

будет способствовать развитию его профессиональной компетенции, чем пассивное усвоение информации о тех же явлениях.

Посредством участия студентов в подготовке и проведении интернационального фестиваля, как одной из форм культурной деятельности, осуществляется развитие языковой и социокультурной компетенции, происходит осознание важности изучения иностранных языков и культур как одного из способов самореализации и социальной адаптации в современном мире, а сам процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом познания страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса студентов к предмету и более осознанному овладению языком.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Крылова, Н. Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 69–92.
2. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис... д-ра пед. наук / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – С. 6.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

УО «Белорусский государственный медицинский университет»  
Кафедра белорусского и русского языков  
**Гринкевич Е.И.**

Одна из актуальных задач современной лингводидактики – разработка методики, позволяющей не только научить понимать чужие вербальные эмоции и выражать собственные, но и научиться управлять эмоциями. Общеизвестно, что общение без эмоций практически невозможно. Существует мнение, что эмоциональная компетенция приобретается индивидом в течение жизни с получением жизненного опыта, в процессе речевой коммуникации, а эмотивная – во время обучения с использованием в учебном процессе ситуаций, которые имитируют реальное общение специалистов конкретных областей [1, с. 9].

В результате проведения лингвистических и психологических исследований, посвященных выявлению факторов, которые предшествовали появлению эмоций в разных культурах, раскрытию принципов номинации, описанию и выражению эмоций в разных языках, ученые-лингвисты пришли к выводу о существенном различии в отражении эмоций в языке и речи разных культур. Поскольку универсальные эмоции носят социально обусловленный характер, умение строить самостоятельные эмотивные монологические высказывания на изучаемом языке – один из главных показателей сформированности иноязычной эмотивной компетенции обучающегося. По

мнению Т. В. Матвеевой, «нужно, чтобы свои и чужие высказывания были соотнесены с конкретными обстоятельствами, чтобы свое высказывание было соотнесено с национальным культурным кодом, а чужое читалось с учетом культурного контекста» [2, с. 149].

Фразеологическим единицам, которые в большом объеме включаются в предметный аспект содержания обучения эмотивной коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному, принадлежит особая роль в экспликации эмоциональных когнитивных образов: «использование текстов, содержащих метафорические выражения, на занятиях при изучении профессиональных и социокультурных тем, повышает мотивацию студентов к изучению русского языка как иностранного, помогает в процессе адаптации в новый лингвокультурологический социум» [3, с. 453].

Для репрезентации таких базовых эмоций, как «радость» или «горе» в русской языковой картине мира представлены фразеологизмы «камень с плеч» и «камень на сердце». Поскольку фразеологизмы – обязательная часть лексического и культурного минимума, который необходим для коммуникации на русском языке, в аутентичный текст-эссе по фильму «Одна сотая секунды» вводится один из этих фразеологизмов: *«Кейт плачет и не знает, как ей жить дальше с этим камнем на сердце... Возможно, Кейт Голд не сможет больше работать фотографом»*. Студентам дается задание сопоставить его с английским вариантом – *heavy heart*, определить, в каком из фразеологизмов оценочность имеет большую глубину и интенсивность. После обсуждения ответов и после просмотра фильма студенты получают творческое задание – написать эссе «Жизнь с камнем на сердце».

Для формирования эмотивной компетенции студентов можно использовать как традиционные методы (лингвосоциокультурный, коммуникативный и др.), так и метод ситуационного анализа. Студентам предлагается ознакомиться с ситуацией, понять, о чем идет речь, выявить основную проблему, обсудить ее в группе, искать выходы из ситуации.

В процессе обучения студентов медицинских вузов уместно использовать профессионально значимые ситуации, которые демонстрируют медицинский дискурс, представляющий собой общение в рамках статусно-ролевых отношений доктора и пациента, доктора и родственников больного и т.д. Причем желательно, чтобы это были нестандартные ситуации, обладающие максимальным эмотивным потенциалом, например фрагменты зарубежных короткометражных фильмов «Человек-улыбка» Антона Ланшакова (США, Россия, 2013), «Первый снег» Микаэля Лаланцета (Канада, 2012) или аутентичных фильмов «Старинный рецепт» А. Бобровского (СССР, 1984) «Врача вызывали?» И. Киасашвили (СССР, 1987) и др.

Получив информацию, студенты перерабатывают ее в различные формы когнитивных репрезентаций происходящих событий, получающих смысл, что является основанием рациональной оценки ситуации (хороший/плохой); вызывающих положительные или отрицательные эмоции (удивление, радость), что является основанием эмотивной оценки ситуации (одобрение, пренебрежение).

К примеру, перед просмотром фильма о молодых работниках здравоохранения «Врача вызывали», сначала проводится лексическая работа, потом предлагается прочитать аутентичный диалог, и ответить на проблемный вопрос (монологическое высказывание): почему больной, узнав, что у доктора много вызовов к другим пациентам, сказал: «*Дай им Бог здоровья!*»

Диалог «Врача вызывали»:

– *Врача вызывали?*

– *Вызывали.*

– *Кто больной?*

– *Я больной.*

– *Ой, как хорошо!*

– *Что тут хорошего?*

– *Мужчина! Примета у нас такая! Если первый больной мужчина – это к счастью! Я ужасно рада!*

– *Я тоже рад ... ужасно.*

– *Так, больной. На что жалуемся?*

– *Что-то здесь, в боку, постоянно тянет. В правом, вот тут.*

– *Сердце.*

– *Сердце ... Сердце вроде, извините, всё-таки здесь!*

– *Ой! Ну... Сердце там, где часы... Это мы проходили. Так... А что ж у Вас там-то болит?..*

– *Может, печень?*

– *Ой, печень может! Хотя, знаете, вот мы проходили, что если справа, то это ... аппендикс!*

Размышление над проблемными вопросами формирует навыки самоанализа, развивает творческое мышление, а использование заданий, способствующих созданию атмосферы совместной познавательной деятельности и формирующих собственное суждение студента на проблему (инсценировка, моделирование ситуации, «театр настроения» и др.), направлено на стимулирование интереса студентов к изучению эмоционального аспекта русского языка.

Студенты-медики, мотивированные на получение знаний, связанных с будущей профессией, с интересом смотрели видеосюжет про молодого доктора, который уверен, что сердце там, где часы, путает аппендикс с гландами и не помнит, что такое стетоскоп; инсценировали диалог: «*Ну, а я тогда побегу... А то у меня ещё столько вызовов... Кошмар! Всем должна помочь! Представляете?*» – «*Много больных?*» – «*Да ужас, ужас просто!*» – «*Дай им Бог здоровья!*» – «*Больной, опять шутите. Бога нет! Бога нет, но есть врач!*» – «*Вы?*» – «*Я!*» – «*Врач! Тогда точно Бога нет...*»

Студенты оценили собеседников, ситуацию общения, заострив внимание на последней фразе: «*Врач! Тогда точно Бога нет...*» Проявив уровень собственной эмоциональности, они дали отрицательные эмотивные оценки (студенты почувствовали в словах больного пренебрежение, презрение).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмотивная компетенция, как составляющая коммуникативной компетенции, при обучении русскому

языку как иностранному играет важную роль, поскольку ведет к успешной межкультурной коммуникации.

Используя в обучении аутентичные эмотивные тексты разных стилей, жанров и форм, такие профессионально значимые ситуации, которые могут быть эмоционально важными для студентов, а также видеоматериалы, которые мотивируют к эмоционально-оценочной языковой деятельности, преподаватель создает аутентичные условия для процесса социализации студентов и формирования у них эмотивной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Гринкевич, Е. И. Использование метафоры при обучении русскому языку как иностранному / Е. И. Гринкевич, Т. К. Малашкина // Современное русское языкознание и лингводидактика : сборник научных трудов, посвященный 95-летию со дня рождения академика РАО Н. М. Шанского / научный редактор В. В. Никульцева. – М. : МФЮА, 2018. – 520 с.
2. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 576 с.
3. Шаховский, В. И. Эмоциональная / эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) / В. И. Шаховский // Мир лингвистики и коммуникации: электронный журнал. – 2009. – Т. 1, №16. – С. 7–14.

## ТЭКСТ ЯК НАВУЧАЛЬНЫ РЭСУРС ПРЫ ЗАСВАЕННІ НОРМАЎ МАЎЛЕННЯ

УА «Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт»  
Кафедра беларускай і рускай моў  
Губская В.М.

Перш чым пачаць разважаць пра тэкст як рэсурс навучання маўленню, неабходна адзначыць, што пад тэкстам будзем мець на ўвазе “твор працэсу маўлення, які валодае завершанасцю, аб’ектываваны ў выглядзе пісьмовага дакумента, літаратурна апрацаваны ў адпаведнасці з тыпам гэтага дакумента; твор, які складаецца з назвы і шэрагу асаблівых адзінак (пазафразавых адзінстваў), аб’яднаных рознымі тыпамі лексічнай, гараматычнай, лагічнай, стылістычнай сувязі, які мае вызначаную мэтанакіраванасць і прагматычную ўстаноўку” [1, с. 18]. Гэта не арганізаванае на паперы вуснае маўленне, а асаблівы від маўленчай творчасці, які мае свае параметры, адрозныя ад вуснага маўлення.

Тэкст, безумоўна, адзін з асноўных рэсурсаў для навучання культуры маўлення ў ВНУ. Падчас працы з ім акцэнт павінны рабіцца на аналіз тэксту і прадудцыраванне ўласнага прафесійнага маўлення (вуснага і пісьмовага). Аднак неабходна ўлічваць, што разыходжанні паміж вусным і пісьмовым маўленнем