

лишь 30 % заявили об отсутствии такого стремления. Только 30 % респондентов уверенно заявили, что не испытывают страха перед общением с «особыми» людьми.

Исследования показали, что готовность к практической помощи (4 блок) людям с ОВЗ выше, чем готовность к длительному сотрудничеству, 60 % готовы оказывать помощь студентам с трудностями в обучении. К непосредственному долгосрочному взаимодействию в образовательном процессе готовы лишь 20 % (оценка «4» и «5»), тогда как 50 % выразили низкую готовность.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы. Существует значительный разрыв между теоретическим признанием важности инклюзии и личной уверенностью в способности эффективно коммуницировать с людьми с ОВЗ.

Высокий уровень декларируемого сочувствия (70 %) соседствует со страхом общения и подсознательным стремлением к дистанцированию.

Идея создания безбарьерной среды поддерживается лишь 35 % опрошенных на высоком уровне, что может свидетельствовать о недооценке важности инфраструктурных изменений.

Поэтому для успешного внедрения инклюзии необходимо сместить фокус с простого информирования учащихся на психологические тренинги, направленные на снятие коммуникативных барьеров и страхов, а также на практическое обучение методам взаимодействия в инклюзивной группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трохирова, У. В. Готовность к инклюзивному взаимодействию студентов в образовательном процессе / У. В. Трохирова // Baikal Research Journal. – 2024. – Т. 15, № 1. – С. 119-128.
2. Богданова, Е. В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза / Е. В. Богданова. – EDN WVPBOV // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – С. 12.

УДК 378.147:811.111:63

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДУКТИВНОГО И ДЕДУКТИВНОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Керко Н. Н.

УО «Гродненский государственный аграрный университет»
г. Гродно, Республика Беларусь

***Аннотация.** В статье анализируются особенности применения индуктивного и дедуктивного подходов при формировании профессиональной лексической компетенции у студентов первого курса аграрного университета. Актуальность*

исследования обусловлена необходимостью повышения качества подготовки будущих агрономов в условиях профессионализации обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется таким факторам, как когнитивное напряжение, временные затраты на освоение материала и влияние общего уровня владения английским языком на результаты обучения. Представлены данные педагогического эксперимента, проведенного в течение одного семестра. Делается вывод о целесообразности гибкого сочетания двух подходов с учетом языковой подготовки обучающихся.

Summary. *The article examines the application of inductive and deductive approaches to teaching professional vocabulary to first-year students of an agrarian university. The relevance of the study is determined by the growing importance of professionally oriented foreign language training in agricultural education. Special attention is paid to cognitive load, time consumption, and the influence of students' general English proficiency on learning outcomes. The paper presents the results of a semester-long pedagogical experiment and argues for a balanced combination of both approaches depending on students' language background.*

Ключевые слова: профессиональная лексика, агрономия, индуктивный подход, дедуктивный подход, когнитивная нагрузка, лексическая компетенция, аграрное образование.

Key words: *professional vocabulary, agronomy, inductive approach, deductive approach, cognitive load, lexical competence, agricultural education.*

Подготовка будущих агрономов в системе высшего образования предполагает формирование не только профессиональных знаний, но и способности к эффективной коммуникации в академической и производственной среде. В условиях модернизации аграрного сектора владение профессиональной лексикой на английском языке становится важным компонентом профессиональной компетентности специалиста.

Проблема активизации познавательной деятельности студентов в высшей школе неоднократно рассматривалась в педагогической литературе. Подчеркивается необходимость перехода от преимущественно репродуктивных форм обучения к моделям, стимулирующим самостоятельную интеллектуальную активность обучающихся [1, с. 45]. Данное положение особенно актуально при работе с профессиональной терминологией, требующей не формального запоминания, а осмысленного включения в систему знаний.

Студенты первого курса аграрного университета находятся на этапе адаптации к университетской образовательной среде. Их уровень владения английским языком неоднороден, что создает дополнительные методические сложности при обучении профессиональной лексике. В этой связи выбор подхода должен учитывать как когнитивные особенности обучающихся, так и степень сформированности их языковой базы.

Дедуктивный подход предполагает движение от общего к частному, от объяснения правила или значения термина к его практическому применению. В методике преподавания иностранных языков он рассматривается как способ обеспечения логичности и системности обучения [2, с. 134]. Преподаватель вводит новую лексику, дает точные определения, демонстрирует типичные контексты употребления и организует упражнения на закрепление. Такая модель снижает уровень неопределенности для студентов и позволяет поддерживать устойчивый темп работы.

Индуктивный подход строится на самостоятельном выявлении закономерностей. Он соотносится с концепцией активного обучения, предполагающей включенность студентов в процесс «открытия» знаний [3, с. 56]. В рамках формирования профессиональной лексики это выражается в анализе специализированных текстов по агрономии, выделении терминов и формулировании их значений на основе контекста. Подобная работа усиливает познавательную активность, однако требует больших интеллектуальных усилий.

С точки зрения педагогической психологии характер усвоения материала напрямую связан с уровнем когнитивной нагрузки. При ее умеренном уровне обеспечивается более глубокая переработка информации, тогда как чрезмерное напряжение может приводить к утомлению и снижению мотивации [2, с. 141]. Индуктивная модель, требующая одновременного анализа содержания текста и языковых средств, закономерно увеличивает когнитивное напряжение, особенно у первокурсников.

Коммуникативная направленность обучения предполагает, что термин должен функционировать в речи, а не существовать изолированно в виде определения. Данное положение подчеркивается в трудах по методике обучения иностранным языкам, где отмечается необходимость сочетания языковой и речевой практики [4, с. 112]. В этом отношении индуктивный подход обладает определенным преимуществом, поскольку опирается на работу с контекстом и стимулирует использование лексики в развернутых высказываниях.

Экспериментальное исследование проводилось среди студентов первого курса направления подготовки «Производство продукции растительного происхождения» в течение одного семестра. В нем приняли участие 28 человек. Экспериментальная группа включала 15 студентов, контрольная – 13. В контрольной группе обучение строилось преимущественно на основе дедуктивного подхода. Преподаватель последовательно вводил новую терминологию, разъяснял ее значение и организовывал тренировочные задания. В экспериментальной группе применялся индуктивный подход: студенты работали с профессионально ориентированными текстами, самостоятельно выделяли новые термины и обсуждали возможные варианты их интерпретации.

Наблюдения в ходе семестра постепенно выявили вполне ощутимую разницу в темпе работы групп. Освоение каждого тематического блока в индуктивной аудитории занимало больше времени, и это ощущалось не только по календарному плану, но и по внутренней динамике занятий. Разбор текста редко укладывался в «жесткие» рамки одного занятия: студенты возвращались к фрагментам, уточняли нюансы, спорили о значении терминов, сопоставляли их с уже известными понятиями. Значительная часть аудиторного времени уходила на коллективное обсуждение, в ходе которого формировались и корректировались гипотезы. С одной стороны, такая работа придавала занятиям исследовательский характер; с другой – требовала заметных временных вложений.

Когнитивное напряжение в индуктивной группе проявлялось достаточно отчетливо. Это выражалось в замедлении темпа чтения, в паузах перед ответами, в необходимости повторного обращения к тексту. Особенно остро данная нагрузка ощущалась студентами с невысоким уровнем общего английского языка. Для них анализ профессионального текста становился двойной задачей: необходимо было одновременно «распаковать» базовый смысл и выделить специализированные термины. Формулирование собственных определений требовало дополнительных усилий, а иногда сопровождалось неуверенностью и сомнениями. Тем не менее именно в процессе таких интеллектуальных усилий постепенно выстраивались более прочные смысловые связи.

Финальное тестирование не принесло неожиданностей в смысле общей динамики – обе группы продвинулись вперед. Разница проявилась в деталях, а именно в том, как это продвижение выглядело. Студенты, работавшие в более традиционной, дедуктивной логике, уверенно справлялись с заданиями на воспроизведение определений и распознавание терминов в тексте. Их ответы были аккуратными, логически выстроенными, без смысловых «провалов». Складывалось впечатление, что терминологическая система уложена в памяти достаточно компактно и упорядоченно.

Однако при переходе к более свободным форматам, например, к описанию агротехнической ситуации или к аргументированному обсуждению профессиональной проблемы, возникала иная картина. Термины использовались правильно, но иногда звучали несколько изолированно, будто вставленные по памяти. В новых коммуникативных условиях часть студентов начинала действовать осторожно, опираясь на знакомые формулировки. Там, где требовалось варьирование и самостоятельная интерпретация, уверенность снижалась.

В группе, работавшей индуктивно, результаты оказались менее «ровными», но по-своему показательными. Продвижение по программе действительно шло медленнее, а промежуточные показатели колебались.

Тем не менее к концу семестра в речи студентов появилась заметная свобода. При обсуждении профессиональных кейсов они не избегали терминологии, не подменяли ее общими словами, а, напротив, старались использовать точные обозначения процессов и явлений. В письменных работах термины чаще включались в ткань рассуждения органично, без ощущения заученности.

При этом нельзя сказать, что этот результат дался без усилий. Индуктивная модель требовала времени – и от преподавателя, и от самих студентов. Иногда продвижение напоминало движение с остановками: обсуждение затягивалось, возникали сомнения, возвращения к исходному тексту. Тем не менее именно через такие «задержки» постепенно формировалось более устойчивое понимание лексики.

Существенное влияние на результаты оказал общий уровень владения английским языком. Студенты с более развитой языковой компетенцией легче адаптировались к индуктивной модели и демонстрировали устойчивые результаты. У обучающихся с более низким уровнем владения языком наблюдалось увеличение когнитивной нагрузки и замедление темпа работы. В дедуктивной группе влияние исходного уровня оказалось менее выраженным, поскольку структурированная подача материала частично компенсировала недостаток языковых ресурсов.

В итоге становится очевидно, что оба подхода формируют разные акценты в профессиональной лексической компетенции. Дедуктивная модель позволяет быстрее выстроить понятийный каркас и снизить интеллектуальное напряжение, что особенно важно на первом курсе, когда адаптационная нагрузка и без того велика. Индуктивный способ работы, напротив, требует большего языкового ресурса и аккуратного дозирования, но способствует более глубокому присвоению терминов и их включению в живую речь. Выбор между ними вряд ли может быть однозначным: скорее речь идет о поиске разумного баланса, учитывающего уровень группы и цели конкретного этапа обучения.

Оптимальной представляется комбинированная стратегия, при которой структурированное введение терминов сочетается с последующей работой в контексте, позволяющей закрепить лексику в речевой практике и снизить риск формального усвоения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе / А. А. Вербицкий. – М.: Педагогика, 1991.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991.
4. Шукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков / А. Н. Шукин. – М.: Высшая школа, 2012.