

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ**

Гомель
2025

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ

Сборник научных статей

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2025

ISBN 978-985-32-0087-4

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2025

УДК 378.147:004.9:811'243

Профессиональная коммуникация на иностранном языке и цифровые инструменты обучения [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : В. В. Степанова (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. данные (3,14 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2025. – Системные требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: <http://conference.gsu.by>. – Заглавие с экрана.

В сборнике представлены статьи, посвященные исследованию профессиональной коммуникации на иностранном языке в лингвистическом и методическом аспектах, а также статьи, исследующие вопросы применения различных цифровых инструментов в процессе обучения иностранному языку. Авторы обращаются к изучению проблем современных отраслевых терминологий, дискурсивных и жанровых аспектов профессиональной коммуникации, особенностей использования современных образовательных технологий и цифровых ресурсов для формирования и развития коммуникативных компетенций на иностранном языке, а также ко многим другим вопросам современной лингвистики в рамках проблемного поля.

Сборник статей предназначен для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и переводчиков, интересующихся вопросами коммуникативного исследования языков и современными технологиями обучения иностранным языкам.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редколлегия:

В. В. Степанова (гл. ред.), Л. Ю. Щипицина (зам. гл. ред.),
Е. В. Сажина, М. С. Захарова

Рецензенты:

кандидат филологических наук Е. В. Костеневич,
кандидат филологических наук О. Н. Чалова

Рекомендован к изданию научно-техническим советом
учреждения образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

ГГУ имени Ф. Скорины
246028, Гомель, ул. Советская, 104
Тел. : 50-49-03, 50-38-28
<http://www.gsu.by>

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

<i>Боднарук Е. В.</i> Репрезентация семантики будущего времени в немецкоязычной внутренней речи.....	6
<i>Борис А. М.</i> Моделирование экстраординарных ситуаций для развития коммуникативных умений на английском языке у студентов направления подготовки «Гостиничное дело».....	9
<i>Власов А. С.</i> Подходы к пониманию дискурса инвалидности.....	12
<i>Дроздова Н. А., Ершова Н. Р.</i> Развитие рефлексивной компетенции на уроках иностранного языка.....	15
<i>Дубовик Е. А.</i> Хеджи и бустеры как регуляторы силы пропозиции в англоязычном научном дискурсе...	19
<i>Каробо О. Н., Тихоненко Н. Е.</i> Жанровые особенности педагогического дискурса высшей школы.....	22
<i>Крахина Н. А.</i> Оценка развития умений письменной речи на иностранном языке у студентов вуза (на материале жанров туристической тематики).....	26
<i>Кулаженко Ю. В.</i> Точки флуктуации и бифуркации в промо-вебинаре.....	32
<i>Ланицкий Н. И.</i> Тематическая классификация англицизмов в немецкоязычном дискурсе многопользовательских компьютерных игр.....	36
<i>Нефёдова В. Е.</i> Средства речевого воздействия в рекламных текстах на русском и английском языках...	41
<i>Ничипорчик О. И.</i> «Портрет слова» <i>порог</i> как лексикографический инструмент.....	45
<i>Симончук О. А.</i> Отношение к богатству и бедности в русских пословицах со значением предпочтения..	49
<i>Степанова В. В.</i> Семантические дериваты в терминологии стекольного производства.....	53
<i>Шэнь Цзячэн</i> Благопожелания в китайских новогодних картинах <i>няньхуа</i> как проявление культурно маркированной коммуникации.....	57

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>Батурина Е. Л.</i> Использование аутентичных профессионально ориентированных видеоматериалов в преподавании иностранного языка для специальных целей.....	62
<i>Дроздова Н. А., Ершова Н. Р.</i> Обучение будущих учителей иностранного языка разработке образовательного контента с помощью цифровых образовательных ресурсов.....	65
<i>Вишневецкая Л. В.</i> Иммерсивный подход к обучению студентов неязыковых специальностей второму иностранному языку.....	70

<i>Ларькина А. А.</i> Современные образовательные технологии для формирования и развития навыков академического письма и выступления на французском языке.....	76
<i>Лубенцова Т. В.</i> Использование интерактивных заданий при обучении немецкому языку в разноуровневой группе магистратуры.....	82
<i>Федотов И. А.</i> Возможности и перспективы использования чат-ботов в обучении иностранным языкам студентов вуза.....	85

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящий сборник вошли научные работы авторов, представленные на двух Международных круглых столах «Нейросети в обучении, научном исследовании и лингвистике» (22 марта 2024) и «Профессиональная коммуникация на иностранном языке: лингвистические и методические аспекты» (21 ноября 2024). Эти научные мероприятия были организованы кафедрой романо-германской филологии Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь) и кафедрой немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск, Российская Федерация) в рамках договора о сотрудничестве между двумя вузами.

Тематика круглых столов отражает научные интересы обеих кафедр и вызывает большой интерес у исследователей-лингвистов, педагогов и методистов. Участниками совместных научных мероприятий в 2024 году стали ученые из Гомеля, Архангельска, Москвы, Санкт-Петербурга, Петрозаводска, Казани, Еревана и Чаньчуня. На круглых столах были представлены результаты научных исследований по проблемам использования генеративных нейросетей в научных работах, практике преподавания иностранного языка и переводческой деятельности, по различным направлениям изучения профессиональной коммуникации на иностранном языке, включая проблемы современных отраслевых терминологий и новых жанров в сфере профессионального общения. Особое внимание специалистов было уделено вопросам реализации инновационных подходов в обучении иностранным языкам.

Сборник статей включает два раздела: 1. Профессиональная и межкультурная коммуникация на иностранном языке: лингвистические и методические аспекты и 2. Цифровые инструменты в обучении иностранному языку. Настоящее издание будет полезно широкому кругу читателей, интересующихся вопросами современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

В. В. Степанова,
гл. редактор

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

УДК [81'37=112.2](045)

Е. В. Боднарук

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМАНТИКИ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ
В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ**

В работе исследуются глагольные формы, участвующие в передаче мыслей о будущем персонажей художественных произведений. Анализу подвергаются такие виды внутренней речи как несобственно-прямая речь, внутренняя косвенная речь, внутренний монолог. Эмпирическим материалом послужила внутренняя речь трех романов современных немецких прозаиков. Количественные данные свидетельствуют о наличии как сходств, так и различий в репрезентации футуральной семантики в исследуемых видах внутренней речи.

***Ключевые слова:** внутренний монолог, внутренняя косвенная речь, несобственно-прямая речь, глагольные формы, футуральная семантика, немецкий язык.*

Изучение внутренней речи в лингвистическом аспекте происходит обычно путем анализа произведений художественного дискурса. Отличаясь от внешней речи своим аутокоммуникативным характером, внутренняя речь в художественном произведении – это, безусловно, лишь имитация внутренней речи как феномена психики, однако репрезентация ее встречается довольно часто и осуществляется по-разному. Особый интерес представляет в этом плане процесс вербализации мыслей о будущем, сопровождающийся использованием особенно богатого репертуара глагольных форм.

На вооружении авторов художественных произведений имеется несколько способов передачи мыслей персонажа. Так, Й. Фогт выделил следующие возможности представления внутренней речи в романе: а) *сообщение нарратора (повествователя, рассказчика) о внутреннем состоянии героя (Gedankenbericht)*; б) *внутренняя косвенная речь*; в) *несобственно-прямая речь*; г) *внутренний монолог* [1]. Разграничение данных видов речи обусловлено, главным образом, степенью сближения внутренней речи персонажа с речью нарратора. В соответствии с этим регулируется и употребление глагольных форм. Их использование может соответствовать либо нарративному режиму интерпретации, либо речевому (по терминологии Е. В. Падучевой [2]).

В данном исследовании анализу подвергаются глагольные формы, служащие передаче мыслей персонажа о будущем посредством несобственно-прямой речи, внутренней косвенной речи и внутреннего монолога. Основными методами исследования выступили количественный метод, метод контекстуального анализа, а также метод дистрибутивного анализа.

Охарактеризуем кратко анализируемые виды речи. *Несобственно-прямая речь* (далее – НПР) – это синтез речи нарратора и речи персонажа. Наблюдается воспроизведение речи персонажа посредством нарративных – преимущественно претеритальных – форм. Отмечается также транспозиция личных местоимений и их использование с точки зрения нарратора, а не персонажа. *Внутренний монолог* (далее – ВМ) в отличие от НПР предполагает сохранение автономности линии героя и линии нарратора. Формально это передается средствами прямой речи. К таковым относятся: употребление временных форм речевого плана (преобладание

форм на презентной основе) и использование местоимений с точки зрения персонажа, а не нарратора. *Внутренняя косвенная речь* (далее – ВКР) занимает особое место при передаче внутренней речи. Она зависит от вводящего глагола мысли, часто использует конъюнктив и содержит ряд других маркеров косвенности. Кроме того, ВКР обычно лишена «аромата и красок», свойственных другим видам внутренней речи – эмоционально окрашенных синтаксических структур, модальной и оценочной лексики и т. п. [3, с. 72–75].

Ниже (таблица 1) представлены результаты эмпирического анализа глагольных форм с футуральной семантикой во внутренней речи персонажей трех художественных произведений начала XXI в. современных немецких писателей (Кристофа Хайна “*Landnahme*”, Даниэля Кельмана “*Ruhm*” и Ингрид Нолль “*Ehrenwort*”). Общее количество глагольных форм, извлеченных методом сплошной выборки, составило 986 единиц.

Таблица 1 – Глагольные формы с футуральной семантикой во внутренней речи

Глагольная форма	НПР	ВКР	ВМ
кондиционалис I	202–29,7 %	75–39,06 %	7–6,14 %
претерит индикатива	337–49,56 %	35–18,23 %	–
претерит конъюнктива	82–12,06 %	40–20,83 %	13–11,40 %
плюсквамперфект индикатива	2–0,3 %	1–0,52 %	–
плюсквамперфект конъюнктива	50–7,35 %	5–2,6 %	–
инфинитив I	7–1,03 %	–	3–2,63 %
презенс индикатива	–	25–13,02 %	51–44,74 %
презенс конъюнктива	–	6–3,13 %	–
футур I индикатива	–	5–2,6 %	26–22,80 %
футур II индикатива	–	–	1–0,88 %
императив	–	–	12–10,53 %
причастие II	–	–	1–0,88 %
всего:	680–100 %	192–100 %	114–100 %

В исследованном материале мысли персонажа о будущем чаще всего были переданы посредством несобственно-прямой речи, значительно реже – через косвенную речь и внутренний монолог. Обращает на себя внимание факт расхождения в использовании глагольных форм для передачи мыслей персонажей в разных видах внутренней речи. Единственными формами, представленными во всех трех видах речи, оказались кондиционалис I и претерит конъюнктива. При этом кондиционалис I отличается особой функциональной эластичностью, что способствует его регулярному использованию как в индикативных, так и в конъюнктивных футуральных контекстах [4].

В НПР высокая частотность кондиционалиса I обусловлена тем, что данная форма служит в том числе средством демаркации, то есть вычленению НПР из речи нарратора: „*Er machte sich keine Illusionen, früher oder später würde der Fehler korrigiert werden und das Telefon verstummen...*“ [5, с. 18]. В свою очередь, высокая частотность претерита индикатива в НПР объясняется тем, что для передачи футуральной перспективы довольно часто использовались формы претерита модальных глаголов, характеризующихся, как известно, наличием проспективной семантики: „*Sollte sie Schluss machen mit dem Versteckspiel? (...). Vielleicht sollte sie auch ihre Haare nicht mehr flammend rot färben, denn Harald gefiel es absolut nicht*“ [6, с. 120]. Претерит и плюсквамперфект конъюнктива использовались в большей степени для подчеркивания потенциально-ирреального характера будущего. Остальные формы в НПР оказались единичными.

В ВКР наиболее значимыми, помимо форм кондиционалиса I, были также формы претерита конъюнктива: „*Ich hatte Angst, das Kind käme im Auto zur Welt und außer mir wäre keiner da, der Gitti helfen könnte, darum fuhr ich viel schneller als sonst*“ [7, с. 202]. Превалирование данных форм в ВКР вполне объяснимо: ведь кондиционалис I и претерит конъюнктива,

как известно, могут конкурировать при выражении футуральной перспективы и во внешней косвенной речи. Определенной частотностью в ВКР пользовались также формы претерита и презенса индикатива, остальные же формы встретились редко.

Темпоральная характеристика ВМ аналогична внешней прямой речи. Видимо, по этой причине в ВМ наибольшей частотностью при выражении футуральности характеризовались типичные для прямой речи формы презенса индикатива и футура I индикатива. Формы претерита конъюнктива (как и в случае с НПР) свидетельствовали чаще всего о сомнении персонажа в возможности чего-то в будущем. При этом интересно, что только в составе ВМ встретились формы императива, указывающие на особую эмоциональность внутренней речи и несущие в себе черты аутодиалога: „*Kehr um, befahl ich mir, und geh wieder hinein. Fahr hinauf ... Setz dich hinter den Schreibtisch. Rette, was zu retten ist. Unternimm etwas. Verteidige dich, lauf nicht davon. Du wirst nicht zusammenbrechen. Noch nicht*“ [5, с. 184–185].

В целом, следует отметить определенное сближение при передаче мыслей о будущем НПР и ВКР в плане более частого использования в них форм на претеритальной основе. При этом в НПР чаще встретились формы индикатива, в то время как в ВКР – конъюнктива. В свою очередь, в ВМ преобладали индикативные формы на презентной основе. Формы на презентной основе возможны и в ВКР, что в некоторой степени сближает ВМ и ВКР. Примечательно, что при выражении футуральности в НПР и ВМ зафиксировано независимое употребление неличных форм инфинитива, а в ВМ – также императива и причастия II. Появление императива и неличных форм в данных видах речи свидетельствует об их близости к прямой речи, в отличие от ВКР. Важно также подчеркнуть, что, выполняя сходные функции, ВМ, НПР и ВКР часто взаимно дополняют друг друга в художественном произведении, соседствуя и как бы «перетекая» друг в друга. Таким образом достигается разносторонняя и одновременно более глубокая характеристика внутреннего мира персонажа.

Список использованной литературы

1. Vogt, J. Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie / J. Vogt. – 10. Aufl. – Paderborn : Wilhelm Fink Verlag, 2008. – 274 S.
2. Падучева, Е. В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е. В. Падучева. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
3. Боднарук, Е. В. Способы передачи внутренней речи персонажей в художественном произведении / Е. В. Боднарук // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 5. – С. 71–76.
4. Боднарук, Е. В. Würde+инфинитив: между индикативом и конъюнктивом / Е. В. Боднарук // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3 (57). – Часть 2. – С. 47–50.
5. Kehlmann, D. Ruhm / D. Kehlmann. – Hamburg: Rowohlt, 2009. – 203 S.
6. Noll, I. Ehrenwort / I. Noll. – Zürich: Diogenes, 2010. – 336 S.
7. Hein, Ch. Landnahme / Ch. Hein. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005. – 383 S.

E. V. Bodnaruk

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

REPRESENTATION OF THE FUTURE TIME SEMANTICS IN GERMAN INNER SPEECH

The work examines the verbal forms involved in conveying thoughts about the future of characters in literary texts. Such types of inner speech as improper direct speech, inner indirect

speech, and inner monologue are analysed. The inner speech of three novels by contemporary German prose writers served as empirical material. Quantitative data indicate the presence of both similarities and differences in the representation of future time semantics in the studied types of inner speech.

Key words: *inner monologue, inner indirect speech, improper direct speech, verbal forms, future time semantics, the German language.*

УДК 377.031.4

А. М. Борис

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация.
Научный руководитель: Н. А. Дроздова, САФУ имени М. В. Ломоносова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКСТРАОРДИНАРНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО»

В настоящей статье рассматриваются особенности формирования и развития навыков профессиональной коммуникации на английском языке у студентов направления подготовки «Гостиничное дело» при помощи моделирования экстраординарных ситуаций общения. Предлагается алгоритм действий, позволяющий студентам научиться правильно вести себя при возникновении нестандартных ситуаций в общении с иностранными гостями. Делается вывод о важности практико-ориентированного подхода в подготовке специалистов гостиничного бизнеса.

Ключевые слова: *экстраординарная ситуация, коммуникативное умение, гостиничный сервис, алгоритм, профессиональный модуль, компетенция.*

Экстраординарные ситуации в деятельности сотрудников гостиницы случаются достаточно часто. Экстраординарная ситуация – это особые обстоятельства, непредвиденные по масштабу и развитию, правовое регулирование которых невозможно без применения специальных методов и средств [1, с. 54]. Такие ситуации являются серьезным фактором риска, который может внести негативные коррективы в осуществление служебной деятельности. Как показывает учебная и практическая деятельность, экстраординарные ситуации случаются неожиданно и требуют незамедлительного решения. Примеры экстраординарных ситуаций могут быть различны: от абсолютно безопасных, но неприятных (гость потерял ключ от номера), до потенциально и даже смертельно опасных (у гостя прорвало трубу с горячей водой). Экстраординарные ситуации стремительны в своем распространении и оказывают серьезное влияние на окружающие субъекты. В большинстве случаев данное влияние имеет крайне негативное, подавляющее воздействие на психику участников данного процесса, что, в свою очередь, через механизмы психического воздействия оказывает влияние на физическое состояние. Как итог, неподготовленный сотрудник может через резко испытываемый страх растеряться, впасть в состояние ступора, либо начать выполнять неправильные действия. Таким образом, работник сферы гостиничного бизнеса должен быть готов к любой непредвиденной ситуации. Заранее смоделированные экстраординарные ситуации во время обучения профессиональному английскому языку студентов направления подготовки «Гостиничное дело» помогут, с одной стороны, развить коммуникативные умения студентов, с другой – исключить негативные последствия, где цена ошибки будет измеряться здоровьем или жизнью, как самого сотрудника, так и окружающих его людей.

Коммуникативные умения играют решающую роль в предоставлении высокого качества гостиничного сервиса. Способность грамотно общаться, в том числе на иностранном языке, формулировать собственную точку зрения, разрешать проблемы в профессиональной

деятельности, владеть основами деловой корреспонденции является профессионально значимой для специалистов гостиничного дела. «Источником приобретения коммуникативной компетенции являются жизненный опыт, искусство, эрудиция, специальное обучение», которые для каждого имеют разную социальную значимость, но ведущая роль принадлежит обучению, то есть синтезу умений, навыков, эмпирических знаний и оценок, интуитивных находок [2, с. 40]. Л. Бахман, определяя коммуникативную компетенцию, назвал ее «коммуникативным языковым умением» и включил в ее состав семь компетенций:

- дискурсная;
- языковая;
- прагматическая;
- разговорная;
- речемыслительная;
- стратегическая;
- социолингвистическая [3, с. 89].

Так, он утверждает, что коммуникативная компетенция должна включать в себя умение излагать ранее услышанную речь и анализировать прочитанный текст.

Для сотрудников гостиничного сервиса необходимо овладение рядом профессиональных навыков, в том числе коммуникативных компетенций. Сотрудники должны проявлять эмпатию: они обязаны быть способными понять и поставить себя на место гостей, чтобы эффективно общаться и удовлетворять их потребности; специалисты должны активно слушать гостей, не прерывая их высказывания; необходимо корректно и понятно использовать речь, чтобы избежать недоразумений и упростить коммуникацию. Сотрудники должны говорить четко и использовать понятные выражения, чтобы гости могли полностью понять их сообщение.

Сфера гостиничного сервиса, как никакая другая, вовлечена во взаимодействие с представителями англоязычных стран или иностранцами, владеющими английским языком как родным. Знание английского языка позволяет гостиничным работникам легко и эффективно общаться с иностранными гостями. Оно помогает устранять языковой барьер и создавать доверительные отношения между гостями и персоналом. Знание английского языка также обеспечивает привлечение новых клиентов и открытие дверей для новых возможностей в гостиничном бизнесе. Ежедневно сталкиваясь с иностранными туристами, гостиничные служащие (администраторы, официанты, горничные, швейцары и даже повара) должны общаться с ними и не просто понимать, но и соответствующим образом реагировать на их замечания, отвечать на вопросы, принимая во внимание социокультурные особенности представителей других стран.

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Гостиничное дело» на базе Специального профессионального образования, изучают иностранный язык (английский) в течение 8 семестров. Обучение иностранному языку включает в себя изучение профессионального иностранного, а также профессиональных модулей на иностранном языке. Одним из таких модулей является МДК 03.02 Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной коммуникации для службы обслуживания и эксплуатации номерного фонда. В рамках модуля студенты должны уметь работать с жалобами и проблемами гостей, а также уметь решать или предлагать помощь в решении экстраординарной ситуации. Более того, по окончании обучения студентам необходимо сдать демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции № 56 (WSI)/E57 (WSE) «Администрирование отеля». В рамках экзамена одно из заданий включает в себя Модуль «Экстраординарная ситуация», где участник должен уметь правильно и корректно отреагировать на все неожиданные ситуации, которые могут произойти в отеле, обладать стрессоустойчивостью и проявлять самообладание, быть в состоянии действовать в экстраординарных ситуациях согласно стандартам, должностной инструкции и технике безопасности [4].

Как уже упоминалось выше, экстраординарные ситуации могут быть абсолютно безопасны для гостя. Однако существуют ситуации, которые могут нанести вред здоровью гостя. Все категории экстраординарных ситуаций требуют незамедлительного решения со стороны сотрудника гостиницы.

В рамках профессионального модуля студентам предлагается ряд ситуаций, на которые необходимо верно отреагировать. Во время проведения занятия предлагается решить следующие проблемы, которые озвучивают гости:

1. *It's disgusting, the sheet's stained.*
2. *It's awful. The curtain in the bathroom is torn.*
3. *The faucet is dripping, I can't turn it off.*
4. *The wastepaper basket is full.*
5. *Can you send someone, please? The bulb in my bedside lamp has burnt out.*
6. *Can you help me, please? I'd like to make some telephone calls, but there's no telephone directory in this room.*
7. *Can you send a chambermaid to room ...? The bed sheets haven't been changed.*

Для развития коммуникативных умений студентам предлагается отреагировать на запросы гостя корректно. Таким образом, можно представить определенный алгоритм действий:

1. Прежде всего необходимо представиться и пожелать доброго время суток (*Good morning / afternoon / evening. How can I help you?*).
2. Уточнить у гостя его имя и номер комнаты (*Could you tell me your name and room number please?*).
3. Необходимо принести свои извинения (*We do apologize for the situation*).
4. Узнать точную причину сложившейся ситуации, чтобы верно определить службу, которую необходимо вызвать для решения проблемы.
5. Следует еще раз извиниться и вызвать необходимую службу.
6. Спросить, можно ли еще чем-то помочь (*Can I help you with anything else?*).
7. Пожелать хорошего дня / вечера и вежливо закончить разговор (*Have a nice day/evening! I hope you enjoy staying at our hotel!*).

Однако если экстраординарная ситуация может угрожать здоровью или жизни гостя, то студентов обучают незамедлительно реагировать, вызвав бригаду скорой / пожарной помощи, а также полицию: *A guest has come to the reception to ask for a medicine but has fainted* (Гость подошел на стойку регистрации, чтобы попросить таблетку, но упал в обморок).

В таком случае администратор должен немедленно начать действовать, так как от его своевременных действий зависит здоровье гостя. Необходимо помочь гостю присесть, приподнять ноги и незамедлительно позвонить в скорую помощь. Администратор должен находиться рядом с гостем, пока не приехала скорая помощь.

Таким образом, для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Гостиничное дело», формирование профессиональной иноязычной компетенции является чрезвычайно важным. Наиболее эффективно профессиональные коммуникативные умения и навыки формируются и совершенствуются в рамках практико-ориентированного подхода к изучению иностранного языка, при котором студентам предлагается решать различные проблемные ситуации (кейсы), имитирующие реальное общение с иностранными гостями. Предложенные алгоритмы действия в экстренных ситуациях позволяют студентам научиться справляться с проблемами, которые могут возникнуть в реальной жизни при дальнейшем трудоустройстве в гостиницу.

Список использованной литературы

1. Романовский, В. Г. Экстраординарная ситуация: понятие, правовой режим, особенности регулирования / В. Г. Романовский // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2021. – Т. 9, № 1 (33). – 180 с.
2. Захарова, Т. Н. Формирование коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования в системе повышения квалификации / Т. Н. Захарова, Н. В. Елкина // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – С. 39–42
3. Bachman, L. Fundamental considerations in language testing / L. Bachman // Oxford : Oxford University Press, 1990. – 408 p.
4. ПКПС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pkps-perm.ru/files/files/wsr/dem_ekzamen/2021/ao/%20задание_КОД_1.1_АО.pdf. – Дата доступа: 01.01.2025.

A. M. Boris
Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

MODELING OF EXTRAORDINARY SITUATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH FOR STUDENTS OF THE “HOTEL MANAGEMENT”

This article examines the features of the formation and development of professional communication skills in English among students studying the field of study specialty “Hospitality” by modeling extraordinary communication situations. An algorithm of actions is proposed that allows students to learn how to behave correctly in case of unstandart situations when communicating with foreign guests. The conclusion is made about the importance of a practice-oriented approach in the training of specialists in the hotel business.

Key words: *extraordinary situation, communicative skill, hotel service, algorithm, professional module, competence.*

УДК 316.354-056.24(045)

A. С. Власов
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДИСКУРСА ИНВАЛИДНОСТИ

В статье анализируется дискурс инвалидности как совокупность языковых и социальных практик, влияющих на восприятие лиц с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются различные подходы к пониманию дискурса инвалидности, в частности, медицинская и социальная модели инвалидности, их влияние на общественные барьеры в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья и их взаимодействие. Подчеркивается значимость языка в формировании общественных установок, где выбор терминов может либо способствовать равноправию всех членов общества, либо усиливать существующие проблемы.

Ключевые слова: *дискурс, дискурс инвалидности, социологический, медицинский и лингвистический подходы к пониманию инвалидности.*

В современной лингвистике широко распространено понятие «дискурс». С момента появления известного определения Н. Д. Арутюновой дискурс понимается как текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, то есть текст, взятый в событийном аспекте [1, с. 136–137]. Принимая во внимание данное толкование дискурса, мы, вместе с тем, будем делать акцент на дискурсе как на «совокупности тематически соотнесенных текстов» (см., например: В.Е. Чернявская, Е.В. Боднарук [2, с. 144; 3. с. 289]), поскольку объектом нашего исследования является дискурс инвалидности.

Под дискурсом инвалидности обычно понимается совокупность языковых практик, социальных нарративов и представлений, которые формируют восприятие инвалидности в обществе. Данный дискурс отражает то, как социум понимает инвалидность, и как это понимание влияет на поведение и отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4, с. 14].

Изучением дискурса инвалидности занимались представители разных научных дисциплин, прежде всего таких как социология и медицина. Однако в последнее время внимание к нему проявляется и со стороны лингвистов.

Среди ключевых исследователей можно выделить французского философа и историка М. Фуко, который изучал власть и биополитику, а также основы дискурсивного анализа [5, с. 93]. В своих работах он утверждал, что речь является основным инструментом для освоения окружающей реальности. В процессе речевой практики люди не только исследуют и обсуждают мир, но и формируют правила этого обсуждения, а также нормы самой речи, что, в свою очередь, влияет на структуру их мыслительных процессов. Исходя из концепции языкового характера мышления, Мишель Фуко рассматривает человеческую деятельность как результат их «речевых», или дискурсивных практик. Его идеи были адаптированы и развиты в работах, посвященных социальным аспектам инвалидности [5, с. 94].

В частности, британские социологи М. Оливер и Т. Шекспир внесли значительный вклад в развитие концепции социальной модели инвалидности, которая рассматривает инвалидность не как индивидуальную проблему, а как результат социальных барьеров и дискриминации [6, с. 196]. М. Оливер различает индивидуальную и социальную модели ограничений жизнедеятельности. Первая модель связана с «медикализацией» инвалидности, то есть с проблемой здоровья человека. Вторая модель отрицает основные положения индивидуальной, рассматривая инвалидность как общественную проблему. Медицинский подход, ориентированный на лечение инвалидности, неверен, так как последняя является долгосрочным социальным состоянием [6, с. 196].

Т. Шекспир подчеркивает, что успешность социальной модели является ее главной слабостью, так как она стала мощным инструментом, который сложно изменить. Все может перейти к идее, что люди с ОВЗ «инвалидизированы обществом, но не собой» (то есть человека стигматизируют по определенным социальным критериям, а не по его физическим особенностям). Это приводит к давлению на общество и вопросам оценки его действий. Автор предостерегает от использования социальной модели для упрощенного восприятия мира и призывает к ее обновлению для улучшения положения людей с ограниченными возможностями здоровья [6, с. 198].

В настоящее время сформировались определенные подходы к изучению дискурса инвалидности, позволяющие изучить его с социологической точки зрения. Так, в работе А. А. Никоновой инвалидность рассматривается сквозь призму конструкционистского подхода, социологического институционализма и символического интеракционизма. Особое внимание уделяется проблеме барьеризации, описываемой как процесс осознания обществом ограничений, препятствующих людям с ОВЗ реализовать свои потребности, осуществлять гражданские права и интегрироваться в обществе в контексте его равноправия [7, с. 9].

Дискурс инвалидности в медицине предполагает медицинскую модель понимания инвалидности, которая определяет её через наличие нарушений состояния здоровья человека. К примеру, Е. В. Коростелева в своей работе пишет, что в рамках медицинской модели человек с инвалидностью – это больной, имеющий отклоняющееся поведение [8, с. 89]. Важно уточнить, что упомянутое определение, закрепленное еще в советские времена в юридической практике, сводит понимание этого сложного социального явления к рамкам узкого медицинского подхода.

Основное направление деятельности в рамках медицинской модели – минимизация нарушений через медицинское вмешательство и терапию. В современном обществе медицинский дискурс тесно переплетается с социальной моделью понимания инвалидности, согласно которой причина инвалидности – это не само заболевание, а барьеры вокруг человека. А люди с инвалидностью – это люди с нарушениями, однако они являются инвалидами из-за существующих в обществе физических, организационных или отношенческих барьеров, предрассудков и стереотипов [9, с. 8].

В лингвистическом аспекте дискурс инвалидности исследован в значительно меньшей степени. Так, Е. А. Руднева в своей работе сосредоточилась на анализе наименований людей с ОВЗ в русском языке. Она исследовала то, как лексика отражает изменения социальных установок и идеологий, связанных с инвалидностью, и как выбор слов влияет на создание инклюзивного или эксклюзивного дискурса [10, с. 160]. Как резюмирует автор, отношение к терминам, обозначающим инвалидность, сильно варьируется. Одни считают подходящими

почти любые варианты, другие негативно оценивают отдельные номинации или предпочитают другие обозначения. Наиболее приемлемым общим наименованием рассматриваемой категории людей считается «люди с инвалидностью», однако это выражение не всегда подходит, так как имеются различные ситуации, где данный термин может быть неприемлем. Наиболее распространенным обозначением остается «инвалид», используемое в различных значениях, но его оценка оказывается неоднозначной среди разных групп. Для некоторых людей с инвалидностью все названия несут слишком много коннотаций, что затрудняет поиск нейтрального варианта [10, с. 182–183].

И. А. Курбанов и С. Г. Носкова исследуют языковые репрезентации человека с ОВЗ в массмедийном дискурсе России и США. Мысли авторов заключаются в том, что языковые дефиниции с течением времени эволюционируют, отражают изменение отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья: от стигматизации и морального осуждения до стремления к социальной инклюзии и устранению дискриминационных барьеров. Как резюмируется в статье, несмотря на прогресс в языке и законодательстве, в медиадискурсе все еще встречаются проявления эйблизма и уничижительные метафоры, что указывает на необходимость дальнейшей переоценки языковых средств и формирования уважительного отношения к людям данной социальной группы [11, с. 25–28]. В конце своей работы авторы приводят таблицу рейтинга языковых презентаций для определения человека с ОВЗ в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ.

Подходы к пониманию инвалидности отражают различные взгляды, при этом медицинский и социальный дискурсы дополняют друг друга. Медицинская модель фокусируется на лечении и минимизации нарушений, рассматривая инвалидность как проблему человека. Социальная модель, напротив, считает, что проблема инвалидности возникает во многом из-за созданных обществом барьеров (физических, организационных и отношенческих) и призывает к их устранению. Лингвистический дискурс инвалидности, хотя и изучен значительно меньше, играет важную роль в формировании общественных представлений. Язык становится инструментом как инклюзии, так и исключения. Исследования показывают, что выбор терминов напрямую связан с идеологическими сдвигами: например, выражение «люди с инвалидностью» отражает стремление к уважению и равенству, но может быть неподходящим в определенных контекстах. Обозначение «инвалид» остается широко употребительным, хотя и вызывает неоднозначные оценки. Коннотации терминов и общественное восприятие показывают, что язык, описывающий инвалидность, становится важным полем борьбы за инклюзивность.

Таким образом, дискурс инвалидности развивается от медицинской модели к социальной, что ярко проявляется и в языке. Лингвистический анализ выявляет, как слова могут укреплять барьеры или разрушать их. Создание инклюзивной терминологии, способной минимизировать стигматизацию, становится важным шагом к равноправному и толерантному обществу.

Список использованной литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс. / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1998. – С. 136–137.
2. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – Москва: Либроком, 2009. – 248 с.
3. Боднарук, Е. В. О соотношении понятий «текст» и «дискурс» / Е. В. Боднарук // Вузовская наука - региону: материалы XIV Всероссийской научной конференции, Вологда, 25 февраля 2016 года / Министерство образования и науки Российской Федерации; Правительство Вологодской области; Вологодский государственный университет. – Вологда : Вологодский государственный университет. – 2016. – С. 288–290.
4. Баринаова, Г. В. Дискурсы инвалидности: тенденции изменения / Г. В. Баринаова // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 12–16.

5. Савельева, Е. Б. О взглядах Мишеля Фуко на теорию дискурса / Е. Б. Савельева // Вестник Московской международной академии. – 2015. – № 2. – С. 92–95.
6. Колганов, С. О. Базовые принципы и направления реализации социальной модели ограничений жизнедеятельности в трудах ее основоположников / С. О. Колганов // Сервис в России и за рубежом. – 2011. №4. – С. 194–199.
7. Никонова, А. А. Социологический анализ формирования безбарьерной среды для людей с инвалидностью (на примере категории слабовидящих и незрячих инвалидов): автореф. дис. канд. наук : 22.00.04 / А. А. Никонова ; Казань, 2016. – 23 с.
8. Коростелева, Н. А. Социальная модель инвалидности, как основа формирования толерантного отношения к инвалидам / Н. А. Коростелева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 81–94.
9. Перфильева, М. Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования : учеб. пособие / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинский / под ред. Т. Г. Туркиной. – 2016. – 57 с.
10. Руднева, Е. А. Наименования людей с инвалидностью в современном русском языке / Е. А. Руднева // Антропологический форум. – 2022. – №52. – С. 159–190.
11. Курбанов, И. А. Социальная модель в языковых репрезентациях человека с ограниченными возможностями в российском и американском дискурсах СМИ / И. А. Курбанов, С. Г. Носкова // Вестник ТГПУ. – 2017. – №6 (183). – С. 25–31.

A. S. Vlasov

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

APPROACHES TO UNDERSTANDING DISABILITY DISCOURSE

The article analyzes the discourse of disability as a set of linguistic and social practices that influence the perception of people with disabilities. Various approaches to understanding the discourse of disability are considered, in particular, the medical and social models of disability, their impact on social barriers towards people with disabilities and their interaction. The importance of language in the formation of social attitudes is emphasized, where the choice of terms can either promote equality of all members of society or reinforce existing problems.

Key words: *discourse, disability discourse, sociological, medical and linguistic approaches to understanding disability.*

УДК 377.031.4

Н. А. Дроздова, Н. Р. Ершова

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена формированию и развитию коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. Авторы подчеркивают важность этого процесса. Рассматриваются педагогические условия, необходимые для продуктивной рефлексии, структурные компоненты рефлексивной компетенции, уровни рефлексии, приводятся примеры рефлексивных заданий и приемов.

Ключевые слова: *рефлексивная компетенция, ключевые компетенции, уровни рефлексивной компетенции.*

Процесс рефлексии является неотъемлемой частью современного урока, а сформированная рефлексивная компетенция входит в число ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями понимается результат образования, представляющий собой освоенные способы деятельности по решению общих для всех профессиональных областей задач, связанных, например, с умениями человека взаимодействовать с другими, сотрудничать, работать с информацией; это общая готовность учащегося использовать приобретенные знания в практической деятельности, способность реализовать свои умения в постоянно меняющихся современных реалиях. Положения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования ориентируют на формирование у обучающихся ряда предметных, личностных и метапредметных компетенций. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к своему здоровью, полноценно использовать собственные ресурсы, рефлексию. Умение индивида рефлексировать над собственной деятельностью и эмоциональным состоянием напрямую связано с его учебной успеваемостью и продуктивностью обучения.

Рефлексия – это один из видов деятельности, протекающий по механизму осмысления индивидом совершённых им действий, выделения оснований этих действий и соотнесение их с полученным результатом [1, с. 40]. Следовательно, для того чтобы осуществлять рефлексию, учащийся должен обладать знаниями и умениями, которые обеспечивают возможность выполнения рефлексивной деятельности. В совокупности эти понятия называются рефлексивной компетенцией. Актуальность данной компетенции связана с важностью рефлексии как компонента образовательного процесса, позволяющего ученику достигнуть адекватной самооценки, прогнозировать результаты, осуществлять самоанализ деятельности, обнаруживать проблемы и решать их [2, с. 156]. Учащийся может овладеть данной компетенцией, если во время учебных занятий будут создаваться ситуации, требующие осуществления рефлексии. Соответственно, для овладения учащимися рефлексивными умениями и для дальнейшей продуктивной рефлексии необходимо наличие в образовательном процессе определенных педагогических условий, таких как:

- готовность учителя к организации рефлексивной деятельности обучающихся;
- организация учебного диалога в процессе обучения;
- обеспечение самостоятельности учащихся в учебно-познавательной деятельности
- обучение анализу деятельности с разных позиций;
- мотивация к познавательному интересу и рефлексивной деятельности;
- формирование благоприятного психолого-педагогического климата в образовательном процессе школы;
- установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии.

Структурными компонентами рефлексивной компетенции являются:

- 1) мотивационно-волевой компонент:
 - понимание целесообразности предпринимаемых действий, желание, стремление к рефлексии;
 - самоконтроль;
- 2) деятельностный компонент:
 - умение самостоятельно разрабатывать, осуществлять и корректировать пошаговую стратегию достижения результата учебной деятельности;
- 3) оценочный компонент:
 - умение воспринимать и оценивать на определенном уровне себя и других в данной деятельности и выражать отношение к ситуации [3, с. 27].

Исходя из структурных компонентов рефлексивной компетенции можно выделить следующие ее уровни:

1. Когнитивный (познавательный) уровень.

На этом уровне учащиеся могут рефлексировать о полученных знаниях и пройденной теме, например, отвечая на вопросы: «Что нового я сегодня узнал?», «Что я уже умею?», «Над чем мне надо еще поработать?». На этом уровне отображается реальное содержание учебных занятий.

2. Метакогнитивный (личностный) уровень.

Это средний уровень формирования рефлексивных умений учащихся. Помимо рефлексии полученных знаний, учащиеся также умеют анализировать свою успешную или неуспешную деятельность, выявлять у себя сильные и слабые стороны.

3. Аффективный (эмоциональный) уровень.

Конечным уровнем формирования рефлексивных умений является способность учащегося анализировать не только учебную и деятельностьную составляющую урока, но и свои чувства, предпочтения. Учащиеся умеют самостоятельно повышать мотивацию к обучению.

Приведем примеры приемов и заданий, способствующих развитию рефлексивной компетенции на примере уроков немецкого языка.

1. Когнитивный уровень.

Задания когнитивного уровня уместнее всего выполнять на заключительном занятии по какой-либо объемной теме, либо на завершающем уроке по модулю. Они помогают ученику отразить с помощью рефлексии фактическое содержание учебного материала.

Первый прием представлен в виде коллективной игры формата «*Schneeball*. Снежный ком». Для этого необходим мячик или мягкая игрушка, которую учащиеся будут перебрасывать из рук в руки. Задание состоит в том, чтобы каждый ученик спросил у другого, что нового было изучено на уроке, при этом повторив ответ предыдущего учащегося. Для такой игры удобно использовать вопросную модель Was-Fragen и задавать общий вопрос: «*Was Neues hast du (heute) erfahren?* Что нового ты сегодня узнал(а)?» или более конкретные вопросы по теме, например: «*Was Neues hast du über Freizeitaktivitäten der Jugendlichen in Deutschland erfahren?* Что нового ты узнал(а) о том, как молодежь в Германии проводит свободное время?» Смысл игры состоит в том, чтобы каждый учащийся задумался о содержании пройденной темы и назвал самый запоминающийся ее аспект. По окончании задания учениками будет отражено реальное цельное содержание учебных занятий. А также в процессе игры отрабатываются такие грамматические темы, как, например, постановка общего вопроса, порядок слов в вопросительном и повествовательном предложении, порядок слов в придаточном предложении, формы глаголов первого и третьего лица, время Perfekt. Это задание не только заставит учеников задуматься и вспомнить материал на более глубоком уровне, но и поможет активировать различные грамматические и лексические аспекты.

Задание «*Würfel der Reflexion*. Куб рефлексии» тоже выполняется коллективно. Для выполнения упражнения необходимо заранее приготовить куб рефлексии.

На каждой грани куба в повелительном наклонении написано, что необходимо сделать учащемуся:

- *Erinnere dich!* Вспомни!
- *Begreife es!* Осознай!
- *Wende es an!* Примени!
- *Analysiere es!* Проанализируй!
- *Werte es aus!* Оцени!

К каждому предложению на грани кубика учитель задает соответствующий вопрос:

- *Was hast du getan / gemacht?* Что ты сделал(а)?
- *Was war wichtig?* Что было важно?
- *Was hast du gelernt?* Что ты выучил(а)?
- *Wie hast du es getan / gemacht?* Как ты это сделал(а)?
- *Hast du es gut gemacht?* Ты сделал(а) это хорошо?
- *Wie kannst du es benutzen?* Как ты можешь это использовать?

При выполнении этого задания отрабатывается множество грамматических форм, например, предложения с модальными глаголами, порядок слов в придаточном предложении, прошедшее время и используются различные лексические единицы.

2. Метакогнитивный уровень.

Задание на индивидуальную рефлексия называется «*Alles in meiner Hand*. Все в моих руках». Учащимся необходимо обвести свою левую руку. На каждом пальце или рядом с ним

ученику необходимо сформулировать определенное предложение с предложенной формулировкой: большой палец – «*Da halte ich den Daumen drauf, da bleib ich dran*. Это меня очень замотивировало», указательный «*Das war besonders wichtig*. Это было очень важно», средний палец «*Das hat mir weniger gefallen*. Это мне понравилось меньше всего», безымянный «*Das hat mir besonders gut gefallen*. Это мне понравилось больше всего», мизинец «*Das ist mir zu kurz gekommen*. Я пропустил(а) / упустил(а) это». После индивидуального выполнения можно вслух обсудить получившиеся картинку в пленуме.

Задание «*Unvollendete Sätze*. Незаконченные предложения» можно выполнять в письменной форме индивидуально. Прием заключается в том, что учащимся необходимо дописать незаконченное предложение. Такая работа поможет понять педагогу, в каких знаниях ученики уверены и какой материал, какие правила они запомнили лучше всего в соответствии с заявленной целью. Предложения также можно адаптировать к конкретной теме занятия.

Ich kann ... Я могу ...

Ich bin sicher, dass ... Я уверен(а), что ...

Ich habe heute verstanden, wie ich ... nutzen kann. Сегодня я понял(а), как можно использовать ...

Es überrascht mich, dass ich ... Меня удивило, что я

Ich wusste es nicht, aber jetzt weiß ich es ... Я не знал(а), теперь я знаю ...

3. Аффективный (эмоциональный) уровень.

Прием «*Im Theater*. В театре». Необходимо схематично нарисовать и подписать сцену, закулисы, фойе, буфет, ложи и зрительный зал. Это можно сделать как на доске, так и на листе А3, прикрепив его на доску. Суть задания состоит в том, чтобы каждый ученик подошел к картинке и нарисовал себя в том месте, где он видел себя во время урока. Выбрать можно и другие постройки, например, дом с садом, гаражом и сараем. Конечно же после того, как ребенок определит свое место, следует задать вопрос, почему он определил себя именно туда и какую функцию он выполнял.

Следующее задание называется «*Meine Punkten*. Мои пункты». Ученикам выдается три карточки с нарисованными смайлами: веселый, грустный и нейтральный. Учителем проводится быстрый опрос на оценку проведенного урока. Задаются такие вопросы: «*Wie war die Atmosphäre im Unterricht?* Какая была атмосфера на уроке? / *Habt ihr gern in Gruppen gearbeitet?* Как вам работа в группах? / *Wie schätzt ihr das heutige Thema ein?* Как вы оцениваете тему сегодняшнего занятия? *Wie schätzt du deine Arbeit ein?* Как вы оцениваете собственную работу на уроке?». Вопросы могут быть иначе сформулированы, но должны отражать суть задания – оценку прошедшего урока.

Вышеперечисленные задания выполняются на иностранном языке. Таким образом, формирование рефлексивных умений на уроках иностранного языка – это не только задания психологического характера, это приемы, позволяющие повысить эффективность преподавания, продуктивность работы учащихся, а также развить коммуникативную компетенцию учащихся в процессе осуществления рефлексии. Формирование и развитие рефлексивной компетенции – это непрерывный, длительный и целенаправленный процесс, требующий слаженной работы педагога и коллектива учащихся.

Список использованной литературы

1. Артюшина, Л. А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Артюшина. – Н. Новгород, 2008. – 173 с.
2. Стеценко, И. А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И. А. Стеценко. – Р-н/Д : Изд-во Рост. Ун-та, 2006. – 256 с.
3. Давыдов, В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 2003. – No 2. – С.42–49.

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article is devoted to the formation and development of communicative competence in foreign language lessons. The authors emphasize the importance of this process. The pedagogical conditions necessary for productive reflection, structural components of reflective competence, levels of reflection are considered, examples of reflective tasks and techniques are given.

Key words: *reflective competence, core competencies, levels of reflective competence.*

УДК 811.111'42(045)

Е. А. Дубовик

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

ХЕДЖИ И БУСТЕРЫ КАК РЕГУЛЯТОРЫ СИЛЫ ПРОПОЗИЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

В настоящей статье рассматривается феномен использования в научном дискурсе хеджей и бустеров – лексико-грамматических единиц, способных оказывать влияние на силу пропозиции. Дается общая характеристика хеджей и бустеров, выполняющих в научном дискурсе роль маркеров смягчения и усиления высказывания. На материале четырех англоязычных научных статей из области педагогической психологии и инженерии проводится сравнительный количественный анализ употребления данных единиц.

Ключевые слова: *хедж, бустер, научный дискурс, смягчение пропозиции, усиление пропозиции.*

В настоящее время наблюдается интерес к исследованиям, посвящённым различным способам выражения мысли в рамках определённого дискурса. Особый интерес представляют способы воздействия на высказывание, а именно его смягчение или усиление.

Американский лингвист Дж. Лакофф, анализируя языковые единицы, значения которых несут в себе высокую степень завуалированности и неясности, дал им обозначение *хеджи* [1]. Основными функциями хеджей можно считать ненавязчивое выражение мнения, демонстрацию тактичности к собеседнику и создание благоприятной атмосферы общения в целом [1; 2]. Существует множество классификаций, которые, как правило, распределяют хеджи по способам их воздействия на высказывание. В классификации, предложенной Э. Принс, хеджи делятся на два класса: *аппроксиматоры* (англ. *approximators*) и *щиты* (англ. *shields*). Первый класс подразумевает выражение ненавязчивости или неуверенности через признаки качества, времени, частоты и способов действия объекта (*often, somewhat, occasionally*), тогда как второй класс предполагает выражение вероятности и неочевидности через призму личного отношения говорящего (модальные глаголы *could, may*, наречия *probably, likely*) [2].

Единицы усиления высказывания определяются британским лингвистом Р. Кверком как *бустеры*. Они отвечают за маркировку той или иной идеи, за выражение уверенности в своей точке зрения, а также за демонстрацию субъективного интереса коммуниканта, его единения с аудиторией [3]. Чаще всего в роли бустеров выступают имена прилагательные, обладающие эффектом усиления (а *certain winner, a strong opponent*), и наречия, отражающие в контексте усилительно-маркирующий смысл (а *sentence below, nearly everybody*) [3].

Как прагмалингвистический феномен, хеджи и бустеры непосредственно зависят от контекста, в рамках которого применяются. Будучи модификаторами силы пропозиции, они могут использоваться в различных коммуникативных ситуациях. Высокую степень интереса представляет их использование в научном дискурсе, основанном на концепции передачи достоверного научного знания в форме исследовательских работ, экспериментов, гипотез и теорий [4].

Научный дискурс может рассматриваться как своеобразный проводник между собственно научным знанием и нуждающейся в нём аудиторией слушателей и читателей. В качестве яркого примера научного дискурса можно рассматривать научную статью, которая, как правило, базируется на определённых теоретических предпосылках, содержит профессиональные термины, логические аргументы и практические примеры для теоретических гипотез; в результате в научной статье демонстрируются статистические данные, их анализ и исследовательский разбор [5].

В рамках научного дискурса применение хеджей и бустеров может являться не только весьма значимым, но необходимым действием. Хеджи способны отвечать за общее смягчение научного высказывания, выражая ненавязчивость, неполную уверенность, избегая прямолинейности, тогда как бустеры обладают способностью маркировать конкретную идею в рамках научной работы, подчеркнуть уверенность автора и не только постараться убедить аудиторию в несомненности этой идеи, но также показать субъективную заинтересованность автора в научном труде, его стремление мотивировать аудиторию на изучение и обсуждение темы его работы [2; 6].

Гипотеза данного исследования состояла в том, что, во-первых, использование хеджей в научных статьях является более частотным по сравнению с бустерами, по той причине, что научный дискурс предполагает скорее смягчение и объективизацию материала, чем явное маркирование авторской позиции. Во-вторых, что в научных статьях гуманитарного характера присутствует больше хеджей, чем в статьях по точным наукам, так как гуманитарный профиль зачастую опирается на личный опыт и эмоциональную составляющую, тогда как в точных науках авторы склонны к непосредственному описанию и анализу своих научных исследований [6].

Нами были проанализированы четыре научные статьи: две из области педагогической психологии [7; 8] и две из области инженерии [9; 10]. Авторы исследованных статей использовали как средства смягчения высказывания, так и средства его усиления. Результаты проведённого подсчёта хеджей и бустеров представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Количество хеджей и бустеров в исследованных научных статьях

Название статьи	хеджи	бустеры
“Assessing children's cognitive flexibility”	212	209
“Kindergarten Children's Executive Functions”	292	287
“Influence of neighbouring structures”	183	198
“Estimating the wind resource”	187	196

В качестве хеджей нами в первую очередь рассматривались модальные глаголы (*may help, should facilitate*), а также различные вводные единицы и конструкции (*for example, although, as well as*) [7; 8]. В роли усилителей были отмечены, главным образом, имена прилагательные и наречия со значением усиления (*essential, important, particularly, ideally, increasingly*), сравнительная и превосходная степени имён прилагательных (*more complex, the greatest*), модальные глаголы (*must*), глаголы с семантикой утверждения в активном залоге (*simulation predicts high pressure*) [9; 10].

Следует отметить, что наша гипотеза подтвердилась, и в рассмотренных статьях гуманитарного профиля количество хеджей действительно превышает количество бустеров (504 хеджа и 496 бустеров), тогда как в статьях инженерной тематики количество бустеров превышает число хеджей (370 хеджей и 394 бустера).

При этом нельзя не обратить внимание на тот факт, что между количеством хеджей и бустеров, использованных в тексте каждой статьи, наблюдается сравнительно небольшой разрыв, и это может означать, что авторы статей в равной мере опирались как на средства смягчения высказывания, так и на средства усиления с целью маркировки тех или иных идей в рамках научного текста. Можно также заметить, что число бустеров, использованных авторами статей по психологии, превышает количество бустеров, использованных исследователями в инженерной сфере.

Следовательно, гипотеза о том, что использование в научных статьях бустеров по сравнению с хеджами является менее частотным, оказалась не вполне верной. Бустеры наравне с хеджами играют важную роль в процессе регулирования силы пропозиции, подчёркивая авторскую мысль (*the need to use local reference measurements is evident; the wind field is highly variable*) [9; 10]. Хеджи, в свою очередь, смягчают позицию автора по тому или иному вопросу (*it may require longer time; doing so might be expected*) [7; 8].

Согласно результатам исследования, хеджи и бустеры в равной мере выполняют функцию регулирования силы пропозиции в текстах научных статей. Вопрос о том, что является более частотным в научном дискурсе, средства смягчения или средства усиления высказывания, в некотором роде остаётся открытым, поскольку в рассмотренных нами статьях количество бустеров и хеджей оказалось приблизительно одинаковым.

Список использованной литературы

1. Lakoff, G. Hedges: a Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts / G. Lakoff // Journal of Philosophical Logic. – 1973. – № 2. – p. 458–508.
2. Prince, E. On Hedging in Physician-Physician Discourse / E. Prince, C. Bosk, J. Frader // Linguistics and the Professions, 1982 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.cs.columbia.edu/~prokofieva/CandidacyPapers/Prince_Hedging.pdf. – Date of access: 23.11.24).
3. Quirk, R. University Grammar of English / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik – М.: Высш. шк., 1982. – 391 с.
4. Какзанова, Е. М. Лингвокогнитивные и культурологические особенности научно-математического текста / Е. М. Какзанова. – М.: Товарищество научных изданий КМК, 2009. – 162 с.
5. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века: сборник статей. – М., 1995. – С. 144–238.
6. Hyland, K. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge / K. Hyland // Text & Talk. – 1998. – Vol. 18, No.3 – p. 349–382.
7. Chan, AYC. Assessing children's cognitive flexibility with the Shape Trail Test / AYC. Chan, S-J. Morgan // PloS ONE. – 2018. – Vol. 13, No.5 – p. 1–14.
8. Morgan, P. Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior / P. Morgan, M. Hillemeier, W. H. Pun, S. Maczuga // Child Development. – 2018. – p. 1–15.
9. Gough, H. Influence of neighbouring structures on building façade pressures: Comparison between full-scale, wind-tunnel, CFD and practitioner guidelines / H. Gough, M.-F. King, P. Nathan, S. Grimmond, A. Robins, C. Noakes, Z. Luo, J. Barlow // Journal of Wind Engineering and Industrial Aerodynamics. – 2019. – Vol. 189. – p. 22–33.
10. Sunderland, K. Estimating the wind resource in an urban area: A case study of micro-wind generation potential in Dublin, Ireland / K. Sunderland, G. Mills, M. Conlon // Journal of Wind Engineering and Industrial Aerodynamics. – 2013. – Vol. 118. – p. 44–53.

HEDGES AND BOOSTERS AS ADJUSTERS OF PROPOSITION FORCE IN ENGLISH-SPEAKING SCIENTIFIC DISCOURSE

The present article is regarding the phenomenon of using within the scientific discourse such lexical and grammar items as hedges and boosters that are capable to influence the proposition force. The general description of hedges and boosters as items able to affect the scientific discourse in mitigating and amplifying way respectively is presented. Based on materials of four scientific articles by English-speaking researchers from the fields of pedagogical psychology and engineering, comparative quantitative review of using hedges and boosters is carried out.

Key words: *a hedge, a booster, scientific discourse, hedging the proposition, boosting the proposition.*

УДК 811'243'42:378

О. Н. Каребо, Н. Е. Тихоненко

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена рассмотрению особенностей педагогического дискурса как типа институциональной коммуникации. В ней определены прагматическая направленность, основные характеристики педагогического общения, целевой компонент дискурса и его тактико-стратегическое исполнение. Жанровая типология педагогического дискурса представлена с позиции иллюкативной установки и дополнена условием усиления риторической составляющей. На примере информативного жанра лекции устанавливается возможность возникновения пограничных жанровых явлений, сочетающих в себе признаки нескольких дискурсивных типов общения.

Ключевые слова: *коммуникация, педагогический дискурс, интеллектуальное взаимодействие, прагматика, речевые жанры.*

Одним из популярных направлений изучения искусства коммуникации является анализ условий развертывания и протекания педагогического общения. Повышенный интерес к исследованию педагогического дискурса объясняется не только его статусом одного из самых распространенных видов коммуникации, но и особенностями его прагматической реакции. Прагматика педагогического взаимодействия связана с проблемой эффективного направленного учебного процесса, с тем, какими языковыми средствами оперирует педагог как лицо, актуализирующее дискурс и конституирующее тем самым образовательный процесс в единстве взаимоотношений его участников [1, с. 40].

Вслед за А. Р. Габидуллиной под педагогическим дискурсом мы понимаем «процесс коммуникативного взаимодействия учителя (преподавателя) и учащихся в профессиональной педагогической сфере» [2, с. 5]. Он представляет собой систематическое действие, четко регламентируемое правилами и методами существующего контекста, возникающего в ходе взаимодействия сторон-участников. Прагматический аспект развертывания педагогической коммуникации определил ее основные характеристики. В качестве таковых были названы четкая логика построения высказывания, его целостность и связность, аргументированность и завершенность, преобладание официального стиля общения. Сохранение вышеозначенных критериев организации

педагогического высказывания позволяет его адресанту создать эффективную систему воздействия на адресата, реализуя тем самым прагматический замысел по решению поставленных образовательных задач [3, с. 360].

Цель педагогического дискурса по мнению В. И. Карасика заключается в социализации новых членов общества через восприятие ими норм поведения и ценностей, через принятие традиций и системы знаний, определяющих культурную и коллективную уникальность носителей [4, с. 120]. Педагогический дискурс представляет собой коммуникативный феномен с двояким характером. В то время как ненамеренность его проявления заключается в способности участника общения самостоятельно усваивать новую для него информацию и релевантные способы поведения через коммуникативную ситуацию, намеренность находит свое выражение в управлении процессом учения, когда специально подготовленные люди реализуют программу обучения через сообразные формы и способы презентации и усвоения знаний. Такое двоякое положение тем не менее не оказывает существенного влияния на взаимоотношения участников педагогического общения, в котором ученик (студент) по-прежнему выступает в роли информационного реципиента.

Стратегии педагогического дискурса задаются основными функциями одноименного общения, согласно которым выделяются императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая речевые стратегии [5]. Первая служит для управления учебной деятельностью и представлена тактиками стимулирования интеллектуальной активности и самостоятельности студентов, контроля и оценки различных учебных видов деятельности, обеспечения обратной связи. Информативная стратегия строится на использовании речевых приемов инициирования коммуникативных актов и имеет в своем распоряжении тактики оценки действий, объяснения, уточнения, речевого контакта. Коммуникативно-регулирующая стратегия также задействует тактики установления контакта, обеспечения обратной связи, регламентируя урочные учебные отношения.

Функционирование педагогического дискурса как динамической системы происходит согласно лежащей в поле его ответственности сфере деятельности, ее содержательному наполнению. Разнообразные ситуации, создающие условия реализации дискурса, дают основание для выделения и классификации жанровых особенностей речевых произведений. Статус педагогического дискурса как образования с тематическим критерием систематизации позволяет произвести разграничение на жанры согласно целевой (иллюкативной) установке. К таковым относят информативные, императивные, оценочные и этикетные жанры [6, с. 91].

Информативные речевые жанры реализуют в педагогическом дискурсе функцию объяснения и отчасти контроля, предполагая действия по предоставлению, запросу, подтверждению или опровержению данных. Такие жанры как ответ, домашнее задание, лекция, реферат, научная статья, учебное пособие и пр. нацелены на дополнение и систематизацию процесса обмена информацией и строятся на ее репродуцируемом типе, когда материал усваивается студентом в готовом виде. Однако особую ценность для педагогической коммуникации играют те жанры, чья реализация подразумевает обработку прогнозируемой информации и предполагает ее воссоздание на основе опережения поступления. Такой тип информации обнаруживает способность студента к самостоятельности мышления, свидетельствующей о «высшем уровне творчества». Достижение этой ступени учебного познания становится возможным в рамках реализации жанров объяснения, описания, выведения правила [2].

В качестве основы реализации императивных жанров в педагогическом дискурсе выступают взаимоотношения преподавателя и студента, подчиненные иерархическим нормам учебного заведения. Именно эти жанры наделяют общение побудительным императивом, выполняя свою ключевую функцию – функцию воздействия или стимулирования. Многообразие императивных жанров создается требованиями, предупреждениями, просьбами, внушениями, т. е. любыми речевыми действиями мотивирующего характера.

Назначение оценочных жанров заключается в регулировании поведения участников общения согласно принятым в данном обществе ценностям, которые в свою очередь на уровне норм устанавливают допустимые границы профессионально-учебной коммуникации. Гармоничное компетентностное формирование будущего специалиста в качестве приоритетной цели

высшего образования определило в качестве ведущих оценочных жанров похвалу и порицание, отвечающих за дополнительное стимулирование, мониторинг эффективности и необходимую коррекцию учебного процесса.

Этикетные или фатические речевые жанры отвечают за установление, поддержание и регулирование социально-речевого контакта. В языковом плане им присущи клишированность, формализованность, в поведенческом их отличает вежливость, тактичность, коммуникативный комфорт. В сфере педагогического дискурса типичными представителями этикетных жанров являются приветствия, прощания, представления, поздравления и пр. [7, с. 146].

Помимо разграничения жанров педагогического дискурса на иллокутивный основанию существует подход на выделение в отдельную группу жанров риторического характера. В отличие от речевых жанров, представляющих собой законченное структурно-смысловое образование в соответствующем стилистическом оформлении согласно функциям педагогического общения, риторические жанры формируются исключительно под влиянием личностной позиции адресанта. Им присущи намеренность, стратегическая обоснованность, особые приемы активизации внимания и украшения речи, которые, согласно замыслу инициатора общения, избавляют их от риторической нейтральности.

Риторические жанры всегда заранее подготовлены, а их тексты представляют собой сложное речевое произведение с собственным риторическим фоном. Им присуща своеобразная риторическая окраска эмотивной маркированности, передающая стремление адресанта воздействовать на адресата. Данная черта особенно заметна при реализации публичных или оценочных жанров, когда инициатору общения необходимо получить ожидаемый эмоциональный отклик на свое выступление, например, при проведении родительского собрания или же при отстаивании своего мнения в дискуссионном формате ведения беседы. Эмотивная нагрузка жанра дополнительно усиливается оценочным компонентом. Если речевые жанры преимущественно представлены рациональной оценкой действий участников, то риторические «позволяют» себе большую экспрессию в выражении мнения [8, с. 220–221].

Вопрос о жанровой классификации не всегда может быть решен однозначно. В качестве примера жанра академического типа педагогического дискурса, предполагающего коммуникацию в высшем учебном заведении, мы предлагаем рассмотреть жанр лекции.

Согласно типологии по иллокутивной установке лекция является представителем информативной жанровой группы, целью которой является дополнение и систематизация процесса обмена информацией в рамках репродуктивного взаимодействия, предполагающего усвоение данных в готовом виде. С этой точки зрения лекция позиционируется как одностороннее воздействие публичного характера, имеющее аналитическую форму предоставления знаний. Однако современные исследователи все чаще склоняются к мнению о присвоении лекции статуса диалогической формы общения. Основанием для этого служит рассмотрение лекции в качестве беседы с ассиметричным актом коммуникации, в котором ведущая роль отведена преподавателю. Последний планирует программу интеллектуального взаимодействия со студентами, добиваясь ответной реакции, внимания и понимания [9, с. 8]. Конечной же целью интеллектуального взаимодействия служит «совместная выработка некоего интеллектуального продукта, как результата обмена информацией в совместной мыслительной профессионально-ориентированной деятельности субъектов взаимодействия» [10, с. 224].

Такая позиция подводит нас к пониманию лекции как интерактивного явления, направленного на взаимный обмен информацией и управление познавательной деятельностью студентов с целью ретрансляции полученных и обработанных ими данных. Вследствие этого мы наблюдаем присутствие в жанре лекции характеристик, присущих двум типам дискурса – педагогического и научного. Первый отвечает за адаптивную подачу материала, реализуя дидактическую цель, а второй ориентирует участников на познание реальности. Лекция как педагогический информативный жанр приобретает вследствие своей полевой дискурсивной организации черты таких устных научных жанров как научное сообщение, научная беседа. Это становится возможным благодаря смещению ее акцента с транслирующей на развивающую функцию, предполагающую активное включение студентов в процесс открытия нового знания.

Лекция также легко может сменить свой статус речевого жанра на риторический, актуализировав эмотивную составляющую педагогической коммуникации. Помимо уже присутствующих в лекции таких критериев риторичности как подготовленность речи, ее публичность и аргументированность, преподавателю достаточно отказаться от рациональных оценок деятельности студентов, заменив их фразами «Замечательный пример!», «Интересное мнение!», чтобы повысить степень экспрессивности и мотивирующего воздействия.

Лекционный формат подачи материала следует организовывать по принципу взаимного обучения. Отказ от монологической формы изложения, не подразумевающей немедленной мыслительной реакции со стороны студентов, в пользу проблемного освещения основных вопросов в рамках лекционного занятия повышает степень самостоятельного участия студентов, глубину проработки и последующего усвоения материала. Такой подход меняет статус студента с привычного нам слушателя на инициативного участника. Так, например, при прохождении темы, посвященной вопросам формирования коммуникативной компетенции в рамках курса методики преподавания иностранного языка, студентам для предварительного ознакомления предлагается сокращенный вариант информации, обязательной при прохождении указанной темы. Располагая данными только по ключевым понятиям, студенты «приглашаются» к совместному обсуждению: раскрытию сути этих понятий, установлению связи между означенными явлениями, определению их роли в методической практике. Такое «переоткрытие» уже существующих теоретических знаний происходит, как уже было сказано ранее, в виде диалога, в котором преподаватель выступает в роли инициатора и координатора общения. Функция последнего реализуется наводящими вопросами, «вбросом» дополнительных фактов, постановкой провокационных вопросов, порождающих обсуждение. Дополнительный стимул подобной дискуссии кроется в совместном решении методических задач на воспринятом материале. Это позволяет студентам не только убедиться в правильности сделанных ими умозаключений, но и увидеть способ приложения полученных знаний к практике преподавания.

Помимо сугубо дидактических преимуществ более содержательной и практико-ориентированной проработки информации, такой подход к проведению лекции снимает психологический барьер студентов как незнающих, не разбирающихся в теме участников обсуждения, а мотивирующая поддержка со стороны преподавателя, его побудительно-стимулирующие реплики задают необходимый риторический стиль общения.

Педагогический дискурс в силу важности своей ориентации на учебно-познавательное и социально-адаптивное становление подрастающего поколения остается одним из приоритетных направлений изучения речевого поведения. Он представляет собой институциональный тип дискурса личностно-направленного характера и отличается особым интеллектуальным взаимодействием сторон-участников. В ходе совместной речемыслительной деятельности у обучаемых происходит формирование системы ценностей, знаний и норм поведения, обеспечивающих их гармоничную социальную интеграцию. Педагогический дискурс представлен разнообразными речевыми жанрами, отличающимися его от других дискурсивных образований. Однако ему, как и иным типам дискурса, присуще наличие периферийных жанровых явлений, что способствует возникновению новых форм взаимодействия адресанта и адресата согласно актуальным условиям их общения.

Список использованной литературы

1. Мальцевич, Т. В. Проблемное поле современных лингвистических исследований педагогической коммуникации / Т. В. Мальцевич // Язык, культура, творчество в трансдисциплинарном измерении: традиции и инновации : тез. докл. междунар. науч. конф., приуроч. к 90-летию со дня рождения проф. В. Н. Телия и 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 22–24 окт. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т, Ин-т языкознания Рос. акад. наук, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; редкол.: М. С. Гутовская (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2021. – С. 40–44.

2. Габидуллина, А. Р. Социо- и прагмалингвистические характеристики педагогического дискурса : (обзор работ) / А. Р. Габидуллина // Новітня філологія. – 2005. – № 1. – С. 5–18.

3. Пашкова, Н. А. Сущность и содержание понятия «Педагогический дискурс» в современном иноязычном образовании / Н. А. Пашкова // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2009. – № 4. – С. 358–362.
4. Карасик, В. И. Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Вестн. МГПУ. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2023. – № 2 (50). – С. 118–129.
5. Антонова, Н. А. Стратегии и тактики педагогического дискурса / Н. А. Антонова // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
6. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – Вып. 1. – С. 88–98.
7. Волынкина, С. В. Репертуар жанров научно-педагогического дискурса / С. В. Волынкина, Е. Н. Кузина // Вестн. КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 2 (36). – С. 144–147.
8. Горобец, Л. Н. Риторические жанры педагогического дискурса / Л. Н. Горобец // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 62. – С. 219–225.
9. Таланина, А. А. Жанр лекции в учебно-научном дискурсе : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.01 / А. А. Таланина : Архангельск. – 2013. – 21 с.
10. Бричикова, В. Г. Характеристики педагогического дискурса [Электронный ресурс] / В. Г. Бричикова // Секция IV Теоретико-прикладные аспекты подготовки кадров по иностранным языкам. – Режим доступа: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://e-lib.mslu.by/bitstream/edoc/11578/1/>. – Дата доступа: 18.12.2024.

O. N. Karebo, N. E. Tikhonenko
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

GENRE PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL DISCOURSE IN HIGHER EDUCATION

The article considers the peculiarities of pedagogical discourse as a type of institutional communication. It specifies the pragmatic character, the main characteristics of pedagogical communication, the target component of the discourse and its tactical and strategic implementation. The genre typology of pedagogical discourse is presented from the illocutionary point of view and with the rhetorical components enhanced. Using the example of the lecture genre, the possibility of the emergence of borderline genre phenomena combining the features of several discourses is determined.

Key words: *communication, pedagogical discourse, intellectual interaction, pragmatics, speech genres.*

УДК 378.147:811'271.1'243

Н. А. Крахина

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация.
Научный руководитель: Л. Ю. Щипицина, САФУ имени М. В. Ломоносова

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ЖАНРОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ)

В статье рассматривается организация оценивания письменной речи как одного из наиболее важных компонентов обучения профессиональному иностранному языку студентов

лингвистических направлений подготовки. Особое внимание уделяется такому жанру туристического дискурса, как туристический буклет, анализируются и предлагаются критерии оценки умений письменной речи при создании собственного туристического буклета (соблюдение типичной структуры текста, использование профессиональной (тематической) лексики и типовых грамматических структур, оригинальность текста и соответствие теме). Результаты апробации показывают, что учащимся интересна тема туризма, это мотивирует их к созданию оригинальных текстов туристической направленности.

Ключевые слова: письменная иноязычная речь, туристический дискурс, оценка, туристический буклет.

Изучение иностранного языка в высшем образовательном учреждении имеет целью его дальнейшее использование в профессиональной сфере. Не случайно исследователи отмечают, что отделение языка от сферы его использования повышает его абстрактность и снижает мотивацию к обучению [2, с. 48]. Актуально поэтому включать в содержание обучения студентов лингвистических направлений подготовки аспекты, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Процесс изучения иностранного языка должен быть напрямую связан с практическими навыками, которые студенты будут применять в реальных условиях своей профессиональной деятельности. Процесс обучения может быть организован с использованием тематических материалов (специализированные тексты, кейс-ситуации для развития навыков устной коммуникации и т. д.). Помимо этого, важным аспектом является изучение лексики, характерной для данной профессиональной деятельности, поскольку именно лексика способствует пониманию нюансов профессиональной коммуникации. Одним из ключевых навыков в контексте профессиональной деятельности и коммуникации является письмо, поэтому особое внимание стоит уделить развитию умений письменной речи.

С лингвистической точки зрения письмо рассматривается как графическая система выражения, а «письменная речь» является частью письма, в рамках которой происходит творческая деятельность, направленная на выражение мыслей в графической форме [1, с. 83]. Обучение письменной речи в профессиональной сфере (в данном случае в сфере туристического дискурса) используется как средство для решения практических задач (ведение деловой переписки, создание туристического буклета и др.). Основой данного подхода является осознанность учащихся: учащиеся понимают, что им требуется изучить и для чего [6, с. 6]. Помимо этого, важно учесть и саму работу с языком и текстом в рамках данного подхода, поскольку в профессиональной деятельности будущим специалистам сферы туризма приходится сталкиваться с различными типами текстов (бланки бронирования, рекламные буклеты, деловые письма и др.) и обращать внимание на их особенности. Соответственно, при обучении письменной речи профессиональной направленности целесообразно сначала дать возможность студентам изучить особенности текстов соответствующего жанра, а затем давать задания по созданию собственного текста и его оценку.

Оценка развития умений письменной речи производится на основании готового письменного продукта, в качестве которого может выступать текст конкретного жанра, например, туристического буклета. Туристический буклет является рекламным типом текста, характерными особенностями которого являются четкая структура, яркие заголовки, описательный и побуждающий к дальнейшим действиям текст [4, с. 164–167]. Собственный буклет учащиеся могут подготовить в мини-группах, а затем представить на обсуждение и взаимную оценку в общей группе. Оценка подобных письменных работ обычно производится по следующим критериям: точность выполнения задания (соответствие заданной теме), языковая корректность (отсутствие грамматических, лексических и стилистических ошибок), а также оригинальность созданного текста [5, с. 213–214]. Создание оригинального текста позволяет студентам не только лучше понять структуру данного типа текста, но и научиться адаптировать информацию под конкретную целевую аудиторию для продвижения в сфере туристических услуг.

Нами была проведена апробация обучения письменной речи у студентов 3 курса бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование», профили 1ИЯ и 2ИЯ на базе САФУ имени М. В. Ломоносова в апреле 2024 г. Результаты проведенной апробации представим в данной работе с особым акцентом на специфике оценивания умений письменной речи.

Предварительно было проведено анкетирование среди участников пробного обучения и предложена серия лексико-грамматических и подготовительных заданий для знакомства с профессиональной лексикой, типичными жанрами и структурой жанра туристического буклета. Стоит отметить, что для студентов педагогического образования умение письменной речи в сфере туризма является дополнительной компетенцией, однако анкетирование, в котором приняло участие 22 учащихся, показало, что 15 из них было бы интересно изучить тему туризма для дальнейшей профессиональной деятельности. Результаты анкетирования по данному вопросу представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Процент студентов лингвистических направлений подготовки, заинтересованных в изучении туристического дискурса (по данным анкетирования, $n = 22$)

В начале обучения происходила работа по изучению лексики туристической тематики. Туристическая терминология характеризуется высокой степенью разнообразия, что может затруднить студентам усвоение специализированной профессиональной лексики при условии того, что их знания в данной сфере на родном языке еще не достаточны [3]. Учащимся было предложено создать mind-map для понимания, что они подразумевают под темой “Tourismus”, затем происходило изучение лексики с помощью заданий на применение данной лексики (составление предложений со новой лексикой), анализ и синтез лексики (распределение слов по тематическим группам), а также воспроизведение (угадывание слов с помощью описываемых определений). На следующем этапе происходило знакомство с типами туристических текстов (туристический каталог, путеводитель, буклет, листовка), выделялись их основные характеристики и наиболее удобные типы текстов для создания. Происходило углубленное изучение туристического буклета (структура, грамматика, лексика, стилистика) для выявления основных и важных компонентов буклета (заголовков, основной текст, изображения). Для анализа функциональной нагрузки и цели каждого компонента буклета студентам были предложены аутентичные туристические буклеты. Также рассматривалось наличие в них различных грамматических структур и изобразительно-выразительных средств: повелительное наклонение, степени сравнения прилагательных, эпитеты и метафоры и т. д. Кроме того, особое внимание уделялось использованию профессиональной лексики туристической тематики.

Далее студентам было предложено создать собственный туристический буклет, причем конкретную тему буклета студенты могли выбирать сами. В частности, им было

предложено следующее задание: *Schreiben Sie Ihren eigenen touristischen Faltprospekt in der Kleingruppe (2-3 Personen). Wählen Sie das konkrete Thema Ihres Faltprospekts, sammeln Sie Informationen – Text und Bilder – dazu. Sorgen Sie dafür, dass der Text im Faltprospekt logisch, original und anregend ist. Um den Faltprospekt online zu gestalten, nutzen Sie eine der Vorlagen der Plattform Visme (<https://www.visme.co/ru/sozdat-buklet/>). Schätzen Sie das Endprodukt nach den Bewertungskriterien ein. Teilen Sie das Resultat als pdf oder jpg-Datei mit anderen Studenten der Gruppe und der Dozentin.*

Охарактеризуем созданные студентами буклеты и проведем оценку результатов обучения – развития умений письменной речи на материале текстов туристической тематики с опорой на критерии, указанные выше – точность выполнения задания, языковая правильность и оригинальность текста.

Точность выполнения задания. Учащиеся создали туристические буклеты по следующим темам “Weihnachten der deutschen Seele”, “Lassen Sie uns alle Geschmäcker des Lebens enthüllen”, “Festival – ein Spiegelbild der Kultur”. В данных буклетах была правильно учтена структура – единый лист, сложенный вдвое или сфальцованный гармошкой (сложенный втрое). Данные буклеты содержали яркие названия, набранные заголовочным шрифтом, включали изображения и учитывали структуру туристических буклетов. Пример буклета “Weihnachten der deutschen Seele” представлен на рисунке 2.



Рисунок 2 – Туристический буклет “Weihnachten der deutschen Seele” (авторы: студенты САФУ, Архангельск, 2024)

Языковая правильность. При анализе и проверке туристических буклетов в целом отметим высокую степень владения общеупотребительной лексикой и грамматикой немецкого языка, грамотное использование тематической лексики туристической сферы, которая вводилась на предварительном этапе. Примером могут послужить предложения из буклетов *Unsere kulturellen Festivitäten ziehen jedes Jahr unzählige Besucher an, die in die faszinierende Geschichte und die vielfältigen Traditionen unserer Stadt eintauchen möchten und dabei unvergessliche Erlebnisferien genießen* (“Festival – ein Spiegelbild der Kultur”) и *Lassen Sie sich von der schmackhaften Vielfalt der regionalen Küche verführen, die durch frische, saisonale Zutaten und liebevoll bewahrte traditionelle Rezepte geprägt ist, während Sie gleichzeitig die Sehenswürdigkeiten der Stadt erkunden* (“Lassen Sie uns alle Geschmäcker des Lebens enthüllen”), а языковые ошибки, если они и допускались, сводились к следующим:

1. Не всегда верно соблюдение порядка следования второстепенных членов предложения по правилу ТеКаМоЛо: обстоятельство времени, обстоятельство причины, обстоятельство образа действия и обстоятельство места. Пример несоблюдения данного правила можно привести из буклета “Lassen Sie uns alle Geschmäcker des Lebens enthüllen”: *Dieses Restaurant bietet dort traditionelle deutsche Küche zweimal pro Woche*. В приведенном предложении можно подумать о позиции (и необходимости использования) обстоятельства места.

2. Неправильное употребление слова туристической тематики. В предложении *Auf dem Weihnachtsmarkt kann man viele Geschenke kaufen, inklusive Andenken* корректнее будет заменить слово “Andenken” на “Souvenirs” в связи с тем, что данное слово может быть использовано в более широком контексте. В предложении *Das traditionelle deutsche Essen ist sehr ungesund* также следует заменить слово *Essen* на *Küche*, поскольку именно оно полнее и более точно укажет на всю традиционную немецкую кухню. Также данное высказывание может оттолкнуть читателей и навести на мысль о том, что немецкая традиционная кухня в целом является нездоровой, поэтому стоит подумать, как лучше перефразировать данную мысль, к примеру: *Die traditionelle deutsche Küche bietet verschiedene gesunde Optionen*.

Оригинальность созданных буклетов. Оригинальность текстов буклетов проверялась с помощью сайта проверки text.ru (<https://text.ru/antiplagiat/unauthorized>), усредненное значение оригинальности текстов трех буклетов показало значение выше 85 %. Предположим, что высокая оригинальность созданных туристических буклетов объясняется достаточно высоким процентом заинтересованных в изучении сферы туризма (данные анкетирования, рисунок 1). Учащиеся проявили оригинальность в выборе темы и использовании необычных метафор. Темы созданных буклетов включают: *Рождество в немецком городе, Немецкая кухня, Традиционные фестивали Германии*. Каждый буклет указывает читателю на соответствующую тему, преподнося аутентичную информацию, интересные факты и советы по путешествиям. Например, буклет “Weihnachten der deutschen Seele” (немецкое рождество) не только описывает рождественские мероприятия в традиционном немецком городе, но и погружает читателя в атмосферу праздника, рассказывает о местных традициях, тем самым вызывая у читателя интерес и желание побывать там. В свою очередь буклет “Lassen Sie uns alle Geschmäcker des Lebens enthüllen” (раскроем все вкусы жизни) рассказывает не только о разнообразии традиционных немецких блюд, но и дает рекомендацию по местам и по приоритетному здоровому питанию, что также является актуальной темой в современном мире. Буклет “Festival – ein Spiegelbild der Kultur” (Фестиваль как отражение культуры) рассказывает о фестивалях и праздниках Германии, подчеркивая уникальность каждого праздника и их культурное значение.

В целом, соединение упомянутых аспектов оценивания письменной речи дает следующую систему баллов (таблица 1). Отметим, что мы не включили творческий характер текста как отдельный критерий в данную систему, поскольку туристический буклет не является креативным (творческим) типом текста, а относится к типу текста профессионального характера.

Таблица 1 – Критерии оценки письменной речи

Балл	Точность выполнения задания	Языковая корректность
1	2	3
5–6 баллов (отлично)	– соответствует заданной теме – создание буклета по туристической теме; – соответствует заданной структуре типа текста; – основная мысль четко обозначена и полностью раскрыта. Макс. 3 балла.	– использование корректных и оптимальных речевых средств в тексте; – грамматическая корректность, небольшое количество грамматических и лексических ошибок без нарушения понимания текста; – вариативность используемых лексических единиц и синтаксических структур. Макс. 3 балла.

Окончание таблицы 1

1	2	3
3–4 балла (хорошо)	– соответствует заданной теме, однако тема не полностью раскрыта; – соответствует заданной структуре типа текста. Макс. 2 балла.	– корректное использование речевых средств в тексте, присутствует небольшое количество грамматических и лексических ошибок без нарушения понимания текста; – использование разнообразных языковых структур. Макс. 2 балла.
2 балла (удовл.)	– частично соответствует заданной теме, присутствуют отступления от темы. Макс. 1 балл.	– некорректное употребление отдельных языковых средств; выбор языковых средств беден; – лексико-грамматические ошибки, затрудняющие понимание высказывания. Макс. 1 балл.
0–1 балл (неуд.)	– письменный текст не соответствует заданной теме, тема не раскрыта. 0 баллов.	– некорректное употребление языковых средств; – лексико-грамматические ошибки, затрудняющие понимание высказывания. 0 баллов.

Результаты оценивания созданных студентами буклетов показали, что средняя оценка мини-групп составила 5–6 баллов. Письменные тексты буклетов полностью соответствуют темам туризма, основанная мысль раскрыта, в текстах используются корректные языковые средства, количество ошибок (грамматических и лексических) незначительно, и они не мешают пониманию текста. Буклеты имеют верную структуру оформления, то есть включают в себя лист формата А4, согнутый вдвое или втрое, содержащий яркое название, изображения, информативные блоки по заданной теме, а также контактную информацию (более четкое техническое задание по структуре туристического буклета может быть определено только потенциальным заказчиком). В данном случае студенты в группах сами разрабатывали структуру для своих буклетов.

Конечно, мы опираемся на небольшое количество участников пробного обучения и письменно-речевых продуктов (в предварительном анкетировании приняло участие 22 человека, из них в самом обучении – 7 человек, которые создали 3 буклета). В дальнейшем планируется расширить количество участников апробации, чтобы повысить объективность результатов исследования. Но уже сейчас можно констатировать, что предложенная нами система оценивания письменной речи действительно работает, поскольку позволяет проанализировать выполненное задание по различным аспектам: соответствие заданной теме и структуре буклета, использование корректных речевых средств, грамматическая и лексическая корректность, вариативность используемых лексических единиц и синтаксических структур. Данная система позволяет оценить прогресс студентов в плане освоения нового для них жанра – туристического буклета, а также способность студентов писать связные и грамматически корректные тексты по заданной профессиональной теме (туризм). Это указывает на развитие умений письменной речи у студентов.

Список использованной литературы

1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. Пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Гальскова Н. Д. Современные направления лингводидактики как науки / Н. Д. Гальскова // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / под ред. Л. П. Халяпиной. – СПб, 2018. – С. 7–53.

3. Грушова, Л. Д. Организация профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов туристического профиля / Л. Д. Грушова // Феномен родного языка : коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты : сб. науч. ст. [по материалам междунар. науч.-практ. интернет-конф., посвящ. Междунар. дню родного языка, Витебск, 21 февраля 2018 г.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – С. 110–114.

4. Пахомова, Т. А. Лингводидактические аспекты обучения английской письменной речи студентов колледжей (на материале языковой подготовки будущих менеджеров туризма) / Т. А. Пахомова, О. Ю. Гальченко // Педагогика и Психология «Наука. Инновации. Технологии». – 2013. – № 3. – С. 163–170.

5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М., 2002. – С. 213–214.

6. Goethe-Institut Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen. – Goethe-Institut, 2013. – 11 S.

N. A. Krakhina

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

ASSESSING THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' WRITING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES (BASED ON THE MATERIAL OF TOURISM-THEMED GENRES)

The article explores the organization of assessing written speech as one of the most important components of teaching a foreign language for professional purposes to students in linguistic fields of study. Special attention is given to the genre of tourist booklet. The article analyzes and proposes criteria for assessing writing in a foreign language in the creation of a personal tourist booklet (typical text structure, the use of professional (thematic) vocabulary, and standard grammatical structures, as well as originality of the text and relevance to the topic). The results of the practical application indicate that students find the topic of tourism engaging, which motivates them to create original tourism-oriented texts.

Key words: writing skills, foreign language class, tourist discourse, assessment, tourist booklet.

УДК 378.147:004.9:37.018.43

Ю. В. Кулаженко

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

ТОЧКИ ФЛУКТУАЦИИ И БИФУРКАЦИИ В ПРОМО-ВЕБИНАРЕ

В статье рассматриваются основные концептуальные подходы к определению точек бифуркации относительно точек флуктуации в промо-вебинаре, а также представлен их анализ и практическое применение. Опосредованный процесс коммуникации рассматривается с позиции лингвосинергетики. Устанавливаются точки бифуркации на этапе планирования промо-вебинара и в его композиции. Предложены некоторые успешные стратегии и тактики на каждом этапе промо-вебинара. Выявленные критические моменты помогают организовать результативный вебинар и достичь поставленных целей.

Ключевые слова: точки флуктуации, точки бифуркации, критические моменты, промо-вебинар, лингвосинергетика, инфобизнес.

Введение. С появлением цифрового инфобизнеса одним из эффективных инструментов продвижения товаров и услуг на рынке выступает промо-вебинар. Он является ключевым инструментом для маркетинга и интеракции с медиааудиторией. Ведение диалога с медиааудиторией становится важным аспектом успешности вебинаров. Однако для достижения максимальной рентабельности организаторам онлайн-семинаров необходимо уметь определять и использовать точки бифуркации относительно точек флуктуации. Под точками бифуркации речевой деятельности (лат. *bifurcus* ‘раздвоенный, разветвленный’) нами подразумеваются моменты, в которых, в зависимости от выбора определенных стратегий, процесс достижения коммуникативной цели организатора вебинара может пойти по другим сценариям и потерпеть коммуникативную неудачу. Точки флуктуации (лат. *fluctuatio* ‘колебание’) – момент неопределенности в процессе речевой деятельности, когда адресат колеблется между различными вариантами, то есть моменты в ходе презентации промо-вебинара, когда происходит резкое изменение в уровне интереса или вовлеченности медиааудитории. Это может произойти в результате неожиданных вопросов, (не)актуальности темы промо-вебинара или технических проблем. Цель статьи – выявить в промо-вебинаре критические моменты, то есть моменты изменения динамики взаимодействия с медиааудиторией, исследовать факторы, способствующие возникновению этих точек, рассмотреть их практическое применение для повышения уровня вовлеченности слушателей промо-вебинара.

Теоретические основы. Промо-вебинар или промоушн-вебинар – это разрекламированный, бесплатный, опосредованный интернетом интерактивный семинар между медиаадресантом (экспертом) и медиаадресатом (слушателем) в предустановленный период, в процессе которого эксперт создает образ рекламируемого платного товара или услуги с целью побуждения бенефициара к приобретению данного продукта, то есть «промо-вебинар является демонстрационной версией платных онлайн-семинаров» [1, с.121]. Исследователь А. С. Танчук, рассматривая виртуальные образовательные вебинары с позиций синергетического подхода, считает, что «точки бифуркации вебинара не изменяют мотивационные и целевые установки участников дискурса, однако подразумевают модусные изменения, переход от устного вида дискурса к устно-письменной его вариации ввиду условий, которые диктует интернет-среда» [2, с. 141]. По мнению Ю. В. Щербининой, бифуркационными точками в дискурсе как речевом пространстве являются «интенциональные изменения (варьирование целевых и / или мотивационных установок участников дискурса), модусные изменения (смена регистра и / или переход к другому типу дискурса), смысловые изменения (трансформация в развертывании содержания, смена темы или отклонение от нее, переход к новому аспекту (развитие новой идеи) предмета речи)» [3, с. 106].

Рассматривая промо-вебинар с точки зрения синергетики, необходимо учесть, что в его основе лежат коммуникативные цели виртуального образовательного и рекламного дискурсов, а именно – передача знаний, развитие личности, воздействие на адресата, побуждение его к деятельности, продвижение продукта рекламы на рынке, продажа информационно-образовательных услуг. Отсутствие исследований, выявляющих указанную особенность, обусловило интерес к данной проблеме.

Материалы и методы исследования. Было отобрано и проанализировано 30 актуальных на январь 2025 года промо-вебинаров, предоставленных поисковыми системами Google.com, Yandex.ru и видеохостингом YouTube.

Результаты. По нашим наблюдениям на этапе планирования в жанре промо-вебинара можно выделить несколько точек бифуркации:

1) определение целевой медиааудитории (интересы, потребности, возраст, статус). Важно понять, кто будет адресатом вебинара, для того, чтобы адаптировать контент и подход к его проведению;

2) выбор формата взаимодействия с медиааудиторией (онлайн-тренинг, онлайн-интенсив, мастер-класс и т. д.). Решить, какой формат будет соответствовать предпочтениям участников, содержанию и целям промо-вебинара;

3) определение ключевых сообщений. Сформулировать основные идеи и выгоды, которые необходимо донести до адресата;

4) планирование временных рамок. Установить продолжительность промо-вебинара и распределить время на различные сегменты (презентацию, обсуждение, вопросы и т. д.);

5) выбор платформы для проведения онлайн-мероприятия. Определить, какая платформа будет использоваться для промо-вебинара, учитывая технические возможности и удобство для слушателей;

б) разработка маркетинговой стратегии. Выбрать канал продвижения промо-вебинара и методы привлечения участников.

Нами выявлены точки флуктуации и бифуркации на каждом этапе экспозиции промо-вебинара. Выяснено, что успешными являются следующие стратегии: удержания внимания, самопрезентации, формирования эмоционального настроения адресата, информационно-интерпретационная, агитационная, а также стратегия убеждения. Вслед за А. Р. Кусяевым мы выделяем в композиции промо-вебинара 5 этапов:

- установление контакта;
- выявление потребности;
- презентация товара или услуги;
- работа с возражениями;
- завершение сделки [1, с. 123].

На этапе «установления контакта» с адресатом важно создать первое впечатление. Возникающая в этот момент точка флуктуации заключается в колебании участника между интересом и его отсутствием (разочарованием, скукой, унынием), следовательно, точка бифуркации определяет, продолжит ли просмотр участник промо-вебинара или покинет эфир. Выбор следующих тактик ведущим промо-вебинара помогает установить первое взаимодействие: создание дружелюбной атмосферы (начать вебинар с приветствия и неформального общения, чтобы участники чувствовали себя комфортно и открыто), персонализированное приветствие (упоминуть имена некоторых слушателей, что создает ощущение вовлеченности ведущего), использование личных историй (делиться своими историями и опытом, относящимися к продукту, чтобы установить эмоциональную связь и привлечь внимание медиааудитории), опросы (выявить общие интересы или проблемы, которые волнуют участников, узнать их мнение и вовлечь в обсуждение, что способствует пониманию ведущим потребностей медиааудитории), визуальные элементы (использовать яркие и привлекательные слайды, чтобы удержать внимание слушателей).

На этапе «выявления потребности» слушатель может сомневаться в совпадении своей потребности с предложением, в этом случае точка бифуркации выражается в осознании участником потребности в продукте. Для успешного выявления потребности бенефициара используются такие тактики: предварительное анкетирование (провести опрос до начала эфира или в начале промо-вебинара для выявления интересов, потребностей и ожиданий участников, что помогает адаптировать контент под их потребности), акцент на проблемах (после анкетирования продолжить вебинар с обсуждения распространенных жизненных проблем, с которыми сталкивается целевая медиааудитория), обратная связь (в процессе эфира периодически запрашивать обратную связь для удержания внимания участников и выявления дополнительных потребностей).

На этапе «презентации товара или услуги» участнику может предлагаться информация в виде знаний (обучения). Слушатель может колебаться между различными вариантами решений. В точке бифуркации участник принимает решение о том, стоит ли углубляться в детали предложения. Успешными тактиками являются: демонстрация продукта (показать, как работает продукт, чтобы участники могли увидеть или представить его в действии), использование отзывов и кейсов (привести отзывы довольных клиентов и примеры из жизни успешного применения продукта, чтобы показать, как предлагаемые товар или услуга могут закрыть потребности слушателя), призыв к действию (завершить презентацию указанием, что необходимо сделать слушателям: зарегистрироваться, купить продукт, записаться на курс и т. д.).

На этапе «работа с возражениями» клиент может засомневаться в правильности своего выбора и принимать решение о дальнейшем обсуждении или об отказе от покупки. Используются следующие тактики: обратная связь (выделить время для вопросов слушателей и дать обратную связь), уточняющие вопросы (конкретизировать вопросы, чтобы понять суть возражения и его причины), перефразирование (после озвучивания участником возражения, переформулировать его, чтобы показать, что проблема понятна и ее готовы обсудить), согласие и подтверждение (признать, что возражение может быть обоснованным, озвучить успешные кейсы).

На этапе «завершения сделки» в точке флуктуации клиент может колебаться в принятии решения о покупке предлагаемого продукта, а в точке бифуркации принять решение о покупке или покинуть эфир. Можно использовать такие тактики: создание срочности (установить ограниченные по времени предложения, такие как скидки, бонусы, промо-коды, запись вебинара, что создает ощущение срочности и побуждает участников к быстрому принятию решений), групповая динамика (использовать эффект группы, чтобы показать, что другие участники уже принимают решение, и таким образом подтолкнуть скептиков к аналогичному шагу), поддержка и сопровождение (предложить участникам возможность получить дополнительную поддержку, например, в виде индивидуальных консультаций куратора во время прохождения оплаченного курса, помощь с трудоустройством после прохождения курса, доступа к эксклюзивным материалам).

Заключение. Эффективное управление критическими моментами в ходе промо-вебинара требует от организаторов не только глубокого понимания потребностей и сомнений медиааудитории, но и применение стратегий и тактик, направленных на создание доверительной атмосферы, удержания внимания, убеждения и т. д. Использование интерактивных элементов, таких как опросы, позволяют выявить ключевые моменты точек флуктуации. Таким образом, осознание и использование точек флуктуации и бифуркации в промо-вебинарах может повысить эффективность коммуникации, укрепить доверие к продукту и увеличить вероятность успешного завершения сделки.

Список использованной литературы

1. Кусяев, А. Р. Жанровая модель промо-вебинара / А. Р. Кусяев // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. Вып. 98, Филологич. науки. – 2015. – № 27(382). – С. 121–125.
2. Танчук, А. С. Дискурсивные характеристики англоязычных вебинаров по обучению английскому языку: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04 / А.С.Танчук. – Самара, 2022. – 205 с.
3. Щербинина, Ю. В. Дискурс как речевое пространство [Электронный ресурс] / Ю. В. Щербинина // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 4. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/4/Shcherbinina/14_2009_4.pdf. – Дата доступа: 09.01.2025.

Y. V. Kulazhenko
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

FLUCTUATION AND BIFURCATION POINTS IN PROMOTIONAL WEBINARS

The article examines the primary conceptual approaches to defining bifurcation points in relation to fluctuation points within promotional webinars, as well as providing an analysis and practical application of this concepts. The mediated communication process is explored from the perspective of linguosynergetics. Bifurcation points are established during the planning phase of the promotional webinar and within its composition. The identified critical moments assist in organizing an effective webinar and achieving the set objectives. Some successful strategies and tactics are proposed for each stage of the promotional webinar.

Key words: fluctuation points, bifurcation points, critical moments, promotional webinar, linguosynergetics, information business.

Н. И. Лапицкий

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь.
Научный руководитель: В. В. Степанова, ГГУ имени Ф. Скорины

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

В статье рассматриваются термины немецкоязычного дискурса многопользовательских компьютерных игр, являющиеся заимствованиями из английского языка. Предлагается дифференцировать игровые термины-англицизмы на уникальные и универсальные, основываясь на различиях в их контекстуальном употреблении. Делается вывод о том, что англицизмы играют важную роль в упрощении игрового процесса, а также способствуют эффективному межкультурному взаимодействию между игроками.

Ключевые слова: *игровая терминология, англицизмы, тематическая классификация, многопользовательские игры (МОВА), игровой дискурс.*

В современном мире компьютерные игры стали неотъемлемой частью цифровой культуры, объединяя миллионы людей. Игры выходят за рамки развлечения, превращаясь в полноценное средство коммуникации и самореализации. Индустрия компьютерных игр стремительно развивается, вследствие чего в количественном и качественном составе игровой терминологической лексики происходят постоянные изменения.

Актуальность настоящего исследования заключается в необходимости создания понятной игровой терминосистемы, которая будет способствовать упорядочению коммуникации в сфере компьютерных игр и может быть использована в дальнейших лингвистических исследованиях данного профиля. Практическое значение полученных данных выражается в возможности их применения для оптимизации интерфейсов, разработки более логичных сюжетных линий в многопользовательских играх. Исследование семантики игровых терминов может быть полезным в систематизации содержания компьютерных игр. Кроме того, понятная и логично классифицированная терминология облегчает процесс освоения новой информации пользователями, снижает когнитивную нагрузку и делает игровой опыт более комфортным. Исходя из вышеизложенного, обозначим целью данной научной работы выделение тематических групп терминов-англицизмов, представляющих немецкоязычный дискурс многопользовательских компьютерных игр, что в дальнейшем может стать основой для разработки понятной и актуальной терминосистемы соответствующего игрового жанра.

В качестве языкового материала для исследования были выбраны именно англицизмы, поскольку в большинстве случаев соответствующие немецкоязычные эквиваленты отсутствуют, хотя сами именуемые этими англоязычными терминами понятия являются ключевыми для исследуемого жанра игры. Такие термины, будучи адаптированными из английского языка, формируют особый пласт игровой лексики, характеризующийся высокой степенью интеграции в общение. Они не только восполняют лексические пробелы, но и способствуют унификации терминологии среди игроков разных языковых сообществ, облегчая межкультурную коммуникацию в игровой среде.

Английский язык занимает ведущие позиции в сфере компьютерных игр, оказывая значительное влияние как на игровой контент, так и на коммуникацию между пользователями. Данное явление обусловлено рядом факторов, среди которых можно выделить глобальную распространенность английского языка, его статус международного средства общения,

а также его доминирующее положение в сфере информационных технологий и программирования. Кроме того, английский язык отличается относительной лаконичностью и гибкостью, что способствует его активному использованию в игровых интерфейсах, терминологии и внутриигровых коммуникациях, отличительной чертой которых является высокая динамика.

В качестве основного источника анализа выбраны глоссарии, составленные немецкоязычными игроками и журналистами по игре *League of Legends* (далее *LoL*) в жанре *MOBA* (Multiplayer Online Battle Arena) [1; 2]. Пользовательские глоссарии – это живой и динамично развивающийся лексикографический источник, отражающий актуальные тенденции в игровом дискурсе. Выбор именно этого материала обусловлен следующими факторами. Во-первых, данные источники позволяют рассмотреть исследуемую проблему с нестандартной для русскоязычного исследователя перспективы, выявляя специфику англицизмов в немецкоязычной игровой среде. Во-вторых, анализ лексики, принятой непосредственно носителями языка в неформальном игровом общении, дает более точное представление о реальном употреблении терминов. В-третьих, именно в таких исследованиях подтверждается интернациональный характер игрового лексикона и демонстрируется, как языковые заимствования адаптируются в различных лингвокультурных сообществах.

Для формирования четкой и понятной широкому кругу пользователей терминосистемы необходимо выделить несколько основополагающих групп терминов, учитывая взаимозависимость объектов и явлений в игровом пространстве. Начнем с группы слов и выражений, представляющих собой термины ограниченного употребления, то есть встречающиеся в некоей определенной игре (жанре) и отсутствующие в терминосистемах других игр (жанров).

В игровой глоссарии можно обнаружить некоторое количество терминов, которые обозначают объекты, явления и процессы только в контексте игры или жанра, к которому принадлежит данная игра. За пределами конкретного контекста данный набор терминов не понятен, вызывает ложные ассоциации, а значит неактуален. Назовем эту группу **«уникальные игровые термины»**.

Несмотря на ограниченный количественный состав уникальной игровой лексики, она довольно разнообразна в семантическом плане, что даёт возможность произвести ее тематическую дифференциацию. Так, в первую подгруппу уникальных игровых терминов мы включили **специфично-тактические термины** – специальные слова, обозначающие широкий спектр внутриигровых действий (от позиционирования и маневров до многоэтапных тактик и оперативного информирования). Специфичность этих терминов отражается в четкой ситуативной обусловленности их использования. Примерами подобных специальных обозначений могут служить: *Top, VJ, Choke* (Приложение 1) [1; 2].

Вторая подгруппа – **термины, обозначающие уникальные игровые механики**. Ричард Роуз в книге “Game Design: Theory & Practice” определяет игровую механику как «Конкретный способ реализации части игрового процесса. <...> Игровой процесс в целом состоит из ряда различных игровых механик, объединенных вместе» [3, с. 661]. Большая часть игровых механик повторяется многократно в том или ином виде в различных играх, что сводит количество действительно уникальных механик к минимуму. Тем не менее подобные наименования существуют; среди них можно выделить термины, обозначающие нестандартные алгоритмы игрового процесса, а также целые системы алгоритмов (режимы игры). Примерами могут служить следующие термины: *ARAM* (игровой режим), *Maiden* (способность), *Last Hit* (алгоритм начисления игровой валюты) (Приложение 1) [1].

Так как часть уникальной лексики представляет собой имена собственные, а сюжетную составляющую можно характеризовать как мифологическую, логично обратиться к понятию **мифонима**. Н. В. Подольская определяет мифоним как «имя вымышленного объекта любой сферы ономастического пространства в мифах и сказках <...>». Исследователь также выделяет различные виды мифонимов, например, мифозоонимы, мифоперсонимы, мифотопонимы и др. [4, с. 124].

Таким образом, имена персонажей и предметов можно вынести в отдельную подгруппу **терминов-мифонимов**. Примерами таких наименований могут служить *Eve (Evelynn)*, *baron (Baron Nashor)*, *Blitz (Blitzcrank)*, *Donger (Heimerdinger)*, *WW (Warwick)* – имена персонажей; *Dorans (Dorans Klinge, Dorans Ring, Dorans Schild)* – имя набора предметов [1].

Группа **универсальных игровых терминов** противопоставляется уникальной. Она включает в себя англицизмы, употребляемые вне зависимости от жанра и названия игры, формируя общеизвестный (в пределах профильного общения) пласт словарного запаса пользователей. Эти термины широко используются в межигровой коммуникации игроков, киберспортивных трансляциях и профессиональных статьях, что делает их неотъемлемой частью игрового дискурса.

Универсальные игровые термины могут быть дифференцированы на две подгруппы. Первую составляют **универсально-тактические термины**. По аналогии со специфично-тактическими означают многочисленный набор разнообразных действий, но не ограничиваются лишь уникальными, то есть здесь представлены термины, используемые в разных играх (жанрах), например: *ADC (attack damage carry)*, *Aggro*, *Babysit* (Приложение 1) [1].

Вторая подгруппа – **термины, обозначающие универсальные игровые механики**. Здесь речь идет о терминологии популярных (регулярно встречающихся в иных играх / жанрах) способов организации игрового процесса. Среди них можно выделить термины, которые обозначают способности, отдельные алгоритмы, условности или системы механик (режимы игры), а также результаты и элементы игровых механик. Примером могут служить следующие наименования: *Ulti (ultimate)*, *Proc (special procedure)*, *Co-op (cooperative)*, *Support*, *Snowball*, *Elixir* (Приложение 1) [1; 2].

Отдельно следует выделить подгруппу **эмотивно-оценочных терминов**, в которую вошли распространенные фразы, обозначающие разнообразные оценочные суждения, эмоциональные высказывания, которые не поддаются тематической классификации в полной мере, например: *GG (good game)*, *BM (bad manners)*, *GJ (good job)* (Приложение 1) [1].

Тематическая классификация терминов-англицизмов в немецкоязычном игровом дискурсе представлена на рисунке 1.

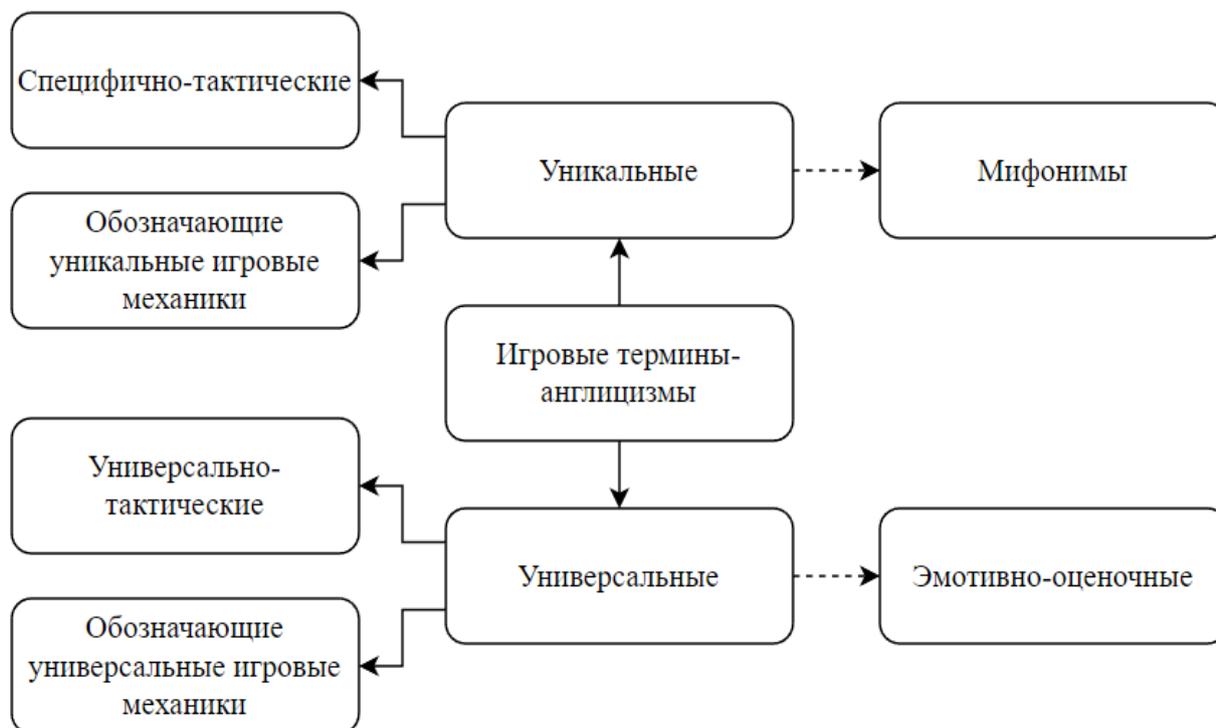


Рисунок 1 – Тематическая классификация англицизмов в немецкоязычном игровом дискурсе

Важно не упускать из виду многозначность отдельных слов и выражений. Некоторые термины могут менять свое значение в зависимости от контекста, жанра игры или особенностей игровой механики, что затрудняет их однозначную категоризацию.

В составе глоссария игрока *LoL* присутствует внушительное количество фраз и выражений, которые имеют либо совсем иное значение, либо частично иное в других многопользовательских проектах.

В качестве примера частично иного значения можно привести термин *Ace*, что означает в *League of Legends* следующее: *‘Alle Champions eines Teams sind gleichzeitig tot’* [1]. В *Counter-Strike* или *VALORANT* определение звучит иначе: *‘Wer in einem teambasierten Shooter wie Counter-Strike Global Offensive oder VALORANT alle Gegner in einer Runde selbst ausschaltet, hat ein sogenanntes Ace erzielt. Etwas seltener wird auch der Begriff “Team-Ace” verwendet’* [5]. Общей у данных значений является сема ‘уничтожение всей команды противника’, но во втором случае в *Ace* присутствует сема ‘один игрок уничтожил вражескую команду’.

Абсолютно иное значение имеет, например, аббревиатура *CS*, что расшифровывается следующим образом: *‘Creeps Slain - Die Anzahl der getöteten Monster eines Spielers’* [1]. В сообществе геймеров, за пределами целевой аудитории жанра *MOBA*, данная аббревиатура вызывает наибольшие ассоциации с сокращением названия игры *Counter Strike (CS)*.

Такая схожесть требует внесения отдельных терминов в классификацию в нескольких значениях в разные группы (подгруппы), что, в свою очередь, усложняет процесс систематизации и создает дополнительные трудности при их интерпретации. Кроме того, наличие многозначных терминов может вызывать сложности у игроков, так как одни и те же выражения могут интерпретироваться по-разному в зависимости от игровой ситуации. Учитывая вышесказанное, разработка классификации игровых терминов требует не только системного подхода, но и гибкости, позволяющей учитывать нюансы их употребления в разных контекстах.

Подводя итог, можно констатировать, что цель данной научной работы достигнута в виде представленной тематической классификации терминов-англицизмов, употребляемых в немецкоязычном дискурсе многопользовательских компьютерных игр. В ходе исследования были определены две основные группы терминов: уникальные и универсальные. Уникальные игровые термины характерны для конкретной игры или жанра и не представлены за их пределами. В рамках данной группы выделяются специфично-тактические термины, термины, обозначающие уникальные игровые механики, а также термины-мифонимы. В группу универсальных игровых терминов входят наименования, которые широко используются в различных игровых жанрах и формируют основу межигровой коммуникации. В рамках этой группы дифференцируются универсально-тактические термины, термины, обозначающие универсальные игровые механики, а также эмотивно-оценочные термины. В процессе классификации игровой лексики важно также учитывать многозначность терминов-англицизмов.

Список использованной литературы

1. *League of Legends Terminologie* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://leagueoflegends.fandom.com/de/wiki/League_of_Legends_Terminologie. – Дата доступа: 09.02.2025.
2. *Glossary – League of Legends* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.esports.com/de/glossary-league-of-legends>. – Дата доступа: 09.02.2025.
3. Rouse R. *Game Design: Theory & Practice*. – 2nd ed. / R. Rouse. – Los Rios Boulevard, Plano, TX, USA: Wordware Publishing, 2004. – 698 p.
4. Подольская Н. В. *Словарь русской ономастической терминологии* / Н. В. Подольская ; отв. ред. А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1978. – 200 с.
5. *Glossary – Counter-Strike* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.esports.com/de/glossary-counter-strike>. – Дата доступа: 09.02.2025.

Приложение 1

Определения терминов из глоссариев и их адаптированный авторский перевод приведены в порядке упоминания в тексте:

Top – ‘obere Straße’ – верхнее направление на карте.

BJ – ‘Initiierung des Heinrich Manövers’ – инициация манёвра Генриха.

Choke – ‘Dabei kann es sich um eine Überzahlsituation (4vs2) handeln oder um eine Führung in den Punkteständen, die abgegeben wird’ – ситуация, когда команда теряет численное преимущество (например, 4 против 2) или ведёт по очкам, но затем уступает.

Last Hit – ‘Man übt den letzten Schlag auf den Vasallen oder Champion aus, der den Ausschlag gibt, wer das Gold für die Tötung erhält’ – последний удар по миньону или чемпиону, определяющий, кто получит золото за уничтожение противника.

ARAM – ‘der separate Spielmodus ARAM’ – отдельный игровой режим ARAM.

Maiden – ‘Abk: Maiden of the Mist (Herrin des Nebels). Die ultimative Fähigkeit von Yorick.’ – сокращение от Maiden of the Mist (Госпожа Тумана), ультимативная способность Йорика.

GG – ‘Gutes Spiel (engl. Good Game)’ – хорошая игра.

BM – ‘Bad manners (engl. schlechtes Benehmen)’ – плохое поведение.

GJ – ‘gute Arbeit (engl. Good Job)’ – хорошая работа.

ADC – ‘Kann auch generell den unteren Pfad oder Schützen meinen’ – может означать нижнюю линию или стрелка (в классификации значение «стрелок»).

Aggro – ‘Die Zielpriorität eines von künstlicher Intelligenz kontrollierten Vasalls, Turms, Monsters usw.’ – приоритет атаки у миньонов, башен, монстров, контролируемых искусственным интеллектом.

Babysit – ‘Ein Spieler begleitet die ganze Zeit einen anderen Spieler’ – один игрок постоянно сопровождает другого.

Ulti – ‘Ultimate, Ult oder Ulti beschreibt die stärkste Fähigkeit eines Charakters (Champion, Hero, Agent, etc.)’ – ультимейт, самая мощная способность персонажа (чемпиона, героя, агента и т. д.).

Proc – ‘Eine spezielle Ereignischanse eines Effektes (engl. special procedure)’ – особый эффект, который срабатывает с определённой вероятностью.

Co-op – ‘Spiel mit Spielern gegen computergesteuerte Champions’ – игра, в которой игроки сражаются против управляемых компьютером чемпионов.

Support – ‘Ein Champion, der vor allem andere Champions mit seinen Fähigkeiten unterstützt’ – чемпион, который в первую очередь поддерживает других чемпионов своими способностями.

Snowball – ‘Ein Gegenstand, bei dem seine Stärke durch Tötungen oder verstrichene Zeit zunimmt’ – предмет, который становится сильнее с уничтожением противника или со временем.

Elixir – ‘Elixier des Geschicks, Metall, Orakels, Ruins, der Zauberei oder des Zorns’ – эликсир ловкости, металла, оракула, руин, волшебства или ярости.

N. I. Lapitsky

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

THEMATIC CLASSIFICATION OF ANGLICISMS IN THE GERMAN-LANGUAGE DISCOURSE OF MULTIPLAYER COMPUTER GAMES

The article examines terms in the German-language discourse of multiplayer computer games that originate as borrowings from English. It proposes differentiating game-related Anglicisms into unique and universal categories based on differences in their contextual usage. The study concludes that Anglicisms play a crucial role in simplifying the gaming process and contribute to effective interaction among players.

Key words: gaming terminology, Anglicisms, thematic classification, multiplayer online battle arena (MOBA), gaming discourse.

В. Е. Нефёдова

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь.
Научный руководитель: И. А. Хорсун, ГГУ имени Ф. Скорины

СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена изучению средств речевого воздействия в разноязычных рекламных текстах. В качестве материала исследования выступают русские и английские тексты, являющиеся рекламой одежды. Рассматриваются различные электронные системы, с помощью которых специалисты прогнозируют эффект речевого воздействия в текстах; анализируются принципы работы таких систем. Приводится пример фоносемантического анализа рекламного текста с помощью электронной системы «ВААЛ». Делается вывод о важности одновременного использования всех средств речевого воздействия для достижения желаемого эффекта рекламы.

Ключевые слова: речевое воздействие, фоносемантика, фоносемантический анализ, рекламный текст, анализ текста.

Одной из наиболее сложных исследовательских задач является анализ реализации функции речевого воздействия на текстовом уровне. Многие ученые стараются систематизировать разнообразные языковые средства, обладающие высоким потенциалом воздействия.

Наиболее пристальное внимание направлено на фоносемантику. Фоносемантика – это направление в лингвистике, изучающее звукоизобразительную функцию языка. Данное направление берёт своё начало на стыке таких языковых дисциплин, как фонетика и семантика. С. В. Воронин утверждает, что целью фоносемантики выступает «изучение звукоизобразительности как необходимой, существенной, повторяющейся и относительно устойчивой непроизвольной фонетически мотивированной связи между фонемами слова и полагаемым в основу наименования признаком объекта-денотата» [1]. Другой выдающийся учёный-лингвист, А. П. Журавлёв, впервые выделивший данное понятие в отечественном языкознании, попытался систематизировать данные об образах, лежащих в основе звуков. В рамках разработки фоносемантического анализа слова учёный выделил систему качественных характеристик каждого звука в русском языке, состоящую из 25 шкал: хороший – плохой, красивый – отталкивающий и др. [2].

Однако поскольку звуки не существуют в языке изолированно, а функционируют в различных комбинациях, необходимо также исследовать сочетания звуков внутри слова, словосочетания и предложения. Для оценки значимости каждой фонемы, находящейся внутри цепочки звуков, была разработана формула: $ki = P_{max} / Pi$, где Pi – частотность любого звука, P_{max} – максимальная частотность звука в данном слове, ki – коэффициент разницы частотностей звуков слова. Чтобы учесть место каждого звука в слове необходимо коэффициент первого звука слова (ki) увеличить в четыре раза: $ki = 4(P_{max}/Pi)$, а для ударного (kud) – в два раза: $kud = 2(P_{max} / Pi)$. Формула для теоретического расчета фонетической значимости слова: $F = \sum fiki / \sum ki$, где F – фонетическая значимость слова; fi – фонетическая значимость очередного (*i-того*) звука слова; ki – коэффициент для очередного (*i-того*) звука [2]. Однако стоит заметить, что такие расчёты ведутся исключительно автоматизировано. На сегодняшний день существуют различные программы, направленные на выявление степени эффективности речевого воздействия в тексте.

В 1992 году началась разработка системы «ВААЛ» (VAAL), которая занимается прогнозированием эффекта речевого воздействия в текстах, направленных на массовую аудиторию,

в том числе текстах, содержащих рекламу одежды. Данная система многофункциональна. С её помощью можно проводить анализ текстов с точки зрения эмоционально-психологического воздействия на широкую публику. Система позволяет составлять авторские тексты с заданным вектором воздействия. Также, используя данную программу, можно установить личностные характеристики автора текста. Помимо системы «ВААЛ» современными специалистами в области фоносемантики применяются программы «Пси-офис» и «Диатон» [3].

Рассмотрим работу системы «ВААЛ», с помощью которой был сделан фоносематический анализ фрагмента текста рекламы одежды: *«Высокое качество, оригинальность дизайнерских решений, продуманность образов – все это восторгает и вот уже столько лет продолжает покорять миллионы женских сердец всего мира»*. В словосочетании *высокое качество* звук [в] в слове *высокое* создает ощущение подъема и возвышенности. Слово *качество* вызывает представление о надежности, прочности и долговечности. В фрагменте *оригинальность дизайнерских решений* звук [р'] в слове *оригинальность* подчеркивает динамичность и уверенность, а сочетание гласных звуков [а], [и], [а] придаёт высказыванию мелодичность. Звук [х] в слове *дизайнерских* может вызывать ассоциации с чем-то свежим и новым. Также слово *дизайнерских* добавляет элемент профессионализма и художественного подхода. Словосочетание *продуманность образов* с точки зрения фоносемантики характеризуется как основательное и серьёзное за счёт звука [д] в слове *продуманность*, а плавный переход между гласными звуками [а] и [о] создает ощущение гармонии. В словосочетании *продолжает покорять* звук [к] в *покорять* ассоциируется с энергией и активностью. Данное слово создает образ стремления и завоевания. С точки зрения семантики слово *продуманность* связано с вниманием к деталям, тщательным подходом и глубоким пониманием.

Стоит отметить, что речевое воздействие в рекламном сообщении может осуществляться при помощи различных средств. К средствам воздействия относятся стилистические приёмы, определённые синтаксические конструкции и смысловое наполнение не только самих лексических единиц, но также их фонетического состава. Однако вышеупомянутые электронные системы позволяют оценить степень воздействия лишь с точки зрения фоносемантики. Анализ степени воздействия других средств проводится специалистом вручную.

Далее рассмотрим семантические явления, связанные со звуковым оформлением лексических единиц. Для детального изучения данного аспекта стоит обратиться к двум явлениям: омофонии и паронимии. Омофония – «это лексическое явление, характеризующееся совпадением звукового состава слов, которые имеют различное написание и значение» [4]. Данное явление может быть использовано для создания многозначности и игры слов, что особенно актуально в рекламных текстах. Следует отметить, что омофония проявляется в звуковом совпадении слов внутри целого высказывания. Рассмотрим пример: *“Our outfits are designed to help you wear your confidence and where your style takes you”*. Слова *wear* и *where* звучат одинаково, создавая игру слов.

Паронимия – «стилистическая фигура речи, образное сближение схожих по звучанию слов при частичном совпадении морфемного состава» [4].

Однако паронимия не является закономерным явлением, поскольку сопоставление схожих по звучанию слов как лексических пар является результатом индивидуального восприятия и зависит от уровня образованности адресата. Рассмотрим пример: *“Step into style and let your shoes do the talking while you do the walking!”*. В данном примере автор рекламного текста сопоставляет слова *talking* и *walking*, а также выделяет слово *talking*, как подражание звуку, исходящему при ходьбе.

Звуки речи, произносимые автономно, способны вызывать определённые ассоциации. Значения звуков речи носят общий характер, поскольку осознаются носителями языка интуитивно.

Существует две точки зрения на причины возникновения символики звуков речи. Гипотеза первичного звуко-символизма утверждает, что звуковая символика является изначальной и возникла под влиянием звуков природы. Громкие и угрожающие звуки (гром, завывание)

воспринимаются негативно, тогда как мелодичные звуки (пение птиц, журчание ручья) – положительно. Эти оценки затем переносятся на слова: «хорошие» звуки используются для приятных объектов, а «плохие» – для неприятных.

В соответствии с гипотезой вторичного звуко-символизма считается, что звуковая символика формируется от условного значения слова. Если звук встречается в нескольких словах с похожим значением, он начинает вызывать ассоциации, связанные с этими словами. Связь между значением слова и его звуковой оболочкой особенно заметна в звукоподражательных словах (например, шуршать, хрустеть), которые воспроизводят реальные звуки [4].

В целях изучения речевого воздействия в лингвистике исследователи прибегают к многоуровневому анализу текста. В поле внимания лингвистов попадает не только фонетическая составляющая, но также анализируется выбор лексических единиц и грамматических структур.

Выбор средств художественной выразительности в рекламном тексте является мощным инструментом, способным оказывать существенное влияние на восприятие и поведение реципиентов рекламного сообщения. Например, различные стилистические приёмы, такие как метафоры (“*Our fashion is the cherry on top of your unique style*”), сравнения (“*Our jackets are as warm as a hug from your grandma*”), ирония (“*Our jeans are so comfortable, you might forget you’re wearing them. Just don’t forget to put them on!*”) часто лежат в основе стратегий для привлечения внимания. Данные лексические средства способны не только заинтересовать человека, но и установить тесную эмоциональную связь с потенциальным покупателем. Важно отметить, что речевое воздействие достигается с помощью использования эпитетов, которые создают образность. Человек на моменте прочтения грамотно составленного текста рекламы сможет ощутить, как улучшится его жизнь с приобретением рекламируемого объекта. Рассмотрим пример: “*Buttery smooth, soft top*” [5]. В данном примере предмет одежды описывается при помощи такого эпитета, как *Buttery smooth*, что помогает покупателю создать тактильный образ, почувствовать на ощупь вещь и материал, из которого она сделана.

Синтаксическая организация рекламного текста характеризуется использованием побудительных синтаксических структур. Например, “*Move*”; “*Take it easy*”; «*Поспеши!*»; «*Не пропусти!*». Такие приёмы создают ощущение срочности и побуждают реципиента к действию. Нередко используется приём, который предполагает фрагментацию сложных предложений на простые. Обратим внимание на примеры: «*Подчёркивает нежность и хрупкость. Не колетя*»; «*Свобода движений в любой ситуации. Утягивающий эффект без потери комфорта*». Такая трансформация предложения называется парцелляцией. Подобного рода изменения предложений используются для акцентирования внимания на ключевых моментах и упрощения восприятия информации [5].

Отметим, что культурный и социальный контекст играет ключевую роль в оказании воздействия на целевую аудиторию. Люди, принадлежащие к разным языковым сообществам, могут воспринимать одни и те же лексические единицы по-разному [5].

Рассмотрим фрагмент рекламного текста, содержащего рекламу одежды, с точки зрения использованных в нем средств речевого воздействия на потребителя: «*С нашими аксессуарами ваш образ заиграет новыми красками! Браслеты, как искры вдохновения, добавляют яркости и индивидуальности. Шарфы, как волшебные нити, связывают воедино все части вашего стиля, создавая гармонию и завершенность. Не упустите шанс стать частью этого волшебства! Ваша одежда — это ваше выражение. Позвольте ей говорить за вас!*» [6].

По результатам исследования этого текста системой «ВААЛ» выявлено, что с точки зрения фоносемантики данный текст характеризуется как легкий, нежный, веселый, радостный, громкий. Дальнейший анализ показывает, что этот фрагмент содержит такие стилистические приёмы, как метафора («*Ваша одежда — это ваше выражение*») и сравнение («*Браслеты, как искры вдохновения*»; «*Шарфы, как волшебные нити*»). Синтаксическая организация приведённого текста характеризуется использованием побудительных конструкций («*Не упустите шанс стать частью этого волшебства!*»; «*Позвольте ей говорить за вас!*»). Также в тексте автор использовал синтаксический параллелизм («*Браслеты... добавляют яркости*», «*Шарфы...*

связывают воедино»). Лексическое наполнение фрагмента рекламного сообщения вызывает положительные эмоции у реципиента и создаёт атмосферу вдохновения и креативности за счёт таких слов, как *волшебство, яркость, индивидуальность*.

Итак, нами были проанализированы фонетические, лексические и синтаксические средства речевого воздействия на реципиента, используемые в русских и английских текстах, рекламирующих одежду. Важно отметить, что данные средства речевого воздействия не могут функционировать в рекламном тексте изолированно – только в единстве они позволяют достигнуть нужного эффекта. В работе были также рассмотрены электронные системы, позволяющие специалистам прогнозировать эффект речевого воздействия в рекламных сообщениях, а также описаны принципы работы таких систем.

Следует подчеркнуть, что визуальные элементы, цветовые схемы, размер и стиль шрифта, расположение структурных элементов рекламного текста (заголовок, слоган, основной текст, эхо-фраза) также играют важную роль в общем восприятии рекламы, в ее успешности. В заключение отметим, что в условиях современного рынка всё больше возрастает необходимость в глубоком изучении целевой аудитории и адаптации рекламного текста под её потребности и предпочтения.

Список использованной литературы

1. Стернин, И. А. Основы речевого воздействия / И. А. Стернин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Rechevoe_vozdejstvie. – Дата доступа: 02.11.2024.
2. Рогожина, Г. С. Фоносемантические идеи в отечественном языкознании / Г. С. Рогожина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonosemanticheskie-idei-v-otechestvennom-yazykoznanii/viewer>. – Дата доступа: 27.02.2025 г.
3. VAAL/ Система VAAL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vaal.ru/>. – Дата доступа: 02.11.2024.
4. Трищенко, Д. А. Семантика звука. Звукопись и звуковые ассоциации / Д. А. Трищенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/412409/marketing/semantika_zvuka_zvukopis_zvukovye_assotsiatsii, свободный. – Дата доступа: 27.02.2025 г.
5. Карева, А. А. Особенности вербальной репрезентации речевого воздействия в рекламных текстах косметических средств / А. А. Карева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.mgpru.ru/wp-content/uploads/2021/02/A.A.-Kareva_KD.pdf. – Дата доступа: 02.11.2024.
6. Todes Wear [Электронный ресурс]. – <https://todeswear.ru/blog/blog/rol-aksessuarov-v-vashem-obraze/>. – Дата доступа: 02.02.2025.

V. E. Nefedova

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

MEANS OF SPEECH INFLUENCE IN RUSSIAN AND ENGLISH ADVERTISING TEXTS

The article is devoted to the study of the means of speech influence in multilingual advertising texts. The research material is Russian and English texts, which are advertisements for clothing. Various electronic systems are considered, with the help of which experts predict the effect of speech effects in texts; the principles of operation of such systems are analyzed. An example of phonosemantic analysis of an advertising text using the electronic system “VAAL” is given. The conclusion is made about the importance of simultaneous use of all means of speech influence to achieve the desired effect of advertising.

Key words: *speech impact, phonosemantics, phonosemantic analysis, advertising text, text analysis.*

«ПОРТРЕТ СЛОВА» ПОРОГ КАК ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ

На материале многозначного слова «порог» анализируются возможности использования нового инструмента Национального корпуса русского языка «Портрет слова» в образовательном процессе. Виджет «Скетчи», содержащийся в инструменте, позволяет подготовить разного рода задания по формированию представлений у иностранных студентов, изучающих русский язык, о регулярных синтаксических связях слов. Знание регулярных синтаксических связей слов необходимо для понимания контекстуальных условий, определяющих значение полисемантов.

Ключевые слова: корпус, функционал, слово, портрет слова, виджет, синтаксическая связь, сочетание, значение.

Любая профессиональная коммуникация будет успешной в том случае, если участники общения будут обладать необходимыми речевыми компетенциями. В основе речевых компетенций лежит хорошее знание языка. Для иностранного специалиста, изучающего русский язык, наиболее сложной задачей является использование новой для них лексики в речевой практике. Образцы употребления слов в речи можно найти в толковых словарях. Однако, как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, знакомства с материалами толковых словарей недостаточно для формирования представлений о регулярных синтаксических связях того или иного слова. Формированию таких представлений в настоящее время способствует использование разного рода интернет-ресурсов. Одним из богатейших языковых ресурсов, находящихся в свободном доступе, является Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ) [1].

Национальный корпус русского языка – это большая коллекция текстов на русском языке, распределенных по подкорпусам с учетом сферы человеческой деятельности и общения, в которой создаются тексты. В настоящее время НКРЯ обогатился новыми инструментами, в частности появился функционал, который называется «Портрет слова». На наш взгляд, этот инструмент можно успешно использовать в практике преподавания русского языка как иностранного будущим филологам. Корпусный инструмент «Портрет слова» дает гораздо больше информации о слове, чем обычные толковые словари, и поэтому заслуживает пристального внимания со стороны специалистов. В то же время пока нет достаточного количества научных публикаций, в которых освещаются возможности использования корпусного функционала «Портрет слова», хотя исследования значений отдельных слов русского языка с опорой на данные НКРЯ многочисленны [2; 3; 4 и мн. др.].

По мнению Е. В. Гертнер, можно использовать два основных варианта работы с корпусом: 1) использование контекстов из корпуса для создания упражнений; 2) самостоятельная работа студентов в корпусе [5, с. 56]. Е. В. Гертнер отмечает, что применение инструмента «Портрет слова» значительно расширяет возможности организации самостоятельной работы студентов, особенно иностранных студентов, изучающих русский язык, так как не требует специальных знаний в сфере корпусной лингвистики [5, с. 56]. На наш взгляд, данный функционал можно успешно использовать на занятиях по РКИ при изучении лексической сочетаемости слов. «Толково-комбинаторный словарь современного русского языка» [6], в котором описываются все возможные синтаксические связи слов, включенных в данный словарь, слишком сложен для усвоения стандартной сочетаемости лексических единиц русского языка. НКРЯ предлагает удобный интерфейс для получения информации о сочетаемости слов. Покажем на примере многозначного слова *порог*, какую информацию можно извлечь об этом слове, пользуясь инструментом «Портрет слова».

Инструмент «Портрет слова» предлагает пользователю НКРЯ опору на определенную последовательность анализа. Первое, что мы можем узнать о слове, – это то, каким образом оно взаимодействует с другими словами в языке. Такую информацию можно найти в виджете «Скетчи слова». Виджет представляет собой таблицу, в которой отражается сочетаемость анализируемого слова со словами разных частей речи с учетом синтаксических связей. В таблице все слова, фиксируемые в частотной синтаксической связи с анализируемым словом, являются гиперссылками, иллюстрирующими контексты употребления слова в текстах НКРЯ.

Так, слово *порог*, являясь существительным, обнаруживается в частотной синтаксической связи со следующими частями речи: прилагательными-определениями; глаголами, с которыми слово *порог* регулярно употребляется в синтаксической позиции подлежащего; глаголами, для которых слово *порог* является прямым дополнением; глаголами, для которых слово *порог* является косвенным дополнением без предлога или с предлогом; сочиненными существительными (рисунки 1, 2).

Скетчи [?]					
порог <small>Существительное</small>					
Определения		Сказуемые		Глаголы с прямым дополнением	
1. днепровский	10,39	1. шуметь	5,96	1. переступить	13,08
2. болевой	8,84	2. реветь	5,79	2. переступать	11,71
3. казачинский	7,62	3. снижаться	5,67	3. обивать	11,32
4. боровицкий	7,47	4. отделять	5,57	4. перешагнуть	11,19
5. ненасытецкий	7,36	5. снизиться	5,49	5. перешагивать	7,68
6. непроходимый	7,27	6. промелькнуть	5,37	6. обить	7,59
7. осиновский	7,16	7. опускаться	5,09	7. проплыть	7,14
8. нильский	7,05	8. образоваться	4,37	8. околачивать	6,75
9. волховский	6,61	9. существовать	3,91	9. перейти	6,69
10. ангарский	6,5	10. приближаться	3,9	10. преступить	6,58

Рисунок 1 – Таблица «Скетчи»

Глаголы с косвенным дополнением		Глаголы с предложным дополнением		Сочиненные существительные	
1. любоваться	3,4	1. показаться	8,77	1. порог	9,23
2. соответствовать	1,95	2. остановиться	8,52	2. перекат	8,61
		3. переступить	8,44	3. водопад	8,59
		4. шагнуть	8,38	4. шивер	8,49
		5. появиться	8,2	5. шивера	7,66
		6. стоять	7,86	6. притолока	7,3
		7. пустить	7,74	7. отмель	6,9
		8. ступить	7,74	8. мель	6,55
		9. перешагнуть	7,71	9. каскад	6,53
		10. встретить	7,5	10. рубеж	6,44

Рисунок 2 – Продолжение таблицы «Скетчи»

Что может узнать из данных скетчей иностранный студент? В первую очередь он получает возможность последовательно познакомиться с каждым из значений полисеманта, опираясь на наглядные представления, которые формируются при знакомстве с контекстами.

Из таблицы видно, что слово *порог* в русском языке (по данным НКРЯ) наиболее часто употребляется в составе имен собственных. Из 10 прилагательных, указанных в виджете «Скетчи» и ранжированных по частотности употребления, 9 прилагательных образуют несвободные синтаксические связи. Основная часть из этих прилагательных (8 единиц) входит в состав названий географических объектов: *Днепровские пороги*, *Казачинский порог*, *Боровицкие пороги*, *Ненасытецкий порог*, *Осиновский порог*, *Нильские пороги*, *Волховские пороги*, *Ангарские пороги*. Одно прилагательное обладает фразеологически связанным значением, образуя терминологическое сочетание – *болевого порог*. Обратившись к контекстам употребления имен собственных, включающих слово *порог*, иностранный студент узнает, что данное слово в русском языке имеет значение ‘каменистое возвышение речного дна, ускоряющее течение и затрудняющее судоходство’ [7]. В связи с этим изучающим русский язык можно дать задание, предполагающее знакомство с географическими объектами страны изучаемого языка: определить с опорой на контексты НКРЯ, в каких названиях речных порогов слово *порог* употребляется в единственном числе, а в каких – во множественном. Кроме того, студентам можно дать задание выяснить (с опорой на интернет-ресурсы), где именно находятся данные речные пороги, и в двух-трех предложениях описать их особенности. Для выполнения этого задания иностранным студентам можно рекомендовать обратиться ко второй колонке таблицы «Скетчи». В этой колонке приводятся ранжированные по частотности глаголы, с которыми слово *порог* регулярно употребляется в синтаксической позиции подлежащего: *шуметь*, *реветь*, *снижаться*, *отделять*, *образоваться*, *существовать*, *приближаться* и др. При этом можно обратить внимание, что в числе частотных определений-прилагательных, указанных в первой колонке, есть слово *непроходимый*, которое также регулярно употребляется в связи с описанием речных порогов.

Далее можно предложить студентам самостоятельно (с опорой на контексты НКРЯ по табличной гиперссылке *болевого*) определить значение сочетания *болевого порог*, а затем проверить себя по словарю. Таким образом, у студентов формируется представление о пороге как о некоторой границе. Из толкового словаря студенты узнают также, что первое значение слова *порог* – ‘поперечный брус, закрывающий проём между дверью и полом’ [7]. Следующее задание, которое получают студенты, состоит в том, чтобы они нашли прилагательные, сочетающиеся со словом *порог* в этом значении. Для этого им рекомендуется обратиться к вкладке «Показать все коллокации» и с использованием лексико-грамматического поиска по открывшейся вкладке выбрать именно такие прилагательные. Чтобы проверить верность выбора, студенты должны посмотреть по гиперссылке примеры употребления сочетания выбранных прилагательных со словом *порог*.

При обращении к третьей колонке студенты знакомятся с глаголами, в сочетании с которыми слово *порог* употребляется без предлога. Преподаватель выделяет среди 10 коллокатов те глаголы, с которыми слово *порог* образует устойчивое синтаксически неделимое сочетание (с вариативным глагольным компонентом) – *обить / обивать / околачивать пороги* (‘беспрестанно ходить куда-л., как правило, безрезультатно’ [7]). Студентам предлагается выписать из НКРЯ примеры употребления фразеологического оборота по гиперссылкам на данные глаголы.

Преподаватель также обращает внимание студентов на то, что с остальными коллокатами в третьей колонке таблицы «Скетчи» слово *порог* образует свободное сочетание и в предложении является прямым дополнением.

В четвертой и пятой колонках таблицы «Скетчи» приведены глаголы, при которых слово *порог* регулярно употребляется в качестве косвенного дополнения без предлога и с предлогом. Студенты выписывают, пользуясь гиперссылками на глаголы в «Скетчах», примеры беспредложного и предложного употребления слова *порог*. Преподаватель обращает внимание на те контекстуальные употребления, в которых слово *порог* используется в переносном значении ‘преддверие, граница чего-н.’ [7].

Шестая колонка в таблице «Скетчи» способствует формированию у иностранных студентов представления об ассоциациях, которыми характеризуется слово *порог* в русской речи, так как в этой колонке даны существительные, регулярно употребляющиеся с этим словом в сочинительной связи.

К сожалению, в «Скетчах» нет данных о сочетаниях с подчинительной связью, в которых слово *порог* выступает главным словом для другого существительного: *порог бытия, порог слышимости, порог явки* и др. Знакомство с такими сочетаниями очень важно для изучения русского языка, так как структуры с родительным приименным высокочастотны в книжной речи.

Таким образом, виджет «Скетчи» как компонент нового корпусного функционала «Портрет слова» может быть успешно использован для подготовки разного рода заданий на занятиях с иностранными студентами, изучающими русский язык. Выполнение таких заданий способствует выработке речевых компетенций, основанных на знании типичных синтаксических связей слов.

Список использованной литературы

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ruscorpora.ru/>. – Дата доступа : 11.10.2024.
2. Глазкова, С. Н. Лексический портрет слова «прикол» / С. Н. Глазкова // Омский научный вестник. Серия : Общество. История. Современность. – 2017. – № 4. – С. 14–18.
3. Фролова, О. Е. Лингвистический портрет слова «чиновник» / О. Е. Фролова // *Studia Rossica Posnaniensia*. – 2010. – Том 35. – С. 47–56.
4. Чунь, Ю. Лексикографический портрет существительного «возраст» / Ю. Чунь // *Филология: научные исследования*. – 2021. – № 10. – С. 17–28. – DOI: 10.7256/2454-0749.2021.10.36538.
5. Гертнер, Е. В. Возможности «портрета слова» НКРЯ в преподавании РКИ / Е. В. Гертнер // *РКИ в современном мире: актуальные направления и аспекты исследования* : сборник статей Международной научно-практической конференции для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися (Екатеринбург, 11–12 апреля 2024 г.). – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2024. – С. 55–59.
6. Мельчук, И. А. Толково-комбинаторный словарь русского языка : Опыты семантико-синтаксического описания русской лексики / И. А. Мельчук, А. К. Жолковский ; 2-е изд., испр. – Москва : Глобал Ком : ЯСК, 2016. – 544 с.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М. : Оникс [и др.], 2009. – 1359 с. // *Словари и энциклопедии на Академике* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/174034>. – Дата доступа : 14.10.2024.

O. I. Nichyporchyk

Sukhoi State Technical University of Gomel,
Gomel, Republic of Belarus

“PORTRAIT OF THE WORD” *POROG* AS A LEXICOGRAPHIC TOOL

The author analyzes of the word “porog” how the new tool of the National Corpus of the Russian Language “Portrait of a Word” can be used in the educational process on the material. The “Sketches” widget contained in the tool allows the university teacher to prepare various kinds

of tasks to form ideas about the regular syntactic connections of words among foreign students studying the Russian language. Knowledge of the words' regular syntactic connections is necessary for understanding the contextual conditions that determine the meaning of polysemous words.

Key words: *corpus, functionality, word, word portrait, widget, syntactic connection, combination, meaning.*

УДК 811.161.1'42'373:398.91(=161.1)

О. А. Симончук

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

ОТНОШЕНИЕ К БОГАТСТВУ И БЕДНОСТИ В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДПОЧТЕНИЯ

В статье анализируются русские пословицы о богатстве и бедности со значением предпочтения. Устанавливается, что в исследуемой группе пословиц отражаются следующие отношения: к богатству в ситуации сравнения материальных благ с духовными, к способам достижения материального благополучия, к богатым людям. В некоторых анализируемых пословицах даются рекомендации по достижению материальной стабильности, а также выражается идея, что следует придерживаться умеренности в своих материальных запросах. Делается вывод о том, что в большинстве исследуемых пословиц о богатстве и бедности утверждается приоритет духовного над материальным.

Ключевые слова: *пословица, богатство, бедность, значение предпочтения.*

Вопросы богатства и бедности остаются актуальными на протяжении многих лет в истории развития культур. Неудивительно, что представления об этой стороне жизни общества отражены в пословицах и поговорках. Конечно, данные представления могут меняться под влиянием различных исторических процессов, в связи с изменениями в экономической и политической жизни общества. Однако пословицы, большинство из которых являются кладовыми прежнего уклада жизни, истории, культуры, слепокми исчезнувших образов и представлений [1, с. 6], по-прежнему остаются востребованными в процессе коммуникации у представителей разных слоев общества и на разных уровнях общения. Изучение пословиц помогает разобраться в исходных культурных традициях народа, которые оказывают влияние и на его современную жизнь. В контексте межкультурной коммуникации обращение к пословицам в процессе изучения русского языка как иностранного также представляется чрезвычайно важным, поскольку позволяет лучше познакомиться с культурно-историческими особенностями страны изучаемого языка.

Пословицы о богатстве и бедности находились и находятся в поле научных интересов многих исследователей. Теоретической основой для нашего исследования стали труды М. А. Бредиса [2–4], Е. В. Ничипорчик [5–7], Л. К. Байрамовой [8], Н. С. Макеевой [9], Н. Д. Арутюновой [10] и др.

Цель исследования – выявить, какое отношение русского народа к материальным ценностям вообще и богатству и бедности в частности транслируется посредством пословиц со значением предпочтения. Материалом для анализа послужили паремии с компаративом общей оценки, извлеченные в результате сплошной выборки из «Большого словаря русских пословиц» под редакцией В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной [11]. Пословицы о богатстве и бедности, которые относятся к общим суждениям о предпочтительности, представлены 124 единицами.

Самой многочисленной является группа пословиц, в которых посредством обращения к понятиям богатства и бедности утверждается приоритет духовного над материальным. В этих паремиях богатству «противопоставляются»:

- 1) здоровье: *Здоровье лучше богатства; Лучшие иметь тело здоровое, нежели богатство безмерное; Лучше быть бедным и здоровым, чем богатым и больным;*
- 2) ум, знание, образование: *Умная голова лучше богатства; Знание лучше богатства; Лучше много знать, чем много иметь; Ученье лучше богатства; Лучше быть нищим, чем невеждой потому, что первый лишен всего-навсего денег, а второй – образа человеческого;*
- 3) верность: *Верность лучше богатства;*
- 4) добрая слава: *Добрая слава лучше богатства; Добрая слава лучше мягкого пирога;*
- 5) свобода, воля: *Воля птичке лучше (дороже) золотой клетки; Пташечке ветка лучше золотой клетки; Хорошо птичке в золотой клетке, а лучше того – на зеленой ветке; Не надобна соловью золотая клетка, лучше ему своя волька;*
- 6) вера: *Вера лучше богатства;*
- 7) радость, счастье, веселье: *Лучше воду пить в радости, чем (нежели) мед в кручине; Счастье лучше богатства; Веселость лучше богатства; Веселье лучше богатства;*
- 8) согласие, взаимопонимание: *Хорошо богатство, а согласие лучше; Уговор дороже (лучше) денег; Уговор лучше денег: о чем уговоришься, о том после не бранишься;*
- 9) дружба, братство: *Доброе братство лучше богатства; Лучше вода у друга, чем мед у врага; Лучше друг верный, чем камень драгоценный;*
- 10) любовь и гармония в семейной жизни: *Лучше в бедности, да с милым, чем в богатстве, да с постылым; Лучше на убогой жениться, чем век с богатой волочиться; Лучше на убогой жениться, нежели (чем) с богатой (богатой) [всегда] браниться. Лучше нужда да стужа, чем жить с немилым мужем; Плохо (Плоха) стужа да нужда, а все лучше худого мужа; Стужа да нужда, и нет их хуже, а все лучше худого мужа; Лучше хлеб с водою, чем жить со злою женою;*
- 11) родина, родной край: *Домашняя гривна лучше заезжего (отъезжего, дальнего) рубля; Домашняя денежка лучше заезжего рубля. Домашняя копейка лучше заезжего / захожего / отхожего / отъезжего рубля. Лучше есть хлеб с мякиной, чем жить на чужбине.*

К следующей группе относятся пословицы, в которых выражается отношение к способам достижения материального благополучия. В них содержится прежде всего негативная оценка обогащения и преумножения богатства нечестным путем: *Лучше быть честным бедняком, чем богатым подлецом; Лучше нищий правдивый, чем тысячник лживый; Лучше нищий правдивый, чем богач ябедный.*

Некоторые пословицы указывают на то, что нарушение моральных норм ради обогащения является грехом и приводит к беде, позору: *Лучше быть бедняком, чем разбогатеть с грехом; Лучше убожество с добром, нежели богатство с грехом; Лучше хлеб с водою, а не пирог с бедою; Лучше бедность, да честность, чем (нежели) прибыль, да стыд; Лучше (понести) на гривну убытку, чем на алтын стыда.*

Зачастую в пословицах подчеркивается, что воровство является морально неприемлемым, поэтому *Лучше горевать, нежели воровать; Лучше с убытком торговать, чем с барышом воровать; Лучше попросить ради Христа, чем отнять из-за куста; Лучше по миру собирать (сбирать), чем чужое брать; Лучше по миру ходить, чем в чужую клеть зайтить; Лучше по смерти недругу оставить, нежели живому кого грабить.* Вектор предпочтения в таких паремиях направлен в сторону ситуаций, которые являются показателем неудачливости, неблагополучия, бедственного положения человека. С одной стороны, по сравнению с аморальностью воровства подобные лишения представлены как меньшее из зол для человека, с другой стороны, они не являются реальной альтернативой отвергаемой ситуации. Как указывает Н. Д. Арутюнова, такие условно предпочитаемые ситуации служат для интенсификации отрицательной оценки того положения дел, которого следует избежать [10, с. 252]. Одно из основных предназначений таких пословиц – отвращение человека от зла [5, с. 291].

В ряде пословиц подчеркивается важность честного труда, даже если он не приносит больших доходов и не является престижным: *Трудовая копейка лучше хапаного рубля; Заработанный ломоть лучше краденого каравая (рубля); Заработанный сухарь лучше краденого*

каравая; Заработанный ломоть черного хлеба лучше украденной белой ковриги; И худая работа лучше доброго воровства; Худое ремесло лучше (лутче) доброго (доброва) воровства.

Особую группу представляют пословицы, в которых даются своего рода практические советы, как достигнуть материальной стабильности, а именно:

1) стремиться к самодостаточности; не завидовать тому, что имеют другие, а наживать свое: *Не выголай глаз на чужой квас, лучше раньше вставай, да свой затевай; Лучшие свой хлеб, чем чужой калач;*

2) избегать материальной зависимости от других: *Лучше нужду неси, а займы не проси;*

3) не спешить тратить деньги и не пренебрегать возможностью обзавестись вещью, которая может быть и проще, чем хотелось бы, но за которую не надо платить: *Даровое лыко лучше купленного ремня; Даровому коню, екать, не смотрят на зубы, и шапочка в дар лучше купленной шубы;*

4) быть бережливым: *Бережливость лучше прибýtка; Бережь (Береж) лучше (дороже) прибýtка; Маленькая (маленька) бережь лучше большого барыша; Запасливый/вой лучше богатого.* Скупость, как правило, вызывает отрицательные коннотации, но здесь это качество становится сдерживающим от транжирства средством и воспринимается более позитивно по сравнению с мотовством¹: *Лучше скуповато, чем мотовато; Лучшие поскупиться, чем промотаться;*

5) учитывать соотношение цены и качества, нужность / ненужность покупки: *Дорогая кортома лучше дешевой купли; Лучшие деньги пропить, чем худое купить;*

6) избегать рискованных вложений, лучше иметь небольшой, но верный доход: *Малый (малой) барыш лучше большого наклада; Маленькая (Маленька) добычка лучше большого наклада.*

Ряд пословичных выражений демонстрирует отношение к количественному аспекту материальных благ. Как отмечает Н. Д. Арутюнова, «положительная оценка не допускает превышения золотой середины» [10, с. 260], поэтому в относящихся к данной группе пословицах, как правило, рекомендуется отдавать предпочтение умеренности: *Лучше ни убог, ни богат; Лучшие малым сыту быть; Малый ломоть лучше большего; Лучшие хижина малая, нежели полата великая.*

Некоторые пословицы служат для передачи отношения к богачам. Как правило, в них говорится об отрицательном опыте общения с такими людьми и вскрываются риски, которые могут подстергать простого человека при решении каких-либо вопросов с богатым. Такие паремии – это своего рода предостережение о том, что богатство и статус не всегда являются показателями надежности и ответственности, что простой человек может столкнуться с серьезными трудностями при противостоянии с богатыми и влиятельными людьми: *Бедному с богатым судиться – лучше в ложе утопиться; С богатым судиться – лучше в море утопиться* и др.

Проведенный анализ пословиц о богатстве и бедности со значением предпочтения показал, что в большинстве из них признается приоритет духовного над материальным. Воровство и обман порицаются, при этом отмечается важность честного труда. Особый интерес представляют пословицы, которые являются своего рода практическими советами по достижению материальной стабильности; в них подчеркивается, что нужно стремиться к самодостаточности и материальной независимости, быть экономным, при покупке отдавать предпочтение качественным товарам, избегать рискованных сделок. В ряде пословиц рекомендуется придерживаться умеренности в своих материальных запросах. В некоторых случаях указывается на негативный опыт ведения дел с богатыми людьми.

Список использованной литературы

1. Вальтер, Х., Мокиенко, В. М. Антипословицы русского народа / Х. Вальтер, В. М. Мокиенко. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2005. – 576 с.

¹ Подробнее об этом у С. Н. Долевца [12, с. 34].

2. Бредис, М. А. Представления о денежных отношениях в пословицах (на материале русского, латышского, литовского, немецкого и английского языков) : автореф. дис. ... канд-та филол. наук : 10.02.20 / М. А. Бредис; ФГАОУ «Российский университет дружбы народов». – Москва, 2017. – 346 с.
3. Бредис, М. А. Аксиологическая составляющая пословиц о богатстве (на материале русского, латышского, латгальского, литовского, польского, немецкого и английского языков) // Аксиологические аспекты современных филологических исследований: Сборник материалов конференции. – М.: Издательский дом «Ажур», 2019. – С. 115–117.
4. Бредис, М. А. Отражение концепта «Богатство» в разнотипных языках (на примере аналогов русской пословицы «Не имей сто рублей, а имей сто друзей») / М. А. Бредис // Вестник ЧелГУ. 2022. №9 (467). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-kontsept-a-bogatstvo-v-raznostrukturnyh-yazykah-na-primere-analogov-russkoj-poslovitsy-ne-imey-sto-rublej-a-imey-sto>. – Дата доступа: 01.03.2025.
5. Ничипорчик, Е. В. Отражение ценностных ориентаций в поговорках / Е. В. Ничипорчик ; М-во образования РБ, Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – 358 с.
6. Ничипорчик Е. В. Логика развития темы «Розум. Кемліваць. Дурасць» в электронном словаре белорусских пословиц // Тульский научный вестник. Серия История. Языковедение. 2023. Вып. 3 (15). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.22405/2712-8407-2023-3-135-148>. – Дата доступа: 03.03.2025.
7. Ничипорчик, Е. В. Провоканты «извращённого предпочтения» в пословичных картинах мира (на материале белорусских, русских, итальянских и немецких поговорок) // VIII Міжнародныя навуковыя чытанні, прысвечаныя Сцяпану Некрашэвічу, 18 мая 2007 : [Зборнік навуковых артыкулаў] : У 2 ч. Ч.2. / рэдкал.: А.А. Станкевіч [і інш.]. – Гомель: ГДУ імя Ф.Скарыны, 2007, С.78–85.
8. Байрамова, Л. К. Пословицы в «Аксиологическом фразеологическом словаре русского языка: словаре ценностей и антиценностей» // Вестник НовГУ. 2014. №77. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poslovitsy-v-aksiologicheskom-frazeologicheskom-slozare-russkogo-yazyka-slozare-tsennostey-i-antitsennostey>. – Дата доступа: 22.02.2025.
9. Макеева, Н. С. Концепт «Богатство» в русском языковом сознании: на фоне испанского языка : автореф. дис. ... канд-та филол. наук : 10.02.01 / Н. С. Макеева; СПбГУ. – Санкт-Петербург, 2009. – 237 с.
10. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Школа «Язык русской культуры», 1999. – 896 с.
11. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. Г. Николаева ; под. общ. ред. В. М. Мокиенко. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 1024 с.
12. Долевец, С. Н. Концепт «скупость» в современном русском литературном языке // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2007. №S1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-skupost-v-sovremennom-russkom-literaturnom-yazyke>. – Дата обращения: 25.02.2025.

O. A. Simonchuk

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

ATTITUDE TOWARDS WEALTH AND POVERTY IN RUSSIAN PROVERBS WITH THE MEANING OF PREFERENCE

The article analyzes Russian proverbs about wealth and poverty with the meaning of preference. It is established that the following attitudes are reflected in the studied group of

proverbs: to wealth in a situation of comparing material goods with spiritual ones, to ways of achieving material well-being, to rich people. Some of the analyzed proverbs provide recommendations for achieving material stability, as well as the idea that one should adhere to moderation in one's material needs. It is concluded that most of the proverbs about wealth and poverty under study assert the priority of the spiritual over the material.

Key words: *proverb, wealth, poverty, value, value of preference.*

УДК 811'42'37'373.46:666

В. В. Степанова

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ДЕРИВАТЫ В ТЕРМИНОЛОГИИ СТЕКОЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье рассматриваются русские и немецкие терминообозначения продуктов стекольного производства, образованные лексико-семантическим способом. Выявляются различия в реализации этого способа при образовании общеупотребительных слов и терминов. Устанавливается, что в обоих языках термины-дериваты образуются путем метафоризации, метонимизации или сужения значения. Отмечается, что лексико-семантическим способом могут быть образованы термины любой формальной структуры, включая термины-композиции и термины-словосочетания.

Ключевые слова: *термин, терминология, семантическая деривация, лексико-семантический способ терминообразования, метафорический перенос, метонимический перенос.*

Исследования показывают, что семантическая деривация или, иначе, лексико-семантический способ словообразования – это не самый распространенный способ терминообразования. Так, если мы обратимся к русской и немецкой терминологии стекольного производства, а именно к терминам, обозначающим продукты стекольного производства (далее – ПСП), то станет очевидно, что ведущими способами терминообразования здесь будут морфологическая и синтаксическая деривация. В русском языке среди терминологических обозначений ПСП значительно преобладают синтаксические дериваты (83,48 %), а в немецком языке – морфологические дериваты (65,3 %) [1, с. 12].

Семантические дериваты составляют весьма скромную долю в обоих языках: в русском языке 3, 48 %, в немецком – 2,41 % [1, с. 12]. Однако небольшое число семантических дериватов не должно стать причиной игнорирования их исследователями-лингвистами, поскольку исследования специальных текстов, представляющих отраслевой профессиональный дискурс, показывают, что эти термины регулярно используются, а само стекло, обозначаемое данными терминами, активно производится в настоящее время.

Прежде чем мы обратимся непосредственно к анализу стекольных терминов, следует отметить, что существует определенная разница в том, как лексико-семантический способ словообразования реализуется в общеупотребительном языке и в терминологии.

Е. А. Земская определяет лексико-семантический способ словообразования как «образование нового слова в результате изменения значения уже существующего слова» и подчеркивает, что этот способ действует в сфере диахронического словообразования [2, с. 176–177]. На принципиальные отличия этого способа в терминообразовании указывает В. П. Даниленко: «семантический способ образования терминов в современном языке науки отличается от общелитературного семантического словообразования тем, что в общелитературном языке семантические преобразования являются результатом длительной эволюции слова <...>»

завершающейся, как правило, образованием слов-омонимов <...> В терминологическом образовании этот способ носит качественно иной характер. Происходит приспособление слов без длительной эволюции» [3, с. 102]. Поэтому в таких терминах возможно проследить, от каких именно слов общеупотребительного языка (или иной терминологии) эти термины образовались. Это значит, что в терминологии данный способ словообразования может рассматриваться в синхронном аспекте.

Наиболее подробно особенности семантической деривации в терминологии рассмотрены в монографии В. Н. Прохоровой «Русская терминология (лексико-семантическое образование)». Автор выделяет такие виды лексико-семантического терминообразования как метафорический и метонимический перенос, сужение и расширение значения [4, с. 8].

Среди терминологических обозначений ПСП, образованных лексико-семантическим способом, можно выделить термины, являющиеся результатом метафорического и метонимического переноса, а также сужения значения исходного слова.

По мнению В. Н. Прохоровой метафоризация является очень распространенным способом семантического терминообразования во многих терминосистемах [4, с. 41]. Вслед за автором определим метафору как «результат метафорического переноса», а метафорический перенос как «перенос названия одного понятия на другое по сходству признаков этих понятий» [4, с. 40].

Некоторые исследователи также указывают на особенности научной метафоры, а именно на разницу между ней и поэтической метафорой: «отличительной чертой метафоры в языке науки является то, что она выступает в качестве первичного наименования обозначаемого объекта по той причине, что другого названия у него нет. <...> В научной метафоре в отличие от поэтической исключена возможность равноправного существования двух наименований: прямого и переносного» [5, с. 134].

Метонимический перенос определяется В. Н. Прохоровой как «перенос наименования по смежности признаков» [4, с. 67]. Автор подчеркивает, что метонимия является «разновидностью, частным видом импликационных связей», а «импликационные связи – это аналог реальных связей явлений окружающей действительности: связей между вещами, между частью и целым, между вещью и признаком, между признаками вещи». Автор подчеркивает, что следует отличать импликационные связи от классификационных, то есть от тех, которые отражают не реальные связи объектов / явлений, а лишь сходство некоторых признаков этих объектов / явлений («метафора определяется как частный вид классификационных связей») [4, с. 67–68].

Сужение значения в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой определяется как «уменьшение семантического объема понятия в процессе исторического развития или в контексте речевого употребления» [6, с. 544]. Применительно к образованию терминологической лексики В. Н. Прохорова пишет, что при процессе сужения значения «перенос названия одного понятия на другое совершается на основании общности всех признаков общеупотребительного понятия при наличии у суженного понятия дополнительных признаков» [4, с. 77]. Отметим, что в настоящей работе мы придерживаемся мнения, что при таком способе терминообразования в термилируемом понятии все же выделяются либо не все признаки исходного понятия, либо все, но определенный признак редуцирован – сведен от множества вариантов к одному.

Терминообозначения ПСП имеют разную формальную структуру, поэтому важно отметить, что лексико-семантическим способом образуются не только корневые термины, но и любые другие виды терминов, в том числе композитные наименования, а также термины-словосочетания. Это значит, что при отнесении терминов к семантическим дериватам, его формальная структура должна учитываться в меньшей степени.

Важно также понимать, что к семантическим дериватам не будут относиться «слова, входящие в терминологические системы в своем основном, общеупотребительном значении как названия тех понятий, которые являются одновременно и общеизвестными, и специальными <...>» [4, с. 27] (например, термин *стекло* и «нетермин» *стекло* обозначают буквально одно и то же, поэтому данный термин не будет считаться семантическим дериватом).

По этой причине, к терминам, образованным лексико-семантическим способом, относятся только те, в структуре значения которых обнаруживаются определенные «модификации» в сравнении со словами (словосочетаниями), от которых они образованы: например, термин *рубин* в терминологии стекольного производства означает «разновидность витражного прозрачного стекла красного цвета различных оттенков» [7], а не драгоценный камень *рубин* (имеет место метафоризация). Уточним, что производные от этого термина, например, *селеновый рубин* и т. п. уже не будут рассматриваться как семантические дериваты (термин *селеновый рубин* – синтаксический дериват).

Таким образом, семантические дериваты имеют различную формальную структуру, но образованы одним способом – лексико-семантическим (семантическая деривация). Были выделены следующие виды семантической деривации:

1) метафоризация:

– на основе сходства цвета: *рубин, розалин*;

– на основе сходства формы: *Glocke (f)* ‘колпак’, *Kolben (m)* ‘колба’, *Ampulle (f)* ‘ампула’, *Mondscheibe (f)* досл. ‘лунный диск’, *Bocksbeutel (m)* ‘боксбойтель’;

– на основе сходства структуры / строения: *апельсиновая корка*.

Рассмотрим подробнее некоторые термины. Исходным для семантического деривата *розалин* является термин, относящийся к сфере минералогии: «*розалин – плотная густорозовая или розово-красная разновидность минерала цоизит*» [8]. Из определения видно, что в основу метафорического переноса положено сходство по цвету между исходным и именуемым объектом.

Термин *Kolben (m)* ‘колба’ образован от слова общеупотребительного языка *Kolben*, значение которого определяется как «*‘Stab mit verdicktem Ende, Keule’, davon ausgehend auf zahlreiche Gegenstände ähnlichen Aussehens übertragen <...> in der Chemie für ein unten verdicktes Glasgefäß mit längerem Hals*» (‘палка с утолщенным концом, булава’, на основе этого [название] переносится на многочисленные предметы схожего внешнего вида <...> в химии для [названия] утолщенного стеклянного сосуда с длинной горловиной’) [9].

Термин *Ampulle (f)* ‘ампула’ образован от существительного *Ampulle*, которое обозначает «*‘bauchiges Gefäß, bauchige Flasche’, ursprünglich ein Wein-, Öl oder Wasserbehälter für liturgische Zwecke. <...> Eine Neubelebung erfährt Ampulle als Fachwort <...> der Medizin, die damit das ‘keimfrei zugeschmolzene Glasröhrchen zur Aufbewahrung injizierbarer Arzneimittel’ bezeichnet (Anfang 20. Jh.)*» (‘пузатый сосуд, пузатая бутылка’, первоначально емкость для вина, масла или воды для церковных нужд. <...> Новую жизнь ампула получает в качестве термина <...> медицины, которым обозначается ‘стерильная запаянная стеклянная трубочка для хранения инъекционных лекарственных препаратов’ (начало 20 в.)’ [9].

Термином *апельсиновая корка* обозначается «*стекло с неровной поверхностью, напоминающей поверхность апельсина*» [7]. Исходным для данного термина является свободное словосочетание *апельсиновая корка*, а в основе метафорического переноса лежит сходство структуры / строения поверхности двух объектов (апельсина и стекла). Этот термин является результатом метафоризации всего исходного словосочетания.

2) метонимизация:

– название действия – название предмета: *остекление, Verglasung (f)* ‘остекление’.

Термин *остекление / Verglasung (f)* рассматривается в настоящей работе как обозначение продукта стекольного производства, то есть в предметном значении. Возможность использования этого термина именно в этом значении устанавливается на основе определения, приведенного в нормативном документе ГОСТ 32539-2013 «Стекло и изделия из него. Термины и определения»: «*Остекление: одно или более изделий из стекла, закрепленных в конструкции*» [10].

3) сужение значения:

кувшин, кружка, ваза, масленка, пепельница, салатник, Krug (m), Schale (f), Tasse (f), Teller (m) и др. Слова общеупотребительного языка или термины иной терминологии, от которых образованы данные термины, обозначают предметы, которые могут быть изготовлены

из различных материалов. Но попадая в терминологию стекольного производства, они становятся терминологическими обозначениями предметов, сделанных исключительно из стекла. Когда базой для образования семантических дериватов служит другая терминология, речь идет о вторичной терминологизации [11, с. 47] или межотраслевым заимствованием [12, с. 73]. Примером вторичной терминологизации могут служить термины *волокно*, *нить*, *ткань* и др., заимствованные из текстильной терминологии. Следует отметить, что данные термины употребляются только как компоненты композитных или составных терминов: *стекловолокно*, *стеклонить*, *стеклянная ткань* и др.

Среди немецких терминологических обозначений ПСП встречаются композитные наименования, которые формально являются двухкомпонентными сложными терминами с бинарной структурой деривационной базы (образованы способом сложения), но при этом один из компонентов входит в состав композита в переносном значении. Например, в двухкомпонентном термине *Eisglas* (*n*) ('стекло с ледяными узорами, стекло «мороз»'), деривационная база представлена двумя существительными *Eis* + *Glas*. Этот термин образован путем соединения двух частей и одновременной метафоризации одной из них. В данном термине метафоризации подвергается компонент *Eis* (означает не буквально 'лед', а узор, напоминающий ледяной / морозный рисунок). В основе метафорического переноса лежит подобие стекла ледяному узору.

В русском языке обнаруживаются составные термины, которые образованы синтаксическим способом с одновременной метафоризацией постпозитивного компонента: *стекло «метелица»*, *стекло «мороз»* (слово *метелица* указывает на рельефный неповторяющийся узор, а *мороз* – на узор, напоминающий морозный рисунок).

Итак, исследование показало, что несмотря свою невысокую продуктивность в сравнении с иными способами терминообразования в терминологии стекольного производства лексико-семантический способ образования терминов все же остается востребованным как в русском, так и в немецком языке. Было установлено, что термины-дериваты в обоих языках образованы путем метафорического переноса, метонимического переноса или сужения значения. Метафорический перенос, в свою очередь, осуществлялся на основе сходства цвета, формы или структуры / строения, метонимический – на основе смежности понятий процесса и результата этого процесса. Были выявлены сложные термины, при образовании которых метафорическому переносу подверглись только некоторые компоненты.

Список использованной литературы

1. Степанова, В. В. Терминологические обозначения продуктов стекольного производства в профессиональном дискурсе: структурный, деривационный и функциональный аспекты (на материале русского и немецкого языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / В. В. Степанова ; Белорус. гос. пед. ун-т. – 28 с.
2. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 328 с.
3. Даниленко, В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Изд-во «Наука», 1977. – 247 с.
4. Прохорова, В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование) / В. Н. Прохорова. – М. : Филол. фак-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 125 с.
5. Лапиня, Э. А. Метафора в терминологии микроэлектроники / Э. А. Лапиня // Метафора в языке и тексте. – М. : Наука, 1988. – С. 134–145.
6. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001. – 624 с.
7. Новостной портал стекольной промышленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.glassnews.info/?page_id=1316. – Дата доступа: 21.01.2025.
8. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1125245>. – Дата доступа 21.01.2025.

9. DWDS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dwds.de/>. – Дата доступа: 21.01.2025.
10. ГОСТ 32539-2013 Стекло и изделия из него. Термины и определения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200107414>. – Дата доступа: 20.01.2025.
11. Лейчик, В.М. Терминоведение : предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
12. Степанова, В. В. Межотраслевое заимствование в терминологии стекольного производства / В. В. Степанова // Науч. журнал Магнитогор. гос. техн. ун-та “Libri Magistri”. – 2020. – №1. – С. 71–81.

V. V. Stepanova
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

SEMANTIC DERIVATIVES IN THE TERMINOLOGY OF GLASS PRODUCTION

The article examines the Russian and German terminological designations of glass products, formed in a lexical-semantic way. The differences in the implementation of this method in the formation of common words and terms are revealed. It is established that in both languages, derivative terms are formed by metaphORIZATION, metonymization or narrowing of meaning. It is noted that terms of any formal structure, including composite terms and word combinations, can be formed in a lexical-semantic way.

Key words: term, terminology, semantic derivation, lexico-semantic method of term formation, metaphorical transfer, metonymical transfer.

УДК 811.581'221.4

Шэнь Цзячэн
Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

БЛАГОПОЖЕЛАНИЯ В КИТАЙСКИХ НОВОГОДНИХ КАРТИНАХ НЯНЬХУА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье описываются виды китайских новогодних картин няньхуа, содержащих коммуникативно значимые благопожелания. Выделяются традиционные картины, содержащие благопожелательные высказывания, которые соотносятся с важнейшими этическими принципами конфуцианства и имеют нравоучительно-назидательный характер. Основное внимание уделяется характеристике новогодних картин, иллюстрирующих пожелания счастья, здоровья, долголетия и материального достатка. Отмечается связь дешифровки подобных няньхуа с явлением лексической омонимии и знанием традиционной духовной культуры китайского народа.

Ключевые слова: новогодние картины няньхуа, благопожелания, культурно маркированная коммуникация, лексическая омонимия, информативность, императивность.

В традиционной китайской культуре важное место занимает этикет, являющийся важным средством социальной коммуникации. Знание этикета и (что особенно важно) умение следовать его правилам относятся к неотъемлемым особенностям поведения китайцев. Не случайно одним из основных морально-этических принципов конфуцианства как

мировоззренческой системы является «Ли» 礼, соответствующий таким понятиям, как «этикет», «благопристойность», «церемонии», «ритуал», «установления». Данный принцип считается «самой общей характеристикой правильного общественного устройства и поведения человека по отношению к другим и к себе» [1, с. 297].

Среди множества народных обычаев и ритуалов, сохранившихся и в современном Китае, особое место отводится традиции дарения родственникам и знакомым новогодних картин *няньхуа* (年画 [niánhuà] ‘новогодняя картина’), на которых, кроме собственно рисунка, обычно представлены лаконичные тексты – пожелания здоровья, счастья, благосостояния, успешной служебной карьеры и т.п. Особенность этих ярких картин с сопровождающими их благопожеланиями заключается в наличии в них особого – культурно маркированного – подтекста, без учета которого глубинный смысл этой своеобразной, национально маркированной формы коммуникации не может быть понят.

Впервые на важность изучения китайских картин *няньхуа* обратил внимание основоположник российского китаеведения академик В. А. Алексеев (1881–1951 гг.), отметивший еще в начале прошлого века важную коммуникативную значимость этих произведений народного искусства [2, с. 36]. Плодотворные идеи, высказанные ученым в его посмертной монографии [3], были продолжены в многочисленных работах его учеников и последователей: Б. Л. Рифтина [4], Т. И. Виноградовой [5], Ю. Г. Лемешко [6], Н. А. Сомкиной [7] и др.

Цель данной работы заключается в выявлении типов благопожелательных коммуникативно значимых надписей в китайских картинах *няньхуа*. При описании фактического материала, извлеченного из открытых источников сети Интернет, использовались общенаучные методы наблюдения, интерпретации, анализа и синтеза.

Обратим внимание прежде всего на китайские новогодние картины, в которых благопожелания представлены в виде высказываний нравоучительного характера, в наибольшей мере передающих коммуникативную природу таких картин: даритель при этом не только желает одаряемому тех или иных духовных благ, но и в деликатной форме напоминает ему о существовании непреложных морально-этических норм и правил, которым необходимо следовать в повседневной жизни.

Очевидно, что в таком случае в картинах *няньхуа* на первое место выступает констатация определенной идеи, в то время как модальность, «императивность» (собственно пожелание) присутствует «в скрытой форме». Так, на рисунке 1 представлена картина, изображающая некое символизирующее гармоничную жизнь божество, над головой которого в красивом обрамлении написано: 和为贵 (=Гармония дорогого стоит). В руках у божества – свиток с высказыванием 一团和气 (= Дружелюбное отношение, спокойная атмосфера). Высокий морально-этический статус этих высказываний очевиден, поскольку учение о всеобщей гармонии, объединяющей членов социума и обеспечивающей стабильность общества в целом, является одной из основополагающих идей конфуцианства.



Рисунок 1 – Важность гармоничной жизни

Более выразительным как по форме, так и по содержанию является рисунок 2, напоминающий о существовании пяти видов счастья. В верхней части этой картины помещена этикетная фраза-пожелание 平生五福 (= Пять видов счастья на протяжении всей жизни). На картине различные «виды счастья» – долголетие, здоровье, богатство, хорошая репутация и естественная смерть – изображены в виде пяти летучих мышей, вылетающих из красивого волшебного кувшина. Данный пример иллюстрирует регулярно встречающуюся в китайском изобразительном искусстве «игру слов», основанную на звуковом (омонимичном) соответствии слов и соответствующих понятий. Поскольку слова, называющие отвлеченное понятие «счастье» (福)¹ и конкретное животное – летучую мышь (蝠)², в китайском языке являются омонимами, которые совпадают по произношению в одном звуковом комплексе [fú], то вполне логично выглядит «графическое замещение» разных видов счастья изображением летучих мышей.



Рисунок 2 – Пять видов счастья

Няньхуа с пожеланием пяти видов счастья китайцы дарили не только к Новому году, но и ко дню рождения, а также при рождении детей.

Чаще всего, однако, встречаются новогодние картины, которые в весьма своеобразной форме содержат то или иное благопожелание. Показательна в этом отношении *няньхуа*, представленная на рисунке 3, сопровождаемая пожеланием 來齊壽福 (= Желая долгой и счастливой жизни в одной семье!). Изображенный крупным планом справа «объект дарения» опирается правой рукой на огромный персик – символ бессмертия в китайской традиционной культуре; за его спиной видна часть монетовидного талисмана, на котором можно рассмотреть два иероглифа, указывающие на важнейшие условия гармоничной, счастливой жизни человека: 安 (= Спокойствие, мир) и 道 (= Дао ‘духовный путь’). С самим же пожеланием в этой картине напрямую соотносится значительно меньший по форме, но более глубокий по содержанию рисунок в ее левой части, где изображен сидящий верхом на летящей летучей мыши (蝠 ‘летучая мышь’¹ и 福 ‘счастье’²) старик с высоким лбом – божество долголетия *Шоу-син* 壽星, держащий в руках персик бессмертия.



Рисунок 3 – Пожелание долгой счастливой жизни

Благопожелательный текст следующей *няньхуа* (рисунок 4) – 年年有余 (= Пусть ежегодно будет достаток!) – иллюстрируется изображением сидящего верхом на рыбе мальчика, которое может быть адекватно понято лишь с учетом омонимии слов 鱼[yú] ‘рыба’¹ и 余[yú] ‘излишек, достаток’². Кроме того, вполне закономерно изображение на рисунке именно карпа, поскольку в китайском языке произношение слова *карп* 鲤(lǐ)¹ созвучно не только со словом 利(lì) ‘прибыль’², но и 力(lì) ‘сила’³. Эмоциональное воздействие этой картины усиливается фигурой сидящего справа мальчика, проливающего из лейки воду, которая символизирует изобилие, урожай.



Рисунок 4 – Пожелание достатка

Новогодняя картина, представленная на рисунке 5, была желанным подарком для китайцев, участвовавших в императорских государственных экзаменах *кэцзюй* 科举, успешная сдача которых давала возможность соискателям занимать важные чиновничьи должности. Об этом свидетельствует расположенное вертикально пожелание *Дучжань Аотоу!* 独占鳌头 (= Стань победителем столичных экзаменов!).



Рисунок 5 – Пожелание успешной сдачи экзаменов

Для понимания содержания рисунка важно учитывать не только уже известную символику парящих над морем летучих мышей 蝠¹ как пожелание счастья 福², но и фигуру юноши, наступающего правой ногой на голову какого-то существа, плывущего в бурном море. Происхождение этого пожелания имеет непосредственное отношение к легенде о плавающей в море мифической гигантской черепахе *Ао* 鳌, несущей на своей спине священные горы. Черепаха *Ао* упоминается в древних китайских мифах о прародительнице *Нюй-ва* 女娲, которая, спасая Землю от наводнения, укрепила небосвод отрубленными ногами этой черепахи. В китайском языке выражение *Аотоу* 鳌头 (= Голова Ао), входящее в состав благопожелания 独占鳌头, «употребляется как метафорическое обозначение первого лауреата столичных экзаменов» [8, с. 358–359].

Таким образом, традиционные китайские новогодние картины *няньхуа* дают богатый материал для их характеристики с точки зрения коммуникативной значимости, содержание которой неотделимо как от особенностей китайского языка, так и от духовной культуры китайского народа.

Список использованной литературы

1. Кобзев, А. И. Ли / А. И. Кобзев // Духовная культура Китая : энциклопедия : в 5 т. [т. 1]: Философия. Ред. М. Л. Титаренко, А. И. Кобзев, А. Е. Лукьянов. – М. : Вост. лит-ра, 2006. – С. 297–299.
2. Алексеев, В. М. В старом Китае. Дневники путешествия 1907 г. / В. М. Алексеев ; [предисл. акад. В. В. Струве и В. М. Штейн]. – М.: Изд-во вост. лит., 1957. – 312 с.
3. Алексеев, В. М. Китайская народная картина. Духовная жизнь старого Китая в народных изображениях/ Отв. ред. Л. З. Эйдлин / В. М. Алексеев. – М. : Наука. Главная ред. вост. лит-ры, 1966. – 260 с.
4. Рифтин, Б. Л. Нянь-хуа / Б. Л. Рифтин // Духовная культура Китая : энциклопедия : в 5 т. + доп. том / гл. ред. М. Л. Титаренко. [Т. 6 (дополнительный) :] Искусство / ред. М. Л. Титаренко и др. – М. : Вост. лит-ра, 2010. – С. 681–686.
5. Виноградова, Т. И. Надписи и тексты китайских народных картин *няньхуа* / Т. И. Виноградова // Записки Восточного отделения Российского археологического общества (ЗВОРАО). Новая серия. Т. I (XXVI). – СПб. : Петербургское востоковедение, 2002. – С. 82–94.
6. Лемешко, Ю. Г. Благопожелание на китайской народной картине *няньхуа* как источник изучения ценностной картины мира / Ю. Г. Лемешко // Слово. – 2014. – Вып. 11. – С. 84–89.
7. Сомкина, Н. А. Китайская традиция благопожеланий: символика животных и растений / Н. А. Сомкина // Вестник СПбГУ. – Сер. 13. – 2009. – Вып. 2. – С. 77–86.
8. Рифтин, Б. Л. Ао / Б. Л. Рифтин // Духовная культура Китая : энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. М. Л. Титаренко. [Т. 2 :] Мифология. Религия / ред. М. Л. Титаренко и др. – М. : Вост. лит-ра, 2007. – С. 358–359.

Shen Jiacheng

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

GOOD WISHES IN CHINESE NEW YEAR *NIANHUA* PAINTINGS AS A MANIFESTATION CULTURALLY MARKED COMMUNICATION

The article describes the types of Chinese New Year's paintings by Nianhua, containing communicatively significant good wishes. There are traditional paintings containing benevolent statements that correspond to the most important ethical principles of Confucianism and have a moralizing and edifying character. The main focus is on the characteristics of New Year's paintings illustrating wishes for happiness, health, longevity and material prosperity. The connection between the deciphering of such Nianhua with the phenomenon of lexical homonymy and knowledge of the traditional spiritual culture of the Chinese people is noted.

Key words: *Nianhua New Year's paintings, benevolence, culturally marked communication, lexical homonymy, informativeness, imperativeness.*

УДК 371.388-057.88

Е. Л. Батурина

Белорусский государственный университет транспорта,
г. Гомель, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье исследуется опыт использования аутентичных профессионально ориентированных видеоматериалов в преподавании иностранного языка для студентов неязыковых специальностей. Подчеркивается, что работа с видеоматериалами является эффективным способом изучения иностранного языка в контексте реальных ситуаций профессионального общения. Она позволяет не только развить навыки аудирования, расширить словарный запас студентов, но и способствует развитию межкультурной компетенции в избранной профессиональной сфере. Рассматривается применение аутентичных видео при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности (первый)» студентами 2-4 курсов специальности «Таможенное дело». Анализируется опыт применения генеративных нейросетей для создания серий упражнений по видео.

Ключевые слова: аутентичное видео, английский язык для специальных целей, стандарт специальности, лексический материал, терминология, задания на повторение и рециркуляцию, генеративные нейросети.

В данной статье рассматривается применение аутентичных видео при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности (первый)» студентами 2–4 курсов специальности «Таможенное дело» учреждения образования «Белорусский государственный университет транспорта». Подготовка специалистов по специальности «Таможенное дело» ведется в данном вузе в течение двадцати лет. Согласно нормативным документам специальности, обязательным является изучение первого иностранного языка (английского) в рамках двух учебных дисциплин: «Иностранный язык первый (общее владение)» (1–3 семестры) и «Иностранный язык (первый) в профессиональной деятельности» (4–7 семестры, 310 аудиторных часов). Также в течение 1–6 семестра студенты специальности «Таможенное дело» имеют возможность факультативно изучать второй иностранный язык (немецкий) в объеме 192 аудиторных часа. Абитуриенты, поступающие на данную специальность, сдают иностранный язык в качестве вступительного испытания в форме централизованного тестирования либо централизованного экзамена, что создает предпосылку для более успешного освоения ими содержания вышеуказанных дисциплин.

На текущий момент можно утверждать, что студенты первого курса, приступающие к обучению по специальности «Таможенное дело» и сдавшие экзамен по английскому языку, владеют им в среднем на уровне A2+/B1. После изучения дисциплины «Иностранный язык первый (общее владение)» реалистичной целью является достижение обучаемыми уровня владения английским языком B1+/B2. Такой уровень делает возможным переход к профильно-ориентированному изучению английского языка, или, пользуясь интернациональной терминологией, «английского языка для специальных целей» *‘English for special purposes’* (далее ESP). Согласно Т. Хатчинсону и Э. Уотерсу (Т. Hutchinson, A. Waters), английский для специальных целей представляет собой такой подход к обучению, в котором все решения относительно содержания и методов основаны на профессиональных потребностях обучаемого [1, с. 19]. Цели

изучения рассматриваемой дисциплины сформулированы в стандарте специальности «Таможенное дело» в форме базовой профессиональной компетенции: «Использовать термины специальной лексики иностранного языка для осуществления профессиональной деятельности». Таким образом, уже в нормативных требованиях сделан акцент на специализированном лексическом материале, освоению которого должно быть уделено особое внимание.

На текущий момент основным учебным пособием для изучения дисциплины является «Английский для таможенников» О. В. Веремейчик [2]. К достоинствам пособия можно отнести тематику, полностью соответствующую специальности, наличие аутентичных материалов, довольно большой набор упражнений. Однако учебник не имеет аудиоприложений, текстовый материал пособия достаточно сух и сложен, преобладают тексты научного и официально-делового стиля. Все это создает необходимость привлечения дополнительного материала, который бы позволил сделать процесс изучения иностранного языка более коммуникативно-ориентированным и способствовал формированию четырех основных умений – чтения, письма, аудирования, говорения, без перекоса в сторону первого.

Практический опыт преподавания ESP свидетельствует о том, что хорошим дополнением к основному учебному пособию служат профессионально-ориентированные видео, доступные в глобальной сети Интернет. Использование аутентичных видеоматериалов в преподавании иностранного языка для студентов неязыковых специальностей является эффективным способом повысить уровень владения иностранным языком в контексте реальных ситуаций, развить навыки аудирования и расширить словарный запас обучаемых. Аутентичные видеоматериалы также позволяют познакомиться с социокультурными особенностями избранной профессиональной деятельности в стране изучаемого иностранного языка, что способствует развитию межкультурной компетенции студентов в профессиональной сфере. Мы широко используем материалы на платформе Youtube, представленные таможенными органами англоязычных стран (Погранично-таможенной службы США CBP, Управления по налоговым и таможенным сборам Великобритании HMRC) а также документальные передачи в жанре true crime (National Geographic, видеоканал Danger TV и т.д.), вебинары для специалистов по внешнеторговой деятельности и короткие инструкции о прохождении различных таможенных процедур в форме мультфильмов.

При отборе видеоматериалов критериями служит их соответствие интересам и профессиональным ориентирам обучаемых, а также тематика курса, представленная в учебной программе. Так, при изучении темы «Пассажирский контроль» студенты прорабатывали видео «Таможенники ищут спрятанные наркотики» *'Border Agents Search For Hidden Drugs at Gatwick Airport'*, демонстрирующее особенности процедуры проведения личного досмотра в британских аэропортах, использование служебных собак, специального оборудования для выявления запрещенных веществ, что полностью пересекается с тематикой представленных в учебнике текстов.

Перед просмотром видео студентам предлагается по нескольким кадрам (можно использовать скриншоты или просто продемонстрировать ключевые кадры из видео с выключенным звуком) определить тему видео и спрогнозировать, какие профессионально окрашенные слова или выражения могут встречаться в контексте видео (таможенный досмотр, контрабанда, рентгеновский аппарат, лента транспортировки багажа, служебная собака, запрещенные вещества и т.д.). Поскольку тема «Пассажирский контроль» уже изучалась по материалам учебного пособия, проводится краткое обсуждение того, что им уже известно о пассажирском контроле в отечественных аэропортах: Каковы цели таможенного контроля пассажиров в аэропортах? Какие предметы прежде всего ищут таможенники? Как используются служебные собаки? и т.д. Просмотр видео, близкого к изучаемой тематике, способствует рециркуляции изученной ранее лексики, поэтому перед первой демонстрацией целесообразно дать студентом задание выписать из видео знакомую лексику, связанную с темой «Пассажирский контроль в аэропорту». Затем с целью контроля общего понимания основных идей и ключевых моментов студентам предлагается выполнить задания «верно / неверно» или ответить на вопросы в форме теста с вариантами ответов. Перед вторым

просмотром студенты получают список новых слов, в том числе профессионализмов и терминов, значение которых предлагается определить во время повторной демонстрации видео и затем обсудить в группе. После повторного просмотра нужно уделить внимание деталям: можно обсудить особенности работы иностранных таможенников, профессиональную этику, обратить внимание на акцент говорящих. На этом этапе продолжается активная работа с лексикой. Студенты получают раздаточные материалы с заданиями на подбор дефиниций к изучаемым лексическим единицам, заполнение пропусков подходящими по теме словами. Вариантом традиционного задания на заполнение пропусков могут быть так называемые «пропуски Шредингера»: в предложении или тексте по теме удаляются лексические единицы, обучаемые сами должны определить, где необходимо вставить слово.

На заключительном этапе работы с видео проводится обсуждение содержимого в группах или парах. При работе с видео «Таможенники ищут спрятанные наркотики» *'Border Agents Search For Hidden Drugs at Gatwick Airport'* студентам было предложено рассказать о происшествии от лица таможенника или контрабандиста, используя изученную лексику, а в качестве письменного задания – написать отчет от имени работника таможенной службы.

Организация работы с видеоматериалами является достаточно трудоемкой деятельностью для преподавателя. Видео должно быть тщательно подобрано тематически, быть актуальным и достаточно коротким (желательно не превышать 5–7 минут). В продемонстрированном выше примере видео длиной 21 минуту содержало несколько сюжетов (поиск наркотиков, контрабанда сигарет, нелегальная миграция, провоз секретных документов), каждый из которых просматривался и прорабатывался отдельно. Для усвоения лексики, в особенности терминологической, необходима разработка большого количества заданий, в том числе направленных на повторение и рециркуляцию. Незаменимым помощником преподавателя в их подготовке становятся генеративные нейросети, которые не только экономят время, но и позволяют создавать уникальные материалы для узкоспециализированных курсов. Широкий спектр инструментов предлагает международная платформа на базе искусственного интеллекта *Magic School*. В бесплатной версии, для которой необходима только регистрация, представлено около 60 инструментов в помощь учителю. Имеется возможность выбора рабочего языка (английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, китайский, арабский, иврит, японский). Для работы с аутентичными видео можно использовать такие инструменты, как YouTube Video Summarizer, YouTube Video Questions. На основе краткого изложения видео можно сгенерировать список ключевых слов, а с их помощью – различные упражнения на отработку лексики. При работе со сложными понятиями, связанными с профессиональной сферой обучаемых, можно воспользоваться инструментом *Worksheet generator*, который, основываясь на заданной теме, ключевых словах или тексте, указанном уровне сложности, создает целую серию заданий.

Таким образом, на современном этапе использование аутентичных видеоматериалов остается одним из наиболее эффективных инструментов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам, которое позволяет студентам овладеть лексическими языковыми средствами, в том числе терминологическими, получать и интерпретировать информацию в устной и письменной профессиональной коммуникации. Новые инструменты на базе генеративных нейросетей открывают широкие возможности для создания учебных материалов узкоспециализированной направленности, соответствующих запросу конкретной группы обучаемых.

Список использованной литературы

1. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 183 p.
2. Веремейчик, О. В. English for customs officers = Английский для таможенников: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по специальности «Таможенное дело» / О. В. Веремейчик; Белорусский национальный технический университет, Кафедра «Иностранные языки». – Минск : БНТУ, 2016. – 389 с.

USE OF AUTHENTIC PROFESSIONALLY ORIENTED VIDEO MATERIALS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

The article reports on the experience of using authentic professionally oriented videos in foreign language teaching to students in non-linguistic majors. It is emphasized that applying video materials is an effective way to learn a foreign language in the context of real situations of professional communication. It promotes both developing listening skills and expanding students' vocabulary, as well as contributes to the development of intercultural competence in their professional area. The article considers the use of authentic videos in teaching the subject "Foreign Language in Professional Area (First)" to the 2nd-4th year students in the major "Customs Affairs". The experience of generative artificial intelligence application for developing a series of activities to the videos is analyzed.

Key words: *authentic video, English for specific purposes, major standard, lexical material, terminology, activities for revision and recycling, generative artificial intelligence.*

УДК 371.13:004.4

Н. А. Дроздова, Н. Р. Ершова
Северный Арктический федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих учителей иностранного языка к созданию цифрового образовательного контента. Обосновывается необходимость разработки специального обучающего курса «Цифровые инструменты создания образовательного контента» и его интеграции в программу подготовки студентов-бакалавров будущих учителей иностранного языка. Анализируются основные понятия в области цифровых образовательных ресурсов, раскрываются теоретические основы исследования, описываются используемые методы исследования. Особое внимание уделяется противоречию между потребностью в качественных цифровых образовательных материалах и недостаточной подготовкой студентов-бакалавров педагогических направлений в области создания научно обоснованного учебно-методического контента.

Ключевые слова: *цифровые образовательные ресурсы, образовательный контент, цифровая компетенция, педагогический дизайн, цифровой дизайн, профессиональная компетентность, обучение иностранному языку.*

Методика обучения иностранным языкам переживает колоссальные изменения. Повсеместная цифровизация образования приводит к тому, что владение научной методической базой заменяется владением цифровыми инструментами. При этом нельзя полностью отказаться от технических инноваций, но и от традиционных основ преподавания отрезать ни в коем случае нельзя. Поиск баланса между методической наукой и техническим прогрессом становится, пожалуй, основным вызовом для преподавателей вуза, готовящих будущих учителей иностранного языка.

Спрос и предложения на рынке образовательных услуг в наших странах на протяжении последнего десятилетия доказывают уверенную тенденцию к перемещению в интернет-пространство. Обучение онлайн прочно вошло в реалии современного образования, стало планом «В» в период пандемии и не уступает своих позиций до сих пор. Главными учебными материалами в данном контексте стали цифровые образовательные ресурсы. Количество их растет с каждым днем, чего нельзя сказать о качестве предлагаемого материала.

Актуальность нашей работы вытекает из противоречия между необходимостью подготовки будущих учителей иностранного языка, владеющих цифровыми ресурсами создания грамотных и научно обоснованных учебно-методических материалов, и разрозненностью предметов профессиональной направленности в рамках обучения студентов бакалавров педагогических направлений подготовки.

Цель работы заключается в разработке обучающего курса «Цифровые инструменты создания образовательного контента» для студентов будущих учителей иностранного языка, который в прочной связке с предметом «Теория и практика обучения и воспитания» будет способствовать формированию цифровой компетенции в области создания образовательного контента на иностранном языке.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что студент-бакалавр, освоивший программу данного курса, будет способен самостоятельно создавать образовательный контент, переводя в цифровой формат отобранный и переработанный учебный материал для эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Теоретической базой исследования стали работы по теории и практике информатизации образования (В. П. Беспалько, И. Г. Захарова, М. М. Поташник), по теории и методике педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, А. Т. Глазунов, М. Н. Скаткин и другие), нормативные документы педагогической деятельности (ФГОС, ООП и РП направления бакалавриата, профессиональный стандарт педагога). Рассматриваемые в данной статье компетенции соотносятся с требованиями ФГОС бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование (иностранные языки)».

Определим **основные теоретические понятия исследования**. Цифровые образовательные ресурсы – это цифровой продукт интеллектуальной деятельности преподавателя, созданный для трансляции знаний, развития умений и навыков с целью формирования компетенций в определенной предметной сфере и используемый в образовательном процессе. Образовательный контент – это совокупность учебно-методических материалов разной целевой направленности в рамках одного преподаваемого предмета. Цифровой образовательный контент – это образовательный контент, представленный в электронном виде и включающий разнообразные мультимедийные форматы (медиатексты, изображения, видео, аудио, интерактивные игры и задания, квесты, тренажеры и т. д.).

Цифровой дизайн – базирующиеся на принципах композиции, типографики и цветоведения создание и визуальное оформление удобных и эстетичных электронных ресурсов с помощью специализированного программного обеспечения. Педагогический дизайн – способ разработки образовательных ресурсов, направленных на достижение высокого уровня образовательного процесса [1, с. 157].

Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка – это способность эффективно использовать современные цифровые технологии для создания интерактивной образовательной среды и цифровых образовательных ресурсов для развития иноязычных коммуникативных навыков. Профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка – совокупность профессиональных компетенций, предопределяющих готовность к методической, культурно-просветительской, педагогической и воспитательной деятельности.

В ходе работы использовались следующие **методы исследования**:

– теоретический анализ методической литературы, рабочих программ и учебных планов учреждений, готовящих учителей иностранного языка, Интернет-ресурсов по проблеме исследования;

- анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования;
- обобщение и систематизация педагогического опыта практикующих преподавателей методики обучения иностранным языкам, наблюдение, изучение результатов учебной и профессионально-педагогической подготовки студентов.

Результаты проведенного исследования сводятся к следующим положениям. Содержание рабочих программ дисциплин бакалавриата различается от одного учебного заведения к другому. Однако набор формируемых компетенций предопределяется утвержденными государственными образовательными стандартами, образовательными программами и локальными учебными планами, которые являются вариативным компонентом в подготовке будущего учителя [2; 3]. В рамках содержания каждый преподаватель подстраивается под запросы целевой аудитории своего учреждения и под свое профессиональное видение дисциплины.

Программы высшего образования Российской Федерации базируются на компетентностном подходе, направленном на приобретение профессиональных знаний. Цель – подготовить выпускников к эффективному решению профессиональных задач, с которыми они столкнутся в своей педагогической деятельности.

В рамках учебного плана подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (первый язык) и Иностранный язык (второй язык)» предусмотрены следующие дисциплины: Информационные и коммуникационные технологии в учебной деятельности (3 семестр), Теория и методика обучения и воспитания (Общая методика обучения иностранным языкам – 5 семестр; Частная методика первого иностранного языка – 6 семестр; Методика обучения второму иностранному языку и лингвострановедение (второй ИЯ) – 8 семестр; Планирование учебного процесса – 9 семестр), Создание электронных образовательных ресурсов (8 семестр), Использование интерактивных средств обучения (10 семестр), Современные средства оценивания результатов обучения (10 семестр), Технологии онлайн обучения (10 семестр).

Как мы можем видеть к моменту выхода на педагогическую практику в школу, которая начинается в 7 семестре, студенты знакомятся с цифровым образованием лишь на втором курсе в рамках дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в учебной деятельности». Теоретическая часть этой дисциплины, согласно рабочей программе, включает 9 лекций:

- проекты информатизации и цифровизации как факторы развития образования в РФ;
- роль и место информационных технологий в современном образовании. Основные задачи информатизации и использования ИКТ в образовании;
- электронные и цифровые образовательные ресурсы. Электронные библиотеки. Информационно-образовательная среда образовательной организации;
- технологии визуализации информации в образовании;
- электронные коммуникации в деятельности педагога. Эволюция педагогической коммуникации в развивающейся информационной среде;
- технологии мультимедиа в деятельности педагога;
- технология измерения результатов обучения в условиях применения средств ИКТ;
- образовательные возможности Интернет. Сервисы Веб 1.0 и Веб 2.0 в образовании;
- оборудование современной мультимедийной интерактивной аудитории.

Из данного перечня видно, что содержание дисциплины дает широкое, но общее представление о возможностях цифрового образования вне конкретной профессиональной сферы студентов, в нашем случае – обучения иностранным языкам.

Два первых раздела «Теории и методики обучения и воспитания» закладывают методическую базу обучения иностранным языкам. В рамках раздела «Частная методика обучения первому языку» студенты более детально изучают особенности формирования фонетических, лексических и грамматических навыков, обучения четырем видам речевой деятельности. Практические занятия дисциплины предполагают первые шаги в профессии «учитель», как, например, проектные задания на разработку лексико-грамматических упражнений

или инсценировку отрывков уроков по обучению лексике, грамматике, фонетике. Работа со студентами показывает, что уже на этом этапе обучения им не хватает знаний и практических навыков работы с имеющимися цифровыми ресурсами. А с точки зрения формирования у них профессиональных компетенций особенно важно с самого начала знакомства с частной методикой обучения первому иностранному языку, то есть с 6 семестра, активно применять имеющиеся цифровые ресурсы для демонстрации потенциала их использования наряду с традиционными средствами обучения иностранным языкам.

Таким образом, очевидна необходимость интеграции практического курса по использованию цифровых ресурсов для разработки образовательного контента на иностранном языке.

Внести изменения в предметное содержание учебного плана крайне сложно. При этом учебный план программы бакалавриата предполагает общеуниверситетские дисциплины по выбору в рамках модуля «Цифровой мир» (3 семестр) и «Современные образовательные технологии» (5 семестр).

Поскольку тематика курса больше связана с цифровизацией, для УДВ модуля «Цифровой мир» был разработан курс «Цифровые инструменты создания образовательного контента». Поскольку данный курс входит в перечень общеуниверситетских программ, рамки его применения не ограничивались обучением иностранным языкам. Таким образом могут присоединиться студенты других профилей подготовки Высшей школы, как, например, «Русский язык и литература» и «Русский язык как иностранный».

Целью изучения предложенной дисциплины является формирование профессиональных компетенций студентов в области эффективного использования современных цифровых инструментов для создания образовательного контента с учетом профиля их профессиональной подготовки.

В задачи курса входят:

- расширение представлений студентов о возможностях использования современных цифровых инструментов для эффективного решения педагогических задач;
- развитие умений проектирования учебных материалов с применением современных цифровых инструментов;
- развитие умений визуализации дидактических материалов средствами цифровых технологий;
- развитие методических компетенций будущих учителей в сфере отбора и адаптации учебного материала под цифровую форму презентации;
- развитие рефлексивных способностей и критического мышления обучающихся при работе в цифровой среде, при отборе оптимальных цифровых технологий и оценке рисков работы в интернет-пространстве.

В содержание дисциплины «Цифровые инструменты создания образовательного контента» включены вопросы, позволяющие ознакомить студентов с основными направлениями цифровизации образования, в частности с применением цифровых инструментов для создания авторского учебно-методического контента по профилю своей профессиональной подготовки.

В теоретической части курса рассматриваются роль и значение цифровых технологий в подготовке студентов будущих учителей, а также опыт преподавателей в их применении в образовательном процессе. Практическая часть направлена на знакомство с педагогическими цифровыми инструментами и образовательными сервисами. Особенное внимание уделяется металингвистическим инструментам – таким, как онлайн-доски, например, Migo, ментальные карты (Mind-Map-Online) – и дидактическим средствам для самостоятельного создания учебных материалов (например, Quizlet, Wordwall, LearningApps, Study Stack и др.). Задача курса не просто показать, но и протестировать существующие цифровые ресурсы. Прорабатываются принципы отбора исходного методического материала, его адаптация под цифровую форму. Особый акцент ставится на важность соблюдения методических основ обучения предмету: этапы, принципы, методы формирования предметных компетенций. Слушателям курса предлагается создать собственный методический материал с помощью

цифровых инструментов. Это сложный процесс, в котором нужно учитывать много разных аспектов. Чтобы сделать качественный учебный продукт, важно правильно сочетать содержание, методические принципы и техническую часть. Качество образовательного контента напрямую зависит от понимания целей обучения, особенностей предмета и характеристик целевой аудитории. Важно, чтобы цифровые образовательные ресурсы были гибкими и адаптируемыми к новым учебным условиям.

Преимуществом этого курса является то, что в процессе выполнения практических заданий оцениваются навыки студентов не только в создании учебных материалов, но и в организации образовательного процесса с их использованием. Актуальность данной дисциплины определяется ее интегративным характером и практической направленностью.

Таким образом, можно выделить ключевые аспекты подготовки будущих учителей иностранного языка в рамках программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». Важнейшей задачей этой программы является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, методической и цифровой компетенций, которые необходимы для эффективного преподавания иностранного языка. Анализ учебного плана показал необходимость интегрировать практические курсы по цифровым инструментам в образовательный процесс с самого начала изучения методики преподавания иностранных языков. Таким курсом может стать общепрофессиональная дисциплина по выбору «Цифровые инструменты создания образовательного контента», так как такой курс в 6 семестре обучения является логичным и практикоориентированным дополнением к теоретическим дисциплинам методического блока. Подготовка нового поколения учителей иностранного языка должна базироваться на правильном балансе традиционных методик обучения и цифровых технологий. Важно, чтобы учебные программы и курсы развивались в соответствии с современными тенденциями образования, что будет способствовать качественной подготовке и успешной профессиональной деятельности будущих учителей.

Список использованной литературы

1. Ширинкина, Е.В. Проектирование педагогического дизайна образовательной среды университета / Е. В. Ширинкина // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2021. – № 1 (46). – С. 156–162.

2. Приказ МОН РФ «Об утверждении порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» от 07.04.2014 № 276 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/499089779>. – Дата доступа: 5.02.2025.

3. ФГОС. Федеральные стандарты образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru>. – Дата доступа: 5.02.2025.

N. A. Drozdova, N. R. Ershova
Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN DEVELOPING EDUCATIONAL CONTENT USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

The article focuses on the challenge of training future foreign language teachers in the creation of digital educational materials. It aims to justify the necessity of developing a course titled “Digital Tools for Creating Educational Content” and integrating it into the undergraduate curriculum for future foreign language teachers. The article analyzes key concepts in the field of

digital educational resources, outlines the theoretical foundations of the study, and describes the research methods employed. Particular attention is given to the contradiction between the need for high-quality digital teaching materials and the insufficient training of undergraduate students in the didactics of designing digital educational materials based on the fundamental principles of language teaching methodology.

Key words: *digital educational resources, educational content, digital competence, instructional design, digital design, professional competence, foreign language teaching.*

УДК 372.881.1

Л. В. Вишневецкая

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

ИММЕРСИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрываются особенности и трудности обучения второму иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Проводится анализ контента тематических публикаций отечественных исследователей. Выявляются преимущества и недостатки реализации иммерсивных технологий в образовательном процессе. Даются методические рекомендации по совершенствованию обучения второму иностранному языку с использованием иммерсивных технологий.

Ключевые слова: *иммерсивность, иммерсивное обучение, иммерсивный подход, иммерсивные технологии, второй иностранный язык, студенты неязыковых специальностей.*

Взаимовыгодное научное, образовательное, культурное и торгово-экономическое сотрудничество стран требует от национальной системы образования подготовки специалистов, владеющих несколькими иностранными языками. Изучение второго иностранного языка способствует формированию поликультурной личности обучающегося, позволяет более полно удовлетворить его познавательные интересы и потребности, но имеет свои особенности и сопровождается рядом трудностей.

Анализ образовательных стандартов и примерных учебных планов на Республиканском портале проектов образовательных стандартов edustandard.by, личный практический опыт в области преподавания иностранного языка у обучающихся экономического профиля позволили заключить, что при обучении второму иностранному языку студентов неязыковых специальностей следует учесть следующие особенности:

– во-первых, данная дисциплина предусмотрена в учебных планах у ограниченного количества неязыковых специальностей («Международная логистика», «Международное право», «Международные отношения», «Мировая экономика», «Таможенное дело»);

– во-вторых, при обучении второму иностранному языку у данной категории обучающихся доминирует обучение рецептивным видам деятельности;

– в-третьих, тематика учебного материала второго иностранного языка ориентирована на получаемую неязыковую специальность и профессиональную терминологию (экономические, таможенные, юридические и другие термины);

– в-четвертых, количество часов, отводимых на обучение второму иностранному языку обучающихся неязыковых специальностей, существенно меньше, чем на первый; мы отразили это в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Количество часов, отводимых на изучение учебных дисциплин второго иностранного языка в примерных учебных планах неязыковых специальностей

Шифр, наименование специальности, ссылка на примерный учебный план	Наименование модуля и учебной дисциплины второго иностранного языка, количество часов	Общее количество часов по дисциплинам второго иностранного языка	Количество дисциплин / Общее количество часов дисциплин первого иностранного языка
1	2	3	4
6-05-1036-04 Международная логистика (edustandart.by/media/k2/attachments/pl_6-05-1036-04_030424_utv_1.pdf)	Лингвистический модуль 2. Иностранный язык второй (общее владение) – 530 ч.	1 106	4/1 292
	Иностранный язык второй в профессиональной деятельности – 576 ч.		
6-05-0421-02 Международное право (edustandart.by/media/k2/attachments/pl_6-05-0421-02_130223_new.pdf)	Модуль «Иностранный язык (общее владение)». Иностранный язык 2 – 376 ч.	916	3/1 424
	Модуль «Иностранный язык в профессиональных целях». Иностранный язык 2 – 540 ч.		
6-05-0312-02 Международные отношения (edustandart.by/media/k2/attachments/pl_6-05-0312-02_230223_new.pdf)	Модуль «Иностранный язык второй». Иностранный язык второй (общее владение) – 216 ч.	1 100	5/1 432
	Иностранный язык второй (для профессиональной деятельности) – 420 ч.		
	Модуль «Иностранный язык второй: для специальных целей». Иностранный язык второй (для профессиональной деятельности) – 356 ч.		

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
	Теория и практика перевода 2 – 72 ч.		
06-05-0311-03 Мировая экономика (edustandart.by/media/k2/attachments/pl_6-05-0311-03_201222_new.pdf)	Модуль «Иностранный язык 2-й». Иностранный язык (2-й) – 228 ч. Деловой иностранный язык (2-й) – 256 ч. Профессионально-ориентированный иностранный язык (2-й) / Бизнес коммуникация (2-й) – 108 ч.	592	4/1 390
6-05-1036-01 Таможенное дело (edustandart.by/media/k2/attachments/pl_6-05-1036-01_120123_utv.pdf)	Лингвистический модуль – 2. Иностранный язык второй (общее владение) – 520 ч. Иностранный язык второй в профессиональной деятельности – 512 ч.	1 032	4/1 292

Среди трудностей отметим интерференцию, являющуюся одной из основных причин возникновения ошибок в иноязычной речи обучающихся неязыковых специальностей, степень влияния которой на процесс изучения второго иностранного языка зависит от степени родства изучаемых языков, степени фонетических, морфологических, синтаксических расхождений в изучаемых языках.

Преодолению указанной трудности может способствовать применение на занятиях по второму иностранному языку иммерсивных технологий, предоставляющих педагогам возможность организовать процесс обучения студентов неязыковых специальностей посредством их погружения в иноязычную коммуникативную среду.

Вышеизложенное обосновало актуальность настоящего исследования и определило его цель – выявить преимущества и недостатки иммерсивного подхода в обучении студентов неязыковых специальностей второму иностранному языку. Для достижения указанной цели использованы теоретические методы исследования: анализ контента Интернет-ресурсов и тематических научных публикаций по проблематике, синтез и обобщение.

Прежде всего определимся с категориальным аппаратом исследования. Согласно свободной онлайн-энциклопедии ru.wikipedia.org, термин «*иммерсивность*» происходит от английского слова «immersive» (рус. ‘присутствие, погружение’) и означает «способ восприятия, создающий эффект погружения в искусственно созданную среду» [1].

Согласно мнению М. Э. Махмудова, З. С. Занаева и И. Х. Абдулаева, *иммерсивное обучение* представляет собой подход, объединяющий технологии и традиционные методы обучения, и включающий «цифровые медиа, симуляции и другие интерактивные инструменты для создания «захватывающих» впечатлений для учащихся» [2, с. 99].

Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина трактуют *иммерсивный подход в профессиональном образовании* как «комплекс приемов и способов организации взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной обучающей среды, обеспечивающей интерактивность обучения за счет сенсорного мультивекторного воздействия на обучающихся» [3, с. 17].

Под *иммерсивными технологиями* А. И. Азевич понимает «совокупность программно-технических средств, способствующих погружению обучающегося в искусственно созданную среду – виртуальную реальность» [4, с. 36].

Отметим, что виртуальная реальность рассматривается большинством исследователей как один из типов иммерсивности. В педагогике к иммерсивным технологиям относят следующие реальности: дополненную, виртуальную (О. В. Кузьмин, М. В. Лавлинский) [5, с. 83]; дополненную, виртуальную, смешанную (А. И. Азевич, Б. А. Карев, В. О. Прокopcев) [4, с. 36; 6, с. 72]; дополненную, виртуальную, смешанную, 3D-иммерсивное обучение (А. А. Паскова) [7, с. 85]; объективную, дополненную, виртуальную, смешанную, расширенную (М. Э. Махмудов, З. С. Занаев, И. Х. Абдулаев) [2, с. 99].

В научной педагогической среде проблема применения иммерсивных технологий находится в центре пристального внимания отечественных исследователей последнее десятилетие. Согласно результатам поискового запроса Научной электронной библиотеки elabrary.ru, на 01.01.2025 в ее базе имеется 5106 работ в области народного образования и педагогики, посвященных теоретическим, методическим и практическим аспектам реализации иммерсивного подхода при изучении социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в учреждениях образования разного уровня. Из вышеуказанного числа 152 работы (монографии, статьи, материалы конференций) посвящены использованию иммерсивных технологий при обучении иностранному языку.

Анализ публикаций перечисленных ранее авторов позволил выявить следующие преимущества реализации иммерсивного подхода в образовательном процессе, которые, на наш взгляд, могут быть использованы при обучении второму иностранному языку студентов языковых специальностей:

- 1) простота использования, возможность манипуляции объектами [5, с. 84];
- 2) расширение сотрудничества и командной работы [7, с. 86];
- 3) снижение когнитивной нагрузки и лучшее понимание абстрактных тем;
- 4) геймификация обучения;
- 5) полезность для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- 6) кинестетическое обучение, усиливающее долговременную память;
- 7) персонализация обучения (учет индивидуальных особенностей обучающихся, стилей обучения, скорости и способностей каждого);
- 8) улучшение аналитики обучения (получение данных о продолжительности обучения, количестве повторений, правильных ответов, успехах обучающегося) [там же];
- 9) встраивание смартфонов в процесс обучения, подменяя их функцию «развлечение» на функцию «обучение» [6, с. 73];
- 10) исключение внешних раздражителей при помощи оборудования и концентрация внимания обучающихся на изучаемом материале;
- 11) возможность многократного возвращения к неусвоенному материалу, корректировка траектории обучения [там же];
- 12) повышение роли визуальных средств в процессе обучения и усвоения знаний благодаря глубокому и осознанному погружению в виртуальную среду [4, с. 39];
- 13) обогащение обучающихся комплексным чувственным познавательным опытом;
- 14) изменение роли преподавателя на проектировщика новой виртуальной среды, автора сценариев взаимодействия с визуальным интерактивным материалом, наблюдателя, активного участника коммуникации, гида виртуального мира;
- 15) аутентичность, мультимедийность технологий [4, с. 40];
- 16) деятельность в среде, максимально приближенной к реальной профессиональной обстановке будущего специалиста [3, с. 18];

- 17) усиление сенсорных возможностей обучающегося;
- 18) повышение мотивации к учебе;
- 19) трансформация всех основных компонентов обучения (образовательного, социально-психологического, пространственно-предметного);
- 20) возможность использовать на любом этапе обучения [3, с. 19];
- 21) интеграция в процесс обучения распределенных обучающихся (дистанционное, смешанное и гибридное обучение) в рамках дистанционной коммуникации [8, с. 43];
- 22) обеспечение большей вовлеченности обучающихся в образовательный процесс;
- 23) усиление эмпатии обучающихся [8, с. 51].

К числу недостатков применения иммерсивных технологий относят:

- 1) дорогостоящее аппаратное и программное обеспечение [5, с. 85]; необходимость его регулярного обновления, высокая стоимость технологий и разработок [7, с. 86];
- 2) риски для безопасности пользователей (дезориентация при использовании оборудования, травмы при столкновении с окружающими предметами);
- 3) технологические проблемы (трудности при эксплуатации приборов и навигации) [7, с. 88];
- 4) вероятность создания у обучающегося иллюзии о возможности повторить или поменять что-то в реальной жизни в случае неудачи, вернуться назад [6, с. 73];
- 5) необходимость проявления высокого уровня личной ответственности, понимания отрицательных последствий технологических просчетов [6, с. 73];
- 6) невозможность существующими приложениями реализовать в полной мере весь потенциал иммерсивных технологий [4, с. 41];
- 7) неготовность значительной части педагогов реализовывать подобные инновационные подходы и необходимость в их особой подготовке;
- 8) вероятность формирования ложного представления о собственном профессионализме на основании успехов деятельности в виртуальной среде;
- 9) повышение психологических, физических, соматических рисков для обучающихся [3, с. 20];
- 10) кризис психического здоровья (рост симптомов депрессии, тревожности, расстройств пищевого поведения и других психических заболеваний) [8, с. 46];
- 11) проблема общения обучающихся между собой в реальности;
- 12) развитие киберболезни, синдромов деперсонализации и дереализации, Интернет-зависимости;
- 13) необходимость получить согласие обучающихся и их законных представителей на обучение с применением иммерсивных технологий;
- 14) отсутствие стандарта оборудования и цифровых образовательных ресурсов на основе новых технологий [8, с. 53].

Результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что реализация иммерсивных технологий в образовательном процессе имеет значительно больше преимуществ, чем недостатков, однако преподаватель не должен нивелировать существующие риски применения данных технологий.

В качестве общих рекомендаций по внедрению иммерсивных технологий в процесс обучения студентов неязыковых специальностей второму иностранному языку преподавателю можно предложить следующее:

- 1) при отборе интернет-ресурсов, программного обеспечения, приложений помнить, что они должны быть официальными и не противоречить законодательству соответствующей страны, где проводится обучение;
- 2) ставить конкретную цель учебного занятия и прогнозировать желаемый результат иммерсивного обучения;
- 3) отбирать тип иммерсивной технологии, адекватный поставленной цели и уровню компетентности преподавателя в области ее применения;

- 4) контролировать, чтобы виртуальный контент иммерсивной технологии соответствовал теме учебного занятия;
- 5) обеспечить безопасную среду для иммерсивного обучения, провести инструктаж обучающихся по технике безопасности;
- 6) планировать структуру учебного занятия с учетом особенностей реализации иммерсивных технологий;
- 7) широко практиковать интерактивные упражнения и симуляционные игры с использованием иммерсивных технологий и их элементов (интернет-комментирование, QR-коды, виртуальные экскурсии, виртуальные персонажи, обучающие компьютерные игры на овладение лексическими и грамматическими навыками, виртуальные тренажеры для отработки фонетических навыков и др.);
- 8) подбирать виртуальный учебный материал с учетом уровня владения обучающимися вторым иностранным языком, учитывать вид предполагаемой коммуникации (устная или письменная) и вид развиваемой речевой деятельности (продуктивная или рецептивная).

Таким образом, иммерсивные технологии обладают существенным дидактическим потенциалом в обучении студентов неязыковых специальностей второму иностранному языку, предоставляют широкий доступ к разнообразным учебным материалам и визуализируют их, обеспечивают возможность выстраивать траекторию обучения в пространстве и времени, придают взаимодействию педагога и обучающихся разнообразную интерактивность, стимулируют познавательную потребность и генерируют чувственный опыт, позволяют организовать процесс эффективного погружения обучающихся в иноязычное общение и комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Иммерсивность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Иммерсивность>. – Дата доступа: 02.11.2024.
2. Махмудов, М. Э. Использование иммерсивных технологий в образовании / М. Э. Махмудов, З. С. Занаев, И. Х. Абдулаев // Образование будущего : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Грозный, 24-25 ноября 2022 г. / Грозненский гос. нефтяной техн. ун-т им. академика М. Д. Миллионщикова ; под ред. И. Г. Гайрабекова, Э. Д. Алисултановой. – Грозный : Изд-во ГГНТУ им. академика М.Д. Миллионщикова, 2022. – С. 98–102.
3. Корнеева, Н. Ю. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина // Современное педагогическое образование, 2022. – № 6. – С. 17–22.
4. Азевич, А. И. Иммерсивные технологии как средство визуализации учебной информации / А. И. Азевич // Вестник МГПУ, Серия: «Информатика и информатизация образования», 2020. – № 2 (52). – С. 35–43.
5. Кузьмин, О. В. Применение иммерсивных информационных технологий в образовании / О. В. Кузьмин, М. В. Лавлинский // Информатика в школе. – 2022. – № 2 (175). – С. 83–90.
6. Карев, Б. А. Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе / Б. А. Карев, В. О. Прокопцев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», № 4–2, апрель, 2021. – С. 71–74.
7. Паскова, А. А. Особенности применения иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании / А. А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 83–92.
8. Мухаметзянов, И. Ш. Иммерсивные технологии в образовании, возможные негативные аспекты применения / И. Ш. Мухаметзянов // Пространство педагогических исследований. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 41–59.

IMMERSIVE APPROACH TO TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

The article reveals the features and difficulties of teaching a second foreign language to students of non-linguistic specialties. The content of thematic publications of domestic researchers is analyzed. The advantages and disadvantages of implementing immersive technologies in the educational process are identified. Methodological recommendations are given for improving the teaching of a second foreign language using immersive technologies.

Key words: *immersiveness, immersive learning, immersive approach, immersive technologies, second foreign language, students of non-linguistic specialties.*

УДК 81`271.16=133.1 (045)

А. А. Ларькина
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА И ВЫСТУПЛЕНИЯ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются актуальные подходы и методы, способствующие эффективному обучению студентов навыкам академического письма и выступления на французском языке. Анализируются современные педагогические технологии, включающие разработку Ed-Tech-проекта и использование цифровых образовательных ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в академической среде. Приводятся примеры практических заданий, используемых на различных этапах обучения. Делается вывод о том, что представленные технологии дают большие возможности для разработки электронного учебного курса «Академическое письмо и выступление на французском языке».

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, академическое письмо, академическое выступление, Ed-Tech проект, электронный учебный курс, цифровые образовательные ресурсы, платформа Sakai.*

С вхождением разных стран в Болонский процесс образование было разделено на несколько уровней, и основными ступенями стали бакалавриат и магистратура [1]. Процесс изучения иностранных языков при этом претерпел значительные изменения: если на уровне бакалавриата основной целью осталось формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то для магистрантов это понятие интегрировалось в рамки профессионального общения. В распоряжении Правительства Российской Федерации «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 гг.)» перед российской наукой была поставлена задача обеспечения конкурентоспособности и научного лидерства Российской Федерации. Государственная политика в области высшего образования (Приоритет-2030) подразумевала обмен научным опытом между ведущими специалистами разных стран, в том числе написание статей на иностранном языке, что привело к выделению отдельной компетенции – академического письма и выступления [2]. Целью

языковой подготовки в магистратуре стало обучение иноязычной коммуникации в академической среде, включающей образовательную, научную и профессиональную деятельность [3]. В Северном (Арктическом) федеральном университете магистратура появилась в 2016 году, а уже с 2019 года во все учебные планы была введена дисциплина «Академическое письмо и выступление на иностранном языке» [4]. Таким образом, основной задачей обучения магистрантов иностранному языку стало формирование профессиональной компетенции коммуникации в иноязычной академической среде, осуществляемой как в письменной, так и в устной формах.

Понятия «академическое письмо» и «академическое выступление» долгое время были предметом дискуссий. Так, в статье Е. С. Островской и О. В. Вышегородцевой термин «академическое письмо» представлен как результат калькирования англоязычного “Academic writing” [5], а С. А. Шейпак отмечает, что под академической речью часто понимается «строгое научное по характеру красноречие, отличающееся глубокой аргументированностью, строгим стилем речи, к тому же имеющим специфичную терминологию» [6].

Как отмечает И. Б. Короткина, сам термин «академическое письмо» стал упоминаться в российских публикациях с середины 2000-х применительно к обучению английскому языку. В диссертации проводится обзор существующих исследований и практик обучения академическому письму в зарубежных и российских университетах, при этом автор отмечает, что изучение академического письма должно происходить на билингвальной основе, и разрабатывает понятийный аппарат и методологию академического письма [7]. Н. С. Колябина в своём исследовании идёт дальше и представляет поэтапную модель формирования иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов в английском языке. Академическое письмо представлено как базовый компонент культуры научной речи магистрантов, определены его основные жанры и метакоммуникационные средства, предложена методика формирования данной компетенции, включающая методические приемы и систему упражнений [8].

Дальнейшие исследования были посвящены отдельным аспектам обучения академическому письму. Изучались жанры академического письма, ресурсы для его изучения [2], задачи и уровни курса [4], алгоритм обучения различным видам академического письма [3], стратегии написания эссе [9], примеры заданий [10] и т. д. Отдельная статья посвящена особенностям организации дисциплины «Академическое письмо и выступление» в Северном (Арктическом) федеральном университете [11]. Следует отметить, что все данные исследования базировались на материале английского языка.

Проведенный анализ ресурсов показал, что довольно подробно изучен процесс обучения академическому письму в российских и зарубежных университетах на материале английского языка, при этом академическому выступлению отводится незначительное место.

Дисциплина «Академическое письмо» включена в программу многих вузов (Казанский федеральный университет, Уральский федеральный университет, НИУ ВШЭ). Кроме того, другими университетами были разработаны EdTech-проекты, направленные на создание тренажеров по написанию академических текстов. Один из таких тренажеров размещен по ссылке <https://www.wizeprep.com/wize-writer>.

Вообще, понятие EdTech-проекта трактуется довольно широко: от простых образовательных сайтов до самостоятельной сферы бизнеса с автоматизированным управлением проектами [12]. В настоящей статье под EdTech-проектом будет подразумеваться учебный курс, переведенный в онлайн-формат.

Как было отмечено ранее, во все программы магистратуры САФУ была внедрена дисциплина «Академическое письмо и выступление на иностранном языке», но до последнего времени она реализовывалась исключительно на английском языке и в формате оффлайн. При этом магистранты, ранее изучавшие другие языки, были заинтересованы в создании подобного курса на других иностранных языках, например, на французском. Именно поэтому появилась необходимость разработать EdTech – проект «Электронный учебный курс (далее – ЭУК)

«Академическое письмо и выступление на иностранном языке» для магистрантов, изучающих французский язык». Его цель состоит в применении цифровых образовательных ресурсов (далее – ЦОР) для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в академической сфере на французском языке. Курс предназначен для платформы Sakai САФУ имени М.В. Ломоносова, но возможно дальнейшее развитие функционала в чат-ботах и массовых онлайн-курсах.

Представляемый EdTech-проект выполняет следующие функции:

- 1) обучающую;
- 2) практическую;
- 3) контролирующую.

Обучающая функция заключается в развитии у обучающихся навыков академического письма в разных жанрах. Дисциплина предусматривает как рецептивные (чтение и анализ текстов академической тематики, аудирование выступлений спикеров на иностранном языке), так и продуктивные виды деятельности (написание эссе, мотивационного письма, выступление с речью, ответы на вопросы аудитории).

Практические задания по дисциплине подразумевают работу по выданным инструкциям. Обязательным условием является включение в практические работы заданий, вовлекающих студентов в деятельность обсуждения и применения полученных знаний при решении поставленных задач. В результате освоения курса студенты должны уметь писать эссе, составлять мотивационное письмо, разрабатывать план научной статьи и представлять результаты своего научного исследования на конференции.

Контрольный этап предполагает прохождение тестов, как по теоретическому материалу, так и по практическим занятиям. Во время тестирования проверяется усвоение базовых понятий академического письма и выступления (вопросы закрытого типа), а также умение применять полученные знания на практике (вопросы открытого типа).

Необходимо отметить, что разрабатываемый нами EdTech-проект позволяет быстрее получить практические навыки тем студентам, у которых уровень французского языка ниже B2, так как интерактивные задания заменяют сложные теоретические объяснения, а существующие шаблоны значительно сокращают время на самостоятельную работу. Для реализации данной цели в электронный учебный курс были добавлены дополнительные цифровые образовательные ресурсы.

Так, для определения входящего уровня французского языка были выбраны тесты в Яндекс-форме (рисунок 1), а для визуализации основных понятий обучающимся было предложено облако слов (рисунок 2).

Рисунок 1 – Тест на определение входящего уровня



Рисунок 2 – Визуализация основных понятий курса

Отработка основных понятий велась на платформах LearningApps и Wordwall (рисунки 3, 4).

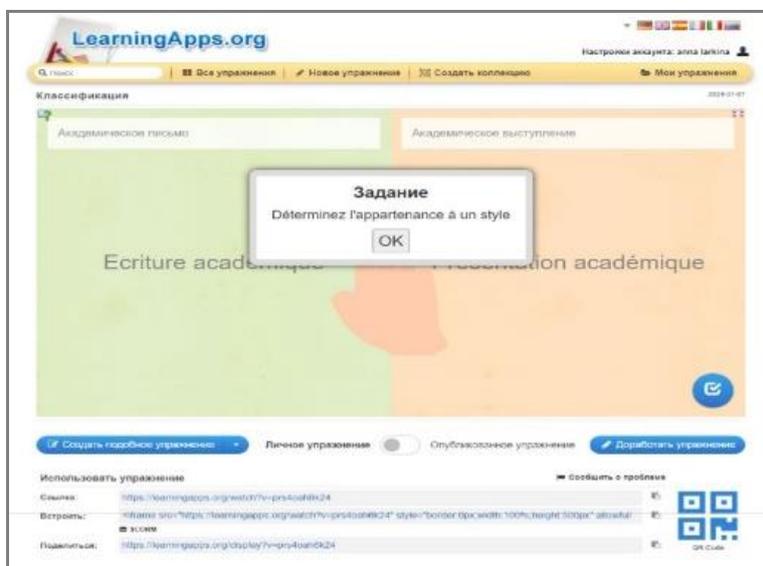


Рисунок 3 – Упражнение сервиса LearningApps

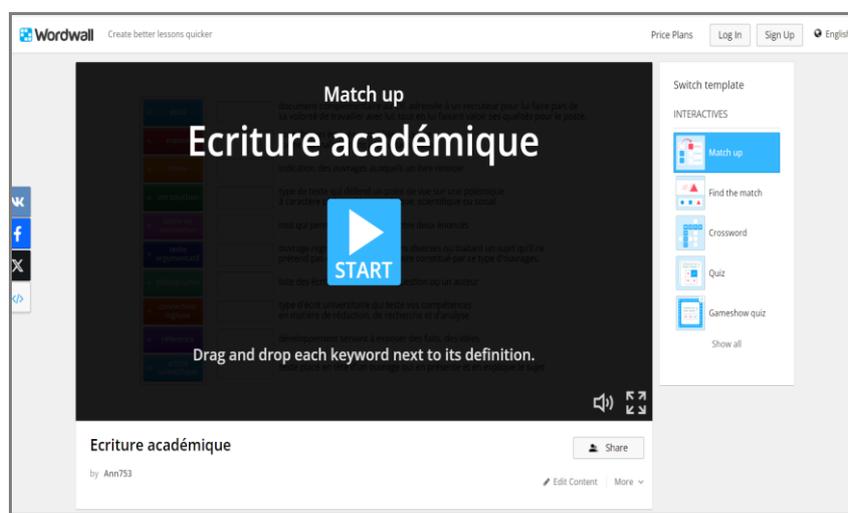


Рисунок 4 – Викторина по основным понятиям курса

Система и обобщение знаний происходили с помощью интерактивных плакатов и интеллект-карт (рисунки 5, 6).

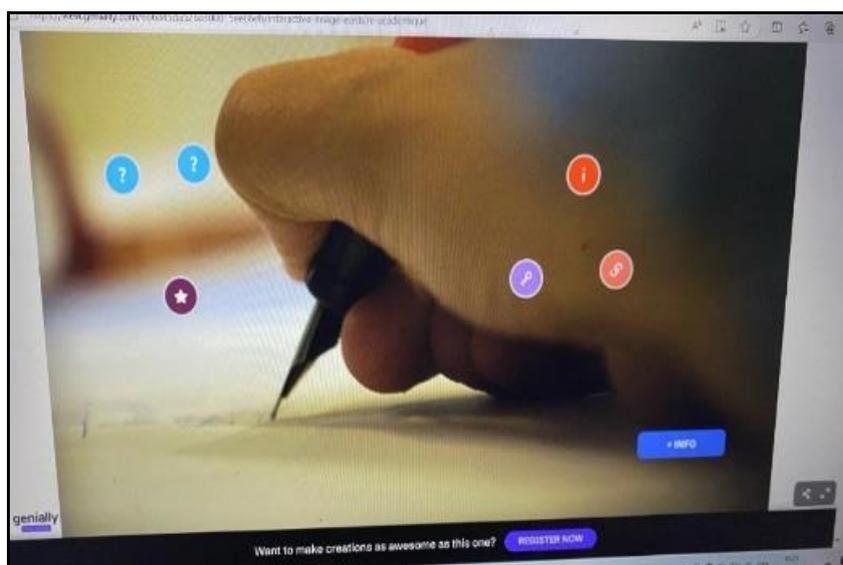


Рисунок 5 – Интерактивный плакат «Академическое письмо»

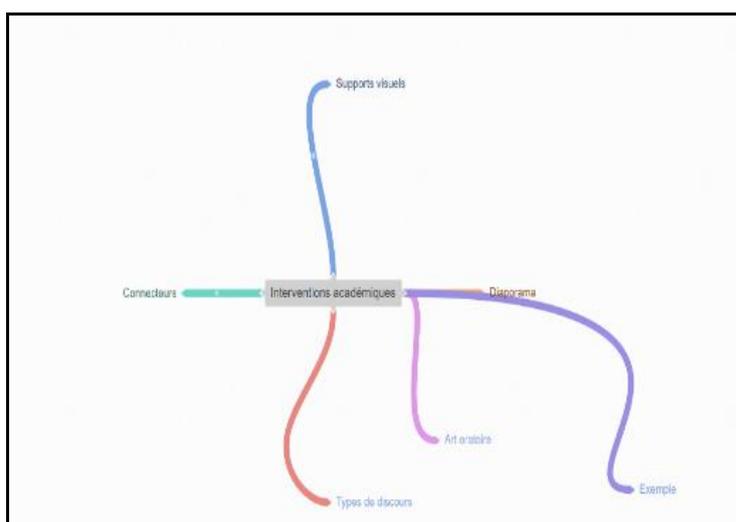


Рисунок 6 – Интеллект-карта «Академическое выступление»

Контроль знаний предлагается осуществлять с помощью сервиса OnlineTestPad <https://onlinetestpad.com/ispbwcqibuwcs>.

Таким образом, создание модели ЭУК «Академическое письмо и выступление на французском языке» происходило на двух уровнях: определение структуры курса и возможных ЦОР для его реализации. Особенностью ЭУК на платформе Sakai является тот факт, что он сам рассматривается как цифровое средство обучения, так как весь образовательный процесс выстроен на онлайн-платформе. Тем не менее, на каждом этапе возможно использование других цифровых средств.

Список использованной литературы

1. Автандилова, Е. М. Вхождение России в Болонский процесс / Е. М. Автандилова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – № 8/2. – С. 21–24.

2. Шпит, Е. И. Англоязычное академическое письмо в структуре отечественного высшего образования / Е. И. Шпит, В. Н. Куровский // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 2. – С. 83–91.
3. Краснощекова, Г. А. Обучение магистрантов академическому письму на основе вариативных программ / Г.А. Краснощекова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12. – С. 213–220.
4. Зашихина, И. М. Академическое письмо: дисциплина или дисциплины? / И.М. Зашихина // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 2. – С. 134–143.
5. Островская, Е.С. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке / Е. С. Островская, О. В. Вышегородцева // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 104–113.
6. Шейпак, С. А. Французский язык для университетских целей / С. А. Шейпак // Проблемы современного образования. – 2013. – № 6. – С. 97–107.
7. Короткина, И. Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. Б. Короткина; Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования. – М., 2018. – 36 с.
8. Колябина, Н. С. Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов: английский язык: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. С. Колябина ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2018. – 23 с.
9. Bolsunovskaya, L. M. Academic Writing: Difficulties and Possible solutions for Engineering Students / L. M. Bolsunovskaya, I. E. Rumanova // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 10. – С. 77–85.
10. Гиниятуллина, Д. Р. Академическое письмо на уроках английского языка (примеры заданий по развитию навыков академического письма) / Д. Р. Гиниятуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 94–96.
11. Евсеева, Л. Н. Совершенствование уровня владения современными коммуникативными технологиями в ходе изучения дисциплины «Академическое письмо и выступление (на иностранном языке)» магистрантами САФУ им. М. В. Ломоносова / Л. Н. Евсеева, Н. В. Багрецова // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков: актуальные вопросы и перспективы исследования. Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т имени И. Я. Яковлева, 2021. – С. 83–89.
12. Гопка, А. С. Инновационный университет на рынке EdTech / А. С. Гопка, А. С. Николаев // ЭПИ. – 2021. – № 1. – С. 4–11.

A. A. Larkina

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING AND SPEAKING SKILLS IN FRENCH

The article deals with relevant approaches and methods that contribute to the effective teaching of academic writing and academic speaking skills in French. The article analyzes modern pedagogical technologies including the elaboration of Ed-Tech project and the use of digital educational resources in order to develop the foreign language communicative competence in an academic environment. Examples of practical assignments used at various stages of learning are also provided. It is concluded that the presented technologies offer great opportunities for the development of an electronic course “Academic Writing and Speaking in French”.

Key words: *foreign language communicative competence, academic writing, academic speaking, Ed-Tech project, electronic course, digital educational resources, Sakai platform.*

Т. В. Лубенцова

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ МАГИСТРАТУРЫ²

В статье описывается опыт использования интерактивных заданий для организации самостоятельной работы при обучении немецкому языку в разноуровневой группе магистратуры. На основе проведенного анкетирования делается вывод о том, что применение цифровых инструментов при организации дифференцированного обучения в неоднородной по языковому уровню группе способствует повышению эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: дифференцированный подход, обучение иностранному языку, разноуровневое обучение, разноуровневая группа, самостоятельная работа, цифровые ресурсы.

Обучение иностранному языку в неоднородной по языковому уровню владения иноязычной компетенцией группе связано с рядом трудностей и вызывает необходимость правильной организации самостоятельной работы обучающихся, развития их учебной автономии. На особенности организации обучения иностранным языкам студентов разноуровневых групп обращали внимание разные исследователи [1; 2; 3], и вопросы организации такого обучения особенно актуальны на магистерских программах. На магистерской программе «Инновационные технологии обучения немецкому языку», реализуемой в Северном (Арктическом) федеральном университете (г. Архангельск, Российская Федерация), проходят обучение магистранты с разным уровнем владения немецким языком от начального до уровня С1, как показало входное тестирование. С учетом разного языкового уровня и индивидуальных возможностей магистрантов были продуманы эффективные способы организации учебного процесса, удобный формат проведения учебных занятий, разработаны различные траектории обучения, как описывается в нашем исследовании [4].

Трудности преподавания в гетерогенной группе связаны с необходимостью обеспечить синхронную работу разных по уровню подгрупп, комбинировать очную и дистанционную формы работы в пределах одного занятия. В то время как основная и наиболее многочисленная группа уровня В2 занимается непосредственно с преподавателем в рамках аудиторной работы, обучающиеся с начальным языковым уровнем выполняют выданные преподавателем задания самостоятельно, а затем, наоборот, студенты с начальным уровнем подключаются дистанционно к занятию, а основная группа получает задание для самостоятельной работы.

Опыт преподавания на данной магистерской программе показал, что наиболее продуктивным способом организации такой самостоятельной работы может стать использование интерактивных упражнений, направленных на закрепление пройденного языкового материала и предполагающий автоматическую проверку. Для группы начального уровня, использующих учебник „Begegnungen A1“, существует подборка онлайн упражнений по каждой лекции учебника, собранных на платформе <https://www.schubert-verlag.de/>. Для группы уровня В2, занимающейся по учебнику „Aspekte neu B2“ специального банка интерактивных заданий не существует, есть только список рекомендованных ссылок для поиска дополнительного материала по различным подтемам учебника. Отсутствие материалов для обеспечения самостоятельной работы обучающихся группы уровня В2 привел к идее создания банка цифровых

² Статья подготовлена в рамках проекта «Цифровой дизайн модуля языковой подготовки в магистратуре: принципы, направления, технологии». Проект реализуется при поддержке Фонда Потанина.

заданий, с помощью которых можно будет добиться оптимальных условий для каждого обучающегося группы, что позволит повысить эффективность обучения и одновременно снизит в дальнейшем временные затраты со стороны преподавателя.

Для создания интерактивных упражнений нами была использована преимущественно платформа *LearningApps* (<https://learningapps.org>). Каждая лекция учебника „Aspekte neu B2“ поделена на четыре модуля. На основе лексико-грамматического материала лекций 1–4 было разработано 54 интерактивных задания, от 12 до 15 упражнений по каждому модулю. В рамках аудиторного занятия магистранты осваивали материал одного модуля лекции, а затем получали задание для самостоятельного повторения и закрепления пройденного лексико-грамматического материала в виде интерактивных упражнений. Приведем примеры некоторых типов заданий, созданных на платформе *LearningApps*.

На запоминание словосочетаний обучающимся предлагались задания «Найди пару», «Парочки», «Кроссворд». Упражнение «Найди пару» – это задание на поиск соответствий, в котором к существительным необходимо подобрать подходящие глаголы в начальной форме. Прежде чем выполнять данное упражнение, обучающимся рекомендуется повторить список лексики по пройденному модулю и ориентироваться на него во время выполнения задания, особенно в случаях, когда один инфинитив подходит к нескольким существительным. Упражнение «Парочки» дает возможность не просто подобрать инфинитивы к существительным, но и способствует запоминанию словосочетаний в игровой форме. Проверить, насколько хорошо запомнились словосочетания по теме можно, выполнив упражнение «Кроссворд». При возникновении трудностей можно воспользоваться подсказкой, нажав на значок в верхнем левом углу, появится окно с перечислением всех глаголов, использованных в кроссворде. При необходимости можно указать ключевое слово, которое автоматически формируется из букв в головоломке.

Активизации грамматических навыков, закреплению знаний определенных грамматических структур способствует выполнение таких упражнений, как «Заполнить пропуски». При этом есть возможность установить тип задания, обучающийся либо выбирает одно слово из заданных вариантов, либо сам вводит слово в соответствующее поле, что повышает уровень сложности задания.

Помимо этих заданий для тренировки лексико-грамматического материала использовались такие типы упражнений, как «Ввод текста» для перевода лексики по определенной теме. Рекомендуется выполнять подобные упражнения многократно до полного заучивания лексики. При первом прохождении задания обучающиеся могут попытаться перевести лексику без предварительного заучивания лексических единиц списка, чтобы проверить, насколько хорошо был усвоен данный лексический материал на занятии.

В качестве полезных и одновременно занимательных, мотивирующих заданий обучающиеся отмечают упражнение «Слова из букв», включающем в себя ряд слов, которые обучающемуся предлагается найти и записать, при этом у существительных необходимо указать правильный артикль, а также упражнение «Угадывание слов», в котором по определениям, выведенным на поле слева, надо отгадать слова, в качестве подсказок можно выбирать буквы на виртуальной клавиатуре, в этом случае они появятся в загаданном слове.

С целью повторения и систематизации лексического материала по теме на основе прочитанных текстов обучающимся было предложено выполнить упражнение «Классификация», в котором необходимо распределить лексические единицы, в основном словосочетания, по группам, соответствующим шести прочитанным на занятии текстам.

Для повторения содержания текстов, над которыми магистранты работали на занятиях, и актуализации лексики были созданы такие задания, как например, упражнение «Хронологическая линейка», направленное на восстановление последовательности событий текста, а также викторина «Кто хочет стать миллионером?», с помощью которой обучающиеся могут проверить, насколько хорошо запомнили информацию, содержащуюся в тексте.

После окончания курса было проведено анкетирование с целью выяснить, насколько разработанные задания были полезны, и какие трудности возникли у магистрантов при их выполнении. Анализ полученных ответов показал, что абсолютно все магистранты группы

считают выполнение интерактивных заданий полезным и удобным, находят задания интересными, разноплановыми, указывают, что упражнения помогли эффективно закрепить изученный материал. Отмечаются также преимущества автоматической проверки заданий, которая дает возможность проработать материал, сразу выяснить и исправить свои ошибки, не дожидаясь проверки со стороны преподавателя.

В качестве основного преимущества использования интерактивных заданий при изучении иностранного языка большинство опрошенных указали эффективность организации самостоятельной работы, обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения, а также повышение мотивации к изучению иностранного языка (рисунок 1).

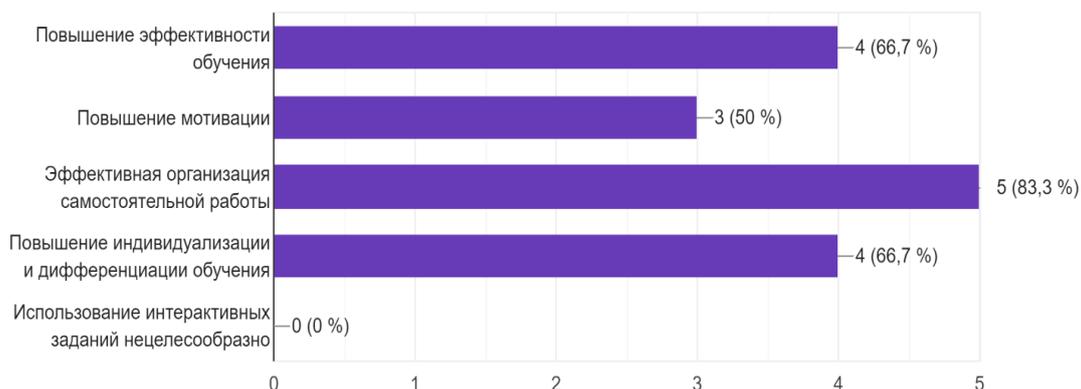


Рисунок 1 – Ответы информантов на вопрос о преимуществах применения интерактивных упражнений при изучении ИЯ в разноуровневой группе

На рисунке 2 представлены задания, выполнение которых больше всего понравилось обучающимся. Действительно, задания «Найти пару» и «Заполнить пропуски» очень эффективны для закрепления лексико-грамматического материала, причем выполнение данных упражнений не требует предварительного заучивания лексики, ее можно освоить в процессе многократного прохождения заданий.

Определенных трудностей выполнение интерактивных заданий не вызвало. Лишь некоторые опрошенные отмечают сложность выполнения задания «Ввод текста», так как оно требовало первоначального заучивания лексики, и перед прохождением заданий надо было повторить лексику пройденного модуля (рисунок 2).

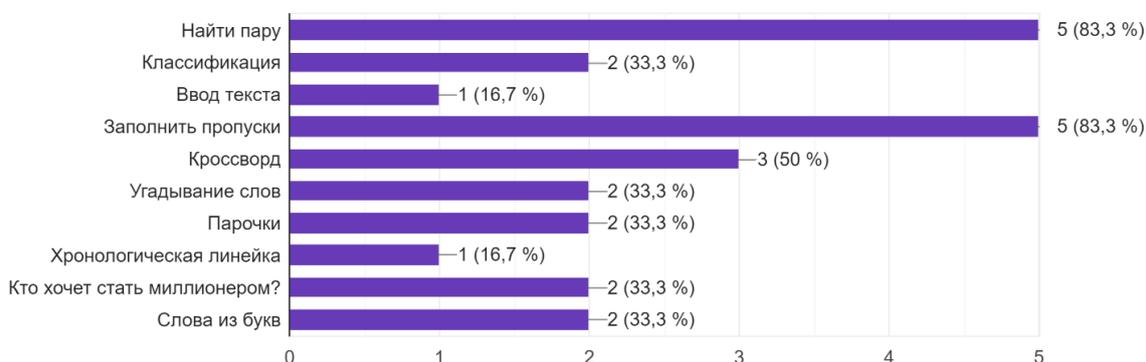


Рисунок 2 – Результаты анкетирования по вопросу о наиболее понравившихся типах интерактивных упражнений

Использование интерактивных заданий при организации самостоятельной работы обучающихся в дифференцированной по языковому уровню группе показал в целом положительный

результат, так как это позволило четко и эффективно выстроить работу магистрантов над языковым материалом, способствовало повышению мотивации обучающихся. Хотя создание самих заданий потребовало от преподавателя больших временных затрат, однако их применение в ходе учебного процесса способствовало значительной минимизации этих затрат благодаря автоматической проверке заданий. Составленный в процессе преподавания немецкого языка список цифровых ресурсов, несомненно, нужно пополнять, актуализировать и применять как на занятиях, так и для грамотной организации самостоятельной работы обучающихся в неоднородных группах.

Список использованной литературы

1. Вальцева, Ю. В. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку / Ю. В. Вальцева // Проблемы педагогики. – 2014. – № 1 (1). – С. 34–38.
2. Волкова, В. В. Процесс обучения иностранному языку в разноуровневых группах / В. В. Волкова // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2016. – № 47. – С. 233–235.
3. Панченко, И. В. Необходимость дифференцированного подхода при обучении иностранным языкам / И. В. Панченко // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2016. – № 36. – С. 70–76.
4. Лубенцова, Т. В. Дифференцированный подход в обучении немецкому языку (из опыта работы в разноуровневой группе) / Т. В. Лубенцова // Язык. Культура. Образование Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию факультета иностранных языков Омского государственного педагогического университета (Омск, 24 декабря 2018 года). – Омск: ОмГПУ, 2018. – С. 220–227.

T. V. Lubentsova

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

USING INTERACTIVE TASKS IN TEACHING GERMAN IN A MULTILEVEL GROUP OF MASTER'S STUDENTS

The article describes the experience of using interactive tasks to organize independent work in teaching the German language on the master's program in a heterogeneous language group. Based on the conducted survey, it is concluded that the use of digital tools in organizing differentiated instruction within a language-level heterogeneous group contributes to increased learning process efficiency.

Key words: *differentiated approach, foreign language teaching, different leveled teaching, different leveled groups, independent learning, digital resources.*

УДК 372.881.1

И. А. Федотов

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация.
Научный руководитель: Л. Ю. Щипицина, САФУ имени М. В. Ломоносова

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В данной статье рассматривается применение чат-ботов в преподавании иностранных языков студентам университета. Чат-бот как диалоговый тренажер, представляющий

собой одну из коммуникативных возможностей генеративных нейросетей, можно привлекать как для интерактивных аудиторных занятий, так и для самостоятельного изучения иностранного языка студентами. В исследовании приводятся идеи о построении возможного практического исследования чат-ботов для организации самостоятельной работы студентов вуза и постулируется гипотеза о том, что в таком обучении чат-боты повысят вовлеченность, обеспечат персонализированную обратную связь и повысят уровень владения языком, особенно у студентов старших курсов.

Ключевые слова: чат-боты, обучение иностранным языкам, университетское образование, самостоятельное обучение, интерактивное обучение, коммуникативные навыки, цифровое образование, владение языком.

В современную цифровую эпоху образовательные инструменты стремительно развиваются, изменяя традиционные методики преподавания и открывая новые возможности для обучения. Одной из таких новых возможностей, находящейся в эпицентре этой эволюции, являются чат-боты – программные приложения, созданные для имитации человеческого общения с помощью искусственного интеллекта. Эти разговорные агенты используют алгоритмы обработки естественного языка (NLP) и машинного обучения, чтобы понимать и реагировать на ввод языковой информации пользователем, предлагая динамичную, интерактивную и персонализированную помощь. Соответственно, в данной работе представим теоретические основы интеграции чат-ботов в языковое образование и программу экспериментального исследования по использованию чат-ботов для организации самостоятельной работы студентов вуза в курсе иностранного (английского) языка.

В контексте обучения иностранным языкам чат-боты представляют собой инновационный инструмент, который может предоставить студентам возможность реалистичной разговорной практики, немедленной обратной связи и самостоятельного обучения [1; 2; 3]. Используя технологию для имитации диалога, адаптации к индивидуальному стилю обучения и создания благоприятной среды для языковых экспериментов, чат-боты способны повысить эффективность как аудиторных занятий, так и самостоятельного обучения [4, с. 87].

С точки зрения педагогики, интеграция чат-ботов в языковое образование представляет собой постепенный переход от традиционных дидактических методов обучения к более интерактивному, ориентированному на ученика подходу. Этот сдвиг глубоко укоренился в современных образовательных теориях, которые подчеркивают активное участие студентов в процессе обучения и важность немедленной обратной связи.

Чат-боты выступают в роли «гидов», помогающих учащимся структурировать задания, ставить цели и отслеживать прогресс. Предлагая индивидуальные маршруты (например, отработка словарного запаса, грамматические упражнения), чат-боты дают учащимся возможность самостоятельно распоряжаться своим временем и ресурсами. Среди других особенностей чат-ботов отмечаются также:

- использование геймификации (например, поощрений, отслеживание прогресса) для поддержания внутренней / внешней мотивации (Deci & Ryan's Self-Determination Theory) [5; 6, с. 68];
- побуждение к рефлексии с помощью викторин, обратной связи и инструментов самооценки.

Чат-боты имитируют аутентичный разговорный диалог, позволяя учащимся практиковать английский язык. Такие функции, как обработка естественного языка, позволяют в режиме реального времени исправлять ошибки и получать контекстную обратную связь [7]:

- чат-боты адаптируют уровни сложности в соответствии с уровнем знаний учащихся, предоставляя поддержку «точно в срок»;
- диалогическое взаимодействие с чат-ботами способствует развитию навыков понимания и производства посредством итеративного исправления и просьб об уточнении.

Чат-боты объединяют мультимедиа (текст, аудио, визуальные эффекты), чтобы удовлетворить различные стили обучения. Их круглосуточная доступность соответствует принципам эвтагогики [8], позволяя заниматься «в любое время и в любом месте». Преимущества чат-ботов для языкового курса описываются таким образом:

– алгоритмы машинного обучения подстраивают контент под индивидуальные потребности, устраняя пробелы в грамматике, произношении или словарном запасе, реализуя в итоге адаптивное обучение;

– снижение тревожности по сравнению с человеческим общением [9] побуждает участников к риску и экспериментам в процессе изучения ИЯ.

Однако интеграция чат-ботов в обучение требует критического рассмотрения их ограничений. Несмотря на то что чат-боты отлично справляются со структурированной практикой, им может не хватать тонкой реакции собеседника, особенно при интерпретации неоднозначного или творческого использования языка. Кроме того, эффективность опосредованного чат-ботами обучения зависит от продуманного педагогического дизайна, обеспечивающего соответствие учебным целям и способствующего развитию метакогнитивных стратегий. Таким образом, чат-боты должны дополнять, а не заменять традиционные методы, поддерживая баланс между технологическими инновациями и педагогикой, ориентированной на человека [10, с. 17].

Важнейшим компонентом современной педагогики является стимулирование самостоятельной работы, когда учащиеся принимают активное участие в управлении своим учебным процессом. Чат-боты обладают огромным потенциалом для содействия автономному обучению, предоставляя легкодоступную платформу, которую студенты могут использовать вне формальной обстановки классной комнаты [11]. В ходе самостоятельных практических занятий учащиеся могут выбирать темы и виды деятельности, которые соответствуют их личным целям обучения. Немедленная и персонализированная обратная связь помогает им самостоятельно выявлять и исправлять ошибки, а рефлексия процесса обучения усиливается благодаря журналам взаимодействия и отчетам о самооценке, создаваемым чат-ботом. Такая возможность позволяет учащимся взять под контроль свой образовательный прогресс, закрепляя полученные в классе знания и развивая навыки, необходимые для обучения на протяжении всей жизни.

В своем исследовании мы решили рассмотреть применение чат-ботов для организации самостоятельной работы студентов университета по английскому языку. Здесь можно использовать два типа чат-ботов:

1) боты для устной и письменной речи: предназначены для выполнения целевых заданий, выявления и исправления ошибок, а также обеспечения мгновенной обратной связи; они являются частью структурированного модуля, который помогает студентам практиковать и совершенствовать навыки устной и письменной речи по теме;

2) боты для свободного общения: имитируют спонтанный диалог на различные темы; предлагают реальные сценарии общения, тем самым помогая студентам развивать беглость речи и уверенность в себе.

В исследовании выдвинута гипотеза, что интеграция чат-ботов значительно повысит организацию и качество самостоятельной работы. Чат-боты выступают в роли персонализированных репетиторов, которые работают непрерывно, позволяя студентам заниматься языковой практикой в своем собственном темпе и в соответствии с их индивидуальными потребностями в обучении. Исследование направлено на оценку влияния использования чат-бота на изучение иностранного языка, в частности, на организацию самостоятельной работы.

Для практической реализации поставленной задачи требуется определить современную платформу с расширенными возможностями обработки естественного языка. Она должна поддерживать такие функции, как распознавание голоса, обратная связь в реальном времени и ведение истории разговора для всесторонней аналитики взаимодействия.

Представим далее список подобных доступных для обучения платформ, составленный нами с опорой на обзор Ю. Гавриловой [12] и дополненный нашими пояснениями. Чат-боты тренажерного типа, подобные *Speakleague_bot* или *AndyRobot*, для тренировки лексических,

грамматических и произносительных навыков мы в эту классификацию не включали. Отметим, что список платформ и их общее описание в подобных популярных работах найти можно, но методических пояснений по нюансам их использования для обучения иностранному языку обычно не предлагается. Соответственно, классификация чат-ботов для тренировки речевых умений и наблюдения над нюансами их использования для целей развития языковых навыков принадлежит нам.

1) *универсальные чат-боты (ChatGPT)* – позволяют задавать вопросы и получать ответы на любом языке, в том числе на английском в устном и письменном виде; сложность – организовать себя участнику на регулярную работу и научиться задавать в промпте тематику общения, специфику поведения, например, проверять правильность реплик участника-человека и давать обратную связь по ним; кроме того, учителю сложно оценить реальность бесед с чат-ботами у своих студентов с нужной продолжительностью;

2) *персонажные чат-боты (Character AI, Poe, YouChat)* – организуют общение от имени героя с заданными характеристиками, их разновидностью являются персонажные чат-боты, специализирующиеся на определенной сфере общения – романтической (*Talkie*) или дружеской (*Replika, Paradox*); здесь требуется меньше усилий тратить на закрепление характеристик собеседника-бота, но по сравнению с предыдущей группой тематика тем для общения не такая широкая, а ограничения на использование с дидактическими целями – те же;

3) *чат-боты на дидактических платформах с ИИ (Magic School AI, Twee)* – здесь есть возможность задать характеристики бота и пригласить студентов для общения с ним по QR-коду, но его использование нередко является платным, что затрудняет оценку полезности и специфики его использования для дидактических целей.

Еще одной альтернативой является использование собственного чат-бота, специально созданного для дидактических задач на одном из языков программирования с подключением больших языковых моделей. Но в наших условиях это не представляется возможным, поэтому мы рассматриваем возможность использовать чат-бота в рамках одной из дидактических систем или чат-бот персонажного типа.

В качестве целевой группы рассматриваются студенты университета, обучающиеся на лингвистических направлениях подготовки с углубленным изучением языка. Исследование планируется проводить со студентами старших курсов, которые, как ожидается, получают наибольшую пользу от самостоятельной организованной работы над языком. Для проведения экспериментального исследования важно учесть их исходный уровень владения языком и другие психолого-возрастные факторы, чтобы обеспечить объективность результатов исследования.

Целесообразно включить в исследование индивидуальные сценарии взаимодействия как для ботов для устной и письменной речи, так и для ботов для свободного общения. Они включают структурированные задания для отработки грамматики и лексики, а также диалоги в свободной форме, имитирующие реальные сценарии взаимодействия.

Чат-боты предлагается интегрировать в учебную программу языковых курсов в качестве дополнительных инструментов. Студентам предложено взаимодействовать с чат-ботами вне аудиторных занятий, как реализацию часов на самостоятельное изучение языка, что способствует работе в течение всего семестра и позволяет изучать прогресс с течением времени.

Данные исследования можно собирать с помощью журналов взаимодействия с чат-ботом, регулярных размышлений студентов, фиксируемых в анкетах и интервью, и контрольных тестов. Участники ведут записи о затронутых темах, возникших проблемах и самооценке прогресса языковых знаний и навыков. Эта качественная и количественная обратная связь будет сравниваться с экспериментальной и с контрольной группой, не использующей чат-боты, что даст четкую оценку воздействия чат-ботов.

Ожидаемые результаты экспериментального исследования по развитию речевых умений на основе чат-ботов в рамках самостоятельной работы включают:

1) повышение мотивации и активности студентов вследствие интерактивных и адаптивных функций чат-ботов;

2) ускоренное усвоение языка, улучшение грамматики, сохранение словарного запаса и повышение коммуникативной компетенции на основе регулярной практики с помощью структурированных заданий и спонтанных диалогов с чат-ботами;

3) развитие умений самостоятельно организовать обучение, формирование более гибкого и персонализированного образовательного опыта;

4) более глубокое понимание нюансов использования языка вследствие быстрого исправления ошибок и мгновенной обратной связи, предоставляемой чат-ботами.

Таким образом, интеграция чат-ботов как инструментов ведения естественного диалога на изучаемом иностранном языке в процесс обучения открывает большие перспективы, особенно когда речь идет об организации самостоятельной работы студентов университетов. Благодаря структурированному взаимодействию и обратной связи в режиме реального времени чат-боты не только закрепляют полученные в аудитории знания, но и дают студентам возможность самостоятельно управлять своим уровнем владения английским языком и повышать его. Обзор платформ чат-ботов позволил предложить их классификацию, включающую универсальные, персонажные и дидактические. В перспективе исследования – апробация одного из чат-ботов в ходе экспериментального обучения студентов вуза.

Список использованной литературы

1. Fryer, L. K. Chatbot Learning Partners: Connecting Learning Experiences, Interest, and Competence / L. K. Fryer, K. Nakao, A. Thompson // *Computers in Human Behavior*. – 2020. – Vol. 93. – P. 279–289.

2. Харламенко, И. В. Чат-боты в обучении английскому языку / И. В. Харламенко // *Просвещение. Иностранные языки в школе*. – 2023. – № 3. – С. 55–59.

3. Есина, Л. С. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков / Л. С. Есина // *МНКО*. – 2024. – №2. – С. 201–204.

4. Авраменко, А. П. Перспективы развития самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное образование / А. П. Авраменко, Е. Р. Буланова // *Rhema. Рема*. – 2024. – № 1. – С. 79–91.

5. Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – P. 68–78.

6. Сысоев, П. В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов // *Вестник ТГУ*. – 2023. – № 1. – С. 66–72.

7. Long, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition / M. H. Long // *Handbook of second language acquisition* / ed. by W. C. Ritchie, T. K. Bhatia. – New York : Academic Press, 1996. – P. 413–468.

8. Hase, S. From Andragogy to Heutagogy / S. Hase, C. Kenyon // *Ultibase Articles*. – 2000. – Vol. 5. – P. 1–10.

9. Kessler, G. Technology and the Future of Language Teaching / G. Kessler // *Foreign Language Annals*. – 2018. – Vol. 51. – P. 205–218.

10. Fryer, L. K. Bots for language learning now: Current and future directions / L. K. Fryer, D. Coniam, R. Carpenter, D. Lăpuşneanu // *Language Learning & Technology*. – 2020. – Vol. 24(2). – P. 8–22.

11. Авраменко, А. П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: учебное пособие / А. П. Авраменко. – М. : «КДУ», «Добросвет», 2022. – 166 с.

12. Гаврилова, Ю. Топ-10 нейросетей для общения: чат-боты для диалогов, дружбы и романтики / Ю. Гаврилова // *Skillbox*. 10.12.2024. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/code/top-10-neyrosetey-dlya-obscheniya-chat-boty-dlya-dialogov-druzhby-i-romantiki/>. – Дата доступа: 04.02.2025.

I. A. Fedotov

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation

POSSIBILITIES AND PERSPECTIVES OF USING CHATBOTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS

This paper explores chatbot applications in foreign language teaching at universities. A chatbot as a dialogue simulator, which is one of the communicative capabilities of generative neural networks, can be used for both interactive classroom sessions and independent learning. The research provides ideas on the construction of a possible practical chatbots study for organizing independent work of university students and hypothesizes that employing chatbots can boost engagement, provide personalized feedback, and enhance language proficiency, with a special focus on improving communication skills among senior students.

Key words: *chatbots, foreign language teaching, university education, independent learning, interactive learning, communication skills, digital Education, language proficiency.*

Научное электронное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ**

Сборник научных статей

Подписано к использованию 01.04.2025.

Объем издания 3,14 МБ.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>