентаций личности. Рефлексия позволяет менеджерам анализировать свои действия и принимать обоснованные решения, что способствует постоянному профессиональному росту. Этот критерий подчеркивает важность самосознания и критического мышления в процессе управления, что является необходимым для успешного выполнения управленческих функций.

Умение работать в команде — это способность индивидуумов эффективно взаимодействовать и координировать свои действия в рамках группы для достижения общих целей. Этот процесс включает в себя развитие межличностных навыков, таких как коммуникация, активное слушание, умение принимать и учитывать различные мнения, а также способность к распределению ролей и ответственности в соответствии с компетенциями участников. Умение работать в команде является ключевым элементом организационной эффективности и способствует повышению продуктивности, инновационности и морального духа коллектива.

Навыки ведения переговоров (в том числе на иностранном языке) — это совокупность стратегий и тактик, применяемых субъектами для достижения взаимовыгодных соглашений в условиях конфликта интересов или конкуренции. Эти навыки включают в себя умение анализировать ситуацию, устанавливать доверительные отношения, формулировать и обосновывать свои позиции, а также находить компромиссы. В процессе ведения переговоров важна способность к эмпатии, активному слушанию и адаптации к меняющимся обстоятельствам, что в конечном итоге способствует достижению устойчивых и взаимовыгодных результатов.

Навыки разрешения проблемных ситуаций (конфликтов) — это умение руководителя идентифицировать и анализировать источники конфликта, применять стратегии устранения напряжения, проводить конструктивные обсуждения для достижения соглашения. Эффективное разрешение конфликтов требует от будущих менеджеров развития эмоционального интеллекта, умения действовать в условиях стресса и готовности к сотрудничеству с целью поиска решений, учитывающих интересы всех сторон.

Наличие у современного специалиста всех перечисленных выше качеств, знаний и умений создает образ идеального будущего менеджера.

Заключение. Таким образом, профессионально-личностное развитие становится важнейшим аспектом подготовки специалистов, способных эффективно реагировать на вызовы времени, организовывать и планировать работу, а также создавать условия для постоянного роста и развития подчиненных. В условиях глобальных изменений будущий менеджер должен не только быть мастером управления, но и специалистом, способным учитывать культурные и политические контексты взаимодействия на иностранном языке, гибко реагировать на изменения и справляться с возникающими конфликтами.

Важность таких навыков невозможно переоценить, так как они способствуют формированию адаптивных и инновационных подходов к решению задач, что, в свою очередь, повышает конкурентоспособность как отдельных специалистов, так и организаций в целом. Профессионально-личностное развитие включает в себя не только приобретение новых знаний и умений, но и формирование критического мышления, эмоционального интеллекта и способности к самоанализу. Эти качества позволяют менеджерам не только эффективно управлять командами, но и вдохновлять их на достижение высоких результатов, создавая атмосферу доверия и сотрудничества. Таким образом, подготовка специалистов нового поколения требует комплексного подхода, который сочетает в себе как теоретические знания, так и практические навыки, что является залогом успешной карьеры в условиях быстро меняющегося мира.

Список цитируемых источников

1. Ван Шаик, Дж. Как подготовить менеджера XXI века / Дж. Ван Шаик. — URL: http://vasilieva.narod.ru/4_1_98.htm (дата обращения: 20.02.2025).
2. Баканова, И. Г. Профессионально-личностное развитие студентов — будущих экономистов / И. Г. Баканова // Вестник СамГУ. — 2014. — № 9. — С. 217—222.
3. Лушников, И. Д. Профессиональная адаптация выпускников пединститута / И. Д. Лушников. — М.: Прометей, 1991. — 205 с.

A. Yu. Keda

*Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus, keda-anya@mail.ru***RAISING UNIVERSITY STUDENTS' CRITICAL INTERCULTURAL AWARENESS**

The article examines the growing importance of intercultural awareness in today's globalized society. Intercultural awareness is defined as the ability to understand and appreciate cultural differences, which is necessary for effective communication and the prevention of misunderstandings. The study examines the concept of critical intercultural awareness, which includes a deeper cognitive process of evaluating and understanding cultural practices and stereotypes. It discusses the importance of integrating intercultural education into university curricula using practical assignments and teaching methods consistent with Bloom's taxonomy. These tasks include defining key concepts, describing cultural characteristics, analyzing cultural stereotypes, and applying knowledge to real-world situations. The article argues that developing critical intercultural awareness is important for fostering empathy, adaptability, and respect in a diverse world, ultimately contributing to more inclusive and equitable interactions. The study concludes with recommendations for teachers to prioritize intercultural education in university programs, emphasizing its long-term benefits for students' personal and professional development.

Key words: intercultural awareness; critical intercultural awareness; cultural competence.

А. Ю. Кеда

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь, keda-anya@mail.ru***ПОВЫШЕНИЕ КРИТИЧЕСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

В статье рассматривается растущее значение межкультурной осведомленности в современном глобализированном обществе. Дается определение межкультурной осведомленности как способности понимать и ценить культурные различия, что необходимо для эффективного общения и предотвращения недоразумений. В исследовании рассматривается концепция критической межкультурной осведомленности, которая включает в себя более глубокий когнитивный процесс оценки и осмысления культурных практик и стереотипов. В нем обсуждается важность интеграции межкультурного образования в университетские учебные планы с использованием практических заданий и методов преподавания, соответствующих таксономии Блума. Эти задания включают определение ключевых понятий, описание культурных особенностей, анализ культурных стереотипов и применение знаний в реальных ситуациях. В статье утверждается, что развитие критической межкультурной осведомленности важно для воспитания эмпатии, адаптивности и уважения в разнообразном мире, что в конечном итоге способствует более инклюзивному и равноправному взаимодействию. Исследование завершается рекомендациями для преподавателей уделять приоритетное внимание межкультурному образованию в университетских программах, подчеркивая его долгосрочные преимущества для личностного и профессионального развития студентов.

Ключевые слова: межкультурная осведомленность; критическая межкультурная осведомленность; культурная компетентность.

Introduction. In the context of globalization and integration of world cultures, critical intercultural awareness is an important skill which university students need in professional and social activities. Universities, as hubs of knowledge and future leaders, play a pivotal role in equipping students with the skills needed to thrive in multicultural environments. By raising critical intercultural awareness, we aim to prepare students for the challenges and opportunities of a globalized world, promoting empathy, respect, and effective interaction across diverse cultural contexts.

Main part. Intercultural awareness is becoming increasingly important in modern society. It involves two qualities: one is the awareness of one's own culture; the other is the awareness of another culture. Dourish defined awareness as "an understanding of the activities of others, which provides a context for your own activity". In 2002 Schmidt criticized the term for its fuzziness by pointing out that the term is found both "ambiguous and unsatisfactory" and that the notion of awareness would be "hardly a concise concept by any standard". In his understanding, awareness should lead to an increase in the effectiveness of individual or group tasks. Gutwin also stress that awareness' first mission should be to boost collaboration and particularly aspects of coordination, communication and assistance [1]. Understanding and accepting cultural differences helps to avoid misunderstandings and conflicts, promotes more effective communication.

In the context of globalization and integration of world cultures, cultural awareness is an important skill that is necessary for professional and social activities. In the Collins Dictionary, cultural awareness is coined as "an understanding of the differences between people and people from other countries or other backgrounds, especially

differences in attitudes and values". These similarities and differences can be large or small, and they are very important when interacting with people from a different culture. This awareness contributes to effective communication by helping individuals to:

- understand, acknowledge, and appreciate the perspectives of others. Individuals gain a better understanding of diverse viewpoints, leading to more informed discussions and decisions;
- avoid stereotypes and misunderstandings that might arise from cultural differences. By avoiding assumptions based on stereotypes, communication becomes more accurate and meaningful;
- build rapport, agreement, appreciation, and trust with people from different cultures. Fosters a sense of connection and friendship, making interactions more pleasant and productive;
- resolve conflicts, reduce tension, and achieve common goals in multicultural settings.

In that way, the benefits of cultural awareness lie in empathy, recognizing one's own biases, which leads to a more fair treatment of others. Awareness of cultural differences helps defuse potential conflicts, increases people's ability to adapt their communication styles to different audiences, and promotes active listening, ensuring that all voices are heard and appreciated during discussions. This concept is crucial in today's increasingly diverse society, where individuals from various backgrounds interact in personal, educational, and professional settings. By fostering cultural awareness, people can create more inclusive environment that promote equity and respect for all.

Intercultural awareness is the cognitive perspective of intercultural communication. It emphasizes the changing of personal thinking about the environment through the understanding of the distinct characteristics of our own and other's cultures [2]. It provides students with an opportunity to develop an understanding of cultural dynamics by reducing the level of situational ambiguity and uncertainty in intercultural interactions. Intercultural awareness can be considered as "a process of attitudinally internalizing insights about those common understandings held by groups that dictate the predominant values, attitudes, beliefs, and outlooks of the individual".

This process can be integrated into three levels: awareness of superficial cultural traits; awareness of significant and subtle cultural traits; awareness of how another culture feels from the insider's perspective. The developmental levels show that intercultural awareness is a learning process by which people become aware of their own cognitive growth, learning, and change regarding a set of cultural situations and cultural principles. Critical evaluation and reflection on one's own culture and other cultures is part of critical intercultural awareness. Byram defines critical intercultural awareness as "an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices, and products in one's own and other cultures and countries" Also, Byram defines critical intercultural awareness is "a set of abilities, including 'critical understanding, analysis, evaluation, and interpretation of sociocultural realities' that facilitates effective communication between people from different cultural and linguistic backgrounds" The integration of this abilities significantly leading to more respectful, informed, and effective interactions across diverse cultural contexts. Critical intercultural awareness helps students become aware of their own and other cultures and respect cultural differences. Critical intercultural awareness entails:

- identifying and interpreting explicit or implicit sociocultural values depicted in learning materials in one's own and other cultures in a non-judgmental way;
- critically analysing the events or documents based on explicit perspectives and criteria based on the given context of culture and situation;
- interacting and mediating in intercultural exchanges [3].

Also, critical intercultural awareness needs some skills, which mean an ability to do an activity or job well. They include managing differences among cultures, communicating across cultures, and being cautious of cultural contexts. However, there are several skills required for intercultural competence, which connected with critical intercultural awareness:

- listening actively and empathetically;
- asking questions to clarify understanding;
- modifying communicative styles according to a particular culture;
- demonstrating appreciation of diversity;
- establishing close connections across ethnic lines;
- effectively solving conflicts within a multicultural environment [4].

In the current age of globalization, migration, and immigration, integration interculturality into language teaching is essential in order to prepare language learners to become competent intercultural speakers [5]. Students who are future teachers of a foreign language should be able to interact with complexities and multiple identities and avoid stereotypes that accompany the perception of someone through a single identity [5, p. 5].

Byram posits that the qualities of an intercultural speaker "are seldom acquired without help, are seldom learnt without teaching" [5, p. 2], there by underscoring the critical role of the language teacher to incorporate intercultural learning into the foreign language class. Byram clearly stated that teachers should encourage students to acquire the ability to communicate with any speaker of another language [5 p. 55]. He emphasized that "foreign

language teaching should not attempt to provide representations of other cultures, but should concentrate on equipping with the means of accessing and analysing any cultural practices and meaning they encounter, whatever their status in society”. Learning about foreign cultures and people from around the world is a key aim of intercultural education. Cushner suggested that it requires a certain stage of development. Being able to understand and interact with people from another culture requires not only the “ability to project oneself into the other’s mind” (empathy), but also “the ability to think, perceive, communicate, and behave in [...] new and different ways”. Hence, concerted efforts have to be made on the part of educators to create a stimulating context within which students will be able to develop their intercultural perspective.

A first step is helping students develop their empathy and intercultural sensitivity. The next is important to help students develop awareness of themselves first, even more important for teachers to address their own identity. The idea is to support students in becoming aware, understanding, accepting, and in celebrating their own individuality. Teachers and students need to accept the premise that differences are to be valued and respected, even if they do not agree with them. Foreign language course books are good sources and photos and texts of other places, cultures, photos of people of other racial backgrounds can become tinder for discussion. Through the integration of authentic materials, students can challenge and develop their own attitudes and assumptions towards a culture in an open and non-judgmental manner [6].

The common denominator is to guide and support students in recognizing, respecting, and valuing cultural differences and similarities. The overall aim for teaching university students-pre-service foreign language teachers is to help them develop insights into a cultures. This will help them understand their own culture better and at the same time develop critical intercultural awareness. In the process of raising critical intercultural awareness, attitudes are considered a key starting point. The most effective methods for raising critical intercultural awareness are: cross-critical analysis of situations of intercultural communication; comparison of facts in native and foreign cultures; discussion on cultural studies; socio-cultural commentary; essay; debate; test; role-playing; problematic task or situation; project.

In our study, we rely on Bloom’s taxonomy, namely on lower-level skills. Namely, remember, understanding, and applying. These skills form the foundation of cognitive development and are essential for building more advanced competencies. By focusing on these foundational skills, we aim to ensure that students have a solid grasp of the basic concepts and can effectively apply their knowledge in various contexts. Based on these levels of Bloom’s taxonomy, the following tasks can be proposed to raise critical intercultural awareness of students. Based on these levels of Bloom’s taxonomy, the following tasks can be proposed for university students to raise critical intercultural awareness:

1. Definition of key concepts. Define the following terms: intercultural communication, cultural shock, stereotypes, cultural competence. The purpose of this assignment is to test the basic knowledge of key concepts in the field of intercultural awareness and ensure that students have a clear understanding of the underlying terminology needed for more advanced discussions and applications in an intercultural context.

2. Description of cultural aspects. Describe the main cultural characteristics of two different countries (for example, Belarus and the USA) in the field of religion, language, traditions, and social norms. The purpose of this assignment is to test students’ understanding of the main cultural aspects and their ability to identify and articulated the significant differences and similarities between the cultures of Belarus and the USA. This exercise aims to enhance students’ cultural knowledge and sensitivity, which are essential for effective intercultural communication and interaction.

3. Situational task: Imagine you are on a business trip to [specific country]. During your stay, you experience a significant culture shock. This could manifest in various ways, such as difficulties in understanding local customs, communication barriers, or unexpected social norms. Describe the possible causes of culture shock (differences in language, nonverbal cues, variations in etiquette, unfamiliar religious customs or cultural traditions) and suggest ways to adapt.

This task is designed to evaluate how well students can apply their theoretical knowledge of intercultural concepts to practical scenarios. By describing the causes of culture shock and proposing adaptation strategies, students demonstrate their ability to think critically and solve problems in real-world situations. This exercise is crucial for developing the skills needed to navigate diverse cultural environments effectively, which is essential in today’s globalized world.

4. Identify common stereotypes. Your country: list and describe common stereotypes that people from other countries might have about your home country. For example, common stereotypes about Belarus might include perceptions about Belarusian hospitality, work ethic, or political climate. Choose another country (e.g., the USA) and list common stereotypes that people from your country might have about it. For example, stereotypes about Americans might include assumptions about their friendliness, individualism, or consumer culture. Analyze the

stereotypes, discuss where these stereotypes might originate from. Explain how these stereotypes can affect cross-cultural communication.

This task is designed to help students develop a deeper understanding of the role stereotypes play in intercultural interactions. By analyzing and discussing stereotypes, students can learn to recognize and challenge their own biases and assumptions. This critical awareness is essential for effective cross-cultural communication and for fostering more inclusive and respectful interactions in a globalized world. The task also encourages students to think critically about the sources of stereotypes and the potential consequences of perpetuating them, thereby promoting a more nuanced and empathetic approach to intercultural encounters.

Conclusion. In conclusion, raising university students' critical intercultural awareness is a vital step towards preparing them for the challenges and opportunities of a globalized world. By fostering empathy, critical thinking, and effective communication, we can create a more inclusive and culturally competent society. This study highlights the importance of integrating intercultural education into university programs and provides practical recommendations for achieving this goal. As we continue to navigate an increasingly diverse world, the development of critical intercultural awareness remains a fundamental and transformative educational objective.

References

1. *Gutwin, C.* Effects of awareness support on groupware usability / C. Gutwin, S. Greenberg. — Los Angeles : ACM Press, 1998.
2. *Triandis, H. C.* Cross-cultural perspectives on personality / H. C. Triandis // Handbook of personality psychology. — 1997. — P. 439—464.
3. *Byram, M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. — Clevedon, UK : Multilingual Matters, 1997. — 124 p.
4. *Samovar, L. A.* Intercultural communication / L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel. — Boston : Wadsworth Cengage Learning, 2009.
5. *Byram, M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited. Multilingual matters / M. Byram. — 2020. — URL: <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244> (date of access: 04.03.2025).
6. *Moeller, A. J.* A pragmatist perspective on building intercultural communicative competency: From theory to classroom practice // A. J. Moeller, S. R. Faltin Osborn. — 2014. — URL: <https://doi.org/10.1111/flan.12115> (date of access: 04.03.2025).